

Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo

M^a Inmaculada González Pérez
Mercedes García de la Torre Gómez
Carlos Rodríguez Spínola (Coords.)



BIBLIOTECA NUEVA

GUÍA DE COOPERACIÓN
EDUCATIVA INTERNACIONAL
Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

BIBLIOTECA NUEVA UNIVERSIDAD
OBRAS DE REFERENCIA

M.^a Inmaculada González Pérez
Mercedes García de la Torre Gómez
Carlos Rodrigues Spínola (Coords.)

GUÍA DE COOPERACIÓN
EDUCATIVA INTERNACIONAL
Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

BIBLIOTECA NUEVA

siglo xxi editores, s. a. de c. v.

CERRO DEL AGUA, 248, ROMERO DE TERREROS,
04310, **MÉXICO**, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

salto de página, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010, **MADRID**, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

editorial anthropos / nariño, s. l.

DIPUTACIÓ, 266,
08007, **BARCELONA**, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

siglo xxi editores, s. a.

GUATEMALA, 4824,
C 1425 BUP, **BUENOS AIRES**, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

biblioteca nueva, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010, **MADRID**, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

Ilustración de cubierta: Sin título, Jerónimo Maldonado, 1990.

© Los autores, 2013
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2013
Almagro, 38
28010 Madrid
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-9940-723-4
Depósito Legal: M-27.803-2013

Impreso en Ediciones Digitales Integradas, S. L.
Impreso en España - *Printed in Spain*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

PRESENTACIÓN	13
--------------------	----

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I.—GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, Manuel Ledesma Reyes	21
Introducción	21
1. Origen y primeros pasos de las políticas educativas públicas	23
1.1. El Régimen Liberal y los Sistemas Nacionales de Educación	25
1.2. De los frustrados Sistemas Nacionales de Educación al Derecho a la Educación	26
2. La crisis del Estado de Bienestar y la globalización: sus implicaciones ideológicas	31
3. Repercusiones de la globalización en la educación	34
4. Globalización y derechos humanos	39
CAPÍTULO II.—DESARROLLO, COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN, M. ^a Inmaculada González Pérez	43
Introducción	43
1. La persistencia de la cooperación al desarrollo económico desde el nacimiento de la Cooperación Internacional al Desarrollo (CID)	44
2. Las alternativas para la CID propuestas desde los países del Sur	50
3. La crisis de la deuda externa: ¿hablamos de los años ochenta o de la actualidad?.....	53
4. Dos caminos para la CID en la década de los noventa: Desarrollo Humano y Desarrollo Económico.	56
5. Siglo XXI: Objetivos de Desarrollo del Milenio ante el neoliberalismo	58
5.1. Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).....	59

5.2. El Pacto del Milenio	62
5.3. Tres caminos ante el Desarrollo Humano Sostenible	62
6. ¿Qué camino estamos recorriendo y qué ruta deseamos trazar?	64
CAPÍTULO III.—COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL, Mercedes García de la Torre Gómez	67
Introducción	67
1. Cooperación Educativa Internacional	68
1.1. Evolución de la Cooperación Educativa Internacional	68
1.2. Nueva Visión de la Cooperación Educativa Internacional: Desarrollo Humano Sostenible (DHS)	71
2. Configuración de la Cooperación Educativa Internacional	73
2.1. Modalidades, acciones y actores	73
2.2. Organismos Internacionales de Educación	74
2.2.1. UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	74
2.2.2. BM: Banco Mundial	75
2.2.3. UE: Unión Europea	75
2.2.4. OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura	77
2.2.5. UA: Unión Africana	78
3. Cooperación Universitaria al Desarrollo	79
3.1. Líneas de acción de la Cooperación al Desarrollo en la Universidad	80
3.2. Actividades de cooperación internacional	81
3.2.1. Actividades de formación y educación	81
3.2.2. Actividades de investigación	81
3.2.3. Programas y proyectos	82
3.3. Universidad, Desarrollo y Educación: la consecución de los ODM	82
CAPÍTULO IV.—EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE EL ENTENDIMIENTO, OBSERVACIÓN Y ACCIÓN, Ana Esther Barrios Sánchez	85
Introducción	85
1. Marco general: Fundamento y evolución histórica de la Educación para el Desarrollo (EpD)	86
1.1. Primera Etapa: Enfoque Caritativo-Asistencial. Educación para la Sensibilización (Años 50-60)	86
1.2. Segunda Etapa: Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria (Años 70)	87
1.3. Tercera Etapa: Educación para el Desarrollo Sostenible (Años 80)	88
1.4. Cuarta Etapa: Educación para el Desarrollo Humano. Educación Global (años 90)	89
1.5. Quinta Etapa: Educación para la Ciudadanía Universal: Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tendencia de Educación para el Desarrollo en el siglo XXI	90

2.	Marco específico: propuesta de educación para el desarrollo, una educación para la ciudadanía universal	92
2.1.	Conceptualización de EpD	92
2.2.	Objetivos Generales de EpD	92
2.3.	Metodología	92
2.3.1.	Primera Fase	93
2.3.2.	Segunda Fase	93
2.4.	Fundamento teórico de la Educación para el Desarrollo en el marco de la Cooperación Educativa Internacional	93

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V.—PLANIFICACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, Zenaida Toledo Padrón	101
Introducción	101
1. Formas de abordar la educación para el desarrollo	102
2. Educación para el desarrollo en el ámbito no formal y en contextos locales	103
3. Concepto general de planificación	105
4. Características de un proceso de planificación	105
5. Comenzando a planificar	107
6. Fases del proceso de planificación	107
7. Metodología	109
7.1. Fase I	109
7.2. Fase II	110
7.3. Fase III	111
CAPÍTULO VI.—ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL, Elena M. Cáceres Rodríguez	115
Introducción	115
1. ¿Por qué la Educación es un Derecho Humano?.....	116
2. Enfoque de Derechos Humanos en la cooperación al desarrollo	121
3. Pasos para el diseño de una intervención con Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH)	124
3.1. Paso 1. Identificación del problema - derechos	124
3.2. Paso 2. Análisis de los derechos humanos según estándares internacionales.....	124
3.3. Paso 3. Identificación y asignación de roles de los actores según los estándares internacionales	125
3.4. Paso 4. Análisis de los contextos: Nacional, Regional, Local	125
3.5. Paso 5. Institucionalización jurídica del derecho en el marco nacional	126
3.6. Paso 6. Análisis del grupo objetivo	126
3.7. Paso 7. Análisis causal de la vulneración del derecho	127
3.8. Paso 8. Identificación y selección de la intervención	128

3.9. Paso 9. Diseño de la intervención	128
4. El Enfoque Basado en Derechos Humanos y la Cooperación Educativa Internacional	129

TERCERA PARTE

CAPÍTULO VII.—EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS, Carlos Rodríguez Spínola	135
Introducción	135
1. Contextualización	137
2. Formas de vinculación o niveles de atribución	140
3. Categorización	143
4. Papel de los Derechos Humanos en la actualidad	144
CAPÍTULO VIII.—EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE, Margarita Rodríguez Rodríguez	147
Introducción	147
1. De la Educación Ambiental a la Educación para el Desarrollo Sostenible.	148
2. La Educación para el Desarrollo Sostenible: claves conceptuales, prioridades, principios metodológicos, características.....	154
CAPÍTULO IX.—EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO, Carmelita Afonseca Silva	163
Introducción	163
1. Género, Sexo y Cultura.....	166
2. Estereotipos y papeles sociales de Género	168
3. Género y Familia: La construcción de la Igualdad de Género en el sistema mundial	169
4. Violencia de Género como problema social en Cabo Verde y Canarias	171
5. Género y Desarrollo.....	174
ACTIVIDAD INTEGRADORA A MODO DE SÍNTESIS, REFLEXIÓN Y CRÍTICA. PROBLEMAS ACTUALES DEL DESARROLLO: CAUSAS Y CONSECUENCIAS, Mercedes García de la Torre Gómez y Ana Esther Barrios Sánchez	175
BIBLIOGRAFÍA	177

ANEXOS

ANEXO 1.—PARA SABER MÁS	191
ANEXO 2.—GLOSARIO DE CONCEPTOS	195
ANEXO 3.—RELACIÓN DE INSTRUMENTOS INTERNACIONALES EN TORNO A LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	199
ANEXO 4.—GLOSARIO DE SIGLAS	203
ANEXO 5.—SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES	207

SI TODAS LAS MANOS, MUJERES, QUISIERAIS ENLAZAROS

Si todas las manos, mujeres, quisierais enlazaros
para formar un cinturón que el Universo abrace;
si todas las voces, mujeres, tarareaseis el mismo aire,
para disipar la postración y celebrar la libertad;
si todos los corazones, mujeres, latiesen al mismo ritmo
para reanimar el viejo mundo, por el mal ahogado;
si solamente todas las mujeres lo quisiesen;
nacería en el viejo mundo un corazón nuevo,
lleno de amor y de vida,
que impulsase sin parar felicidad profusamente.

NDÈYE COUMBA MBENGUE DIAKHATÉ (SENEGAL)

Presentación

La solidaridad es la ternura de los pueblos

GIOCONDA BELLI

Vivimos momentos pocos favorables para la cooperación internacional al desarrollo (CID). Bajo el pretexto de la actual crisis financiera se han replegado todos los esfuerzos de carácter global en defensa de los Derechos Humanos. Los Estados alegan que no disponen de recursos para ayudar a «otros». Sin embargo, redes solidarias se despliegan entre los ciudadanos para hacer frente a las necesidades básicas que sus gobiernos no son capaces de cubrir.

Estas solidaridades se dirigen fundamentalmente a paliar las consecuencias de los problemas que genera el actual modelo de desarrollo; pocas son las que persiguen atajar de raíz sus causas. Para ello se requiere de una visión global de la realidad, más allá de las propias fronteras. Encontrar soluciones a la dramática situación actual exige diálogos y esfuerzos colectivos internacionales porque las causas de las injusticias que se padecen son comunes a todas las sociedades.

Tomar conciencia de este hecho debería ser uno de los principales cometidos de la educación, abordando las desigualdades Norte-Sur y proponiendo vías para su mejora a través de la cooperación. Lamentablemente en la actualidad son escasos los espacios educativos destinados a analizar críticamente los problemas globales internacionales.

Las instituciones educativas deberían realizar un mayor esfuerzo a la hora de formar ciudadanos y profesionales comprometidos con la mejora del mundo en que vivimos. Especialmente relevante es el papel de las universidades, pero su oferta formativa y su investigación en materia de cooperación internacional no se han incentivado lo suficiente. Conscientes de ello, profesores de la Universidad de Cabo Verde y la Universidad de La Laguna, presentan esta Guía de

Cooperación Educativa Internacional y Educación para el Desarrollo. Su publicación es consecuencia de los lazos de colaboración que vienen estrechándose con Cabo Verde desde la Unión Europea (UE), el Estado español y Canarias.

El Estado español, como miembro de la UE, ha puesto en marcha diversas iniciativas de cooperación con el continente africano y con Cabo Verde en especial. Canarias, desde su ámbito regional, también ha implementado proyectos en materia de cooperación internacional. Desde 2008, el Gobierno canario y el Gobierno cabo-verdiano celebran reuniones que han permitido identificar las potencialidades que existen entre ambos territorios y hacer un seguimiento conjunto de los proyectos de cooperación. En junio de ese mismo año ambos gobiernos firmaron el Programa Interuniversitario de Cooperación (PIC), estableciendo los ejes prioritarios de la cooperación bilateral. De acuerdo con lo recogido en el mismo, las acciones emprendidas entre Canarias y Cabo Verde en los últimos años se encuadran principalmente en los sectores de educación, buen gobierno y medio ambiente, entre otros.

Concretamente, la Estrategia de Educación de la Cooperación Canaria señala entre sus objetivos para Cabo Verde, apoyar la universalización de la educación primaria, la erradicación del analfabetismo, la formación y la investigación. Recogidas en el documento titulado «Canarias-África: Una cooperación para el desarrollo», se concretan en la mejora del acceso universal a la educación, en la formación profesional y ocupacional, y en la equidad de género en el acceso de las mujeres a la educación.

La Universidad de La Laguna (ULL) se suma a estas iniciativas, atendiendo las líneas estratégicas establecidas por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) respecto a la cooperación interuniversitaria al desarrollo. Para ello, gestiona y fomenta programas propios de cooperación entre universidades africanas, como son el Programa de Becas Canarias África (PBCA), los proyectos de investigación financiados por la Dirección General de Relaciones con África (DGRA) y los diversos encuentros celebrados entre las universidades canarias y universidades africanas. Destaca en este último sentido la Conferencia de Rectores Africanos y Canarios (junio 2009).

Estas iniciativas sintonizan con las demandas de Cabo Verde en materia educativa, tal y como se recoge en el Plan de Educación para Todos y el Plan Estratégico de la Educación 2001-2014 de este país, donde se señala la baja formación académica del profesorado de educación primaria; una educación secundaria masificada y la educación terciaria insuficiente y en ampliación. A ello hay que agregar la escasa formación en materia de cooperación internacional a pesar de que la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) que recibe se eleva al 12% del Producto Interior Bruto (PIB). Por todo ello, Cabo Verde tiene el reto de formar profesionales bien cualificados en cooperación internacional desde su joven universidad fundada en 2006.

Su profesorado responsable de la formación de maestros y pedagogos ha sido muy consciente de la necesidad de formar a su alumnado en materia de cooperación educativa internacional. La ULL, en el marco de los procesos de Bolonia, también ha detectado esta necesidad; así que, juntos y tras años de colaboración,

profesorado canario y caboverdiano deciden cooperar con el objeto de cubrir esta necesidad.

El presente libro es resultado, precisamente, de un proyecto de cooperación educativa internacional entre ambas universidades*; más concretamente entre la Facultad de Educación y el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la ULL, y el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Cabo Verde (UniCV). La elaboración del proyecto pudo realizarse en 2012 gracias a la financiación recibida por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) para la Actividad Preparatoria titulada «Redes para el Fortalecimiento Institucional entre las universidades de Cabo Verde y Canarias» (AP/041529/11) en el marco del Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI). Fruto de esta iniciativa también fue la constitución de un grupo de investigación internacional, formado por profesorado caboverdiano y canario, denominado «Cooperación Educativa Internacional».

Una vez que el proyecto estuvo formulado bajo el título «Redes para la formación y la investigación en cooperación y educación para el desarrollo entre las Universidades de Cabo Verde y La Laguna (FICED)», fue presentado al Vicerrectorado de Internacionalización y Excelencia de la ULL contando con su aprobación.

El proyecto implementado durante 2013 tiene como objetivo general: Fortalecer los sistemas universitarios de Cabo Verde y La Laguna, estableciendo una red de cooperación educativa al desarrollo a través de programas de formación, investigación, asesoramiento técnico y construcción conjunta del conocimientos en materia de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo, que permita crear comunidades científicas, académicas y profesionales internacionales.

Los objetivos específicos establecidos son los siguientes:

1. Consolidar la recientemente creada red de investigación «Cooperación Educativa Internacional», con el fin de fomentar actuaciones conjuntas, poniendo en marcha investigaciones sobre los procesos de cooperación internacional y educación para el desarrollo.
2. Fortalecer la formación en Grado, Posgrado y otros niveles de especialización, ofrecida por los sistemas universitarios en materia de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo, mediante la movilidad bidireccional del alumnado y el uso de las Tecnologías de la

* Proyecto «Fortalecimiento institucional universitario del espacio Canarias y África (Senegal-Mauritania-Cabo Verde) – SEMACA- (MAC/3/C169)», financiado por el Programa de Cooperación Transnacional Madeira-Azores-Canarias MAC 2007-2013, en el eje 3: Cooperación con Terceros Países y articulación de la Gran Vecindad. En este proyecto participa la Universidad de La Laguna, como jefe de fila, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Fundación Universitaria de Las Palmas, Université Gaston Berger (Senegal), Université de Nouakchott (Mauritania) y la Universidad de Cabo Verde.

Información y la Comunicación (TIC); así como el intercambio académico del profesorado de ambas universidades.

3. Sensibilizar a la comunidad universitaria y al contexto social sobre las desigualdades internacionales, fomentando una conciencia a favor de la inclusión social y la lucha contra la pobreza.
4. Disponer de asesoramiento técnico en materia de cooperación educativa internacional, promoviendo la implicación del profesorado en las acciones impulsadas entre ambas universidades en dicha materia.

Con el propósito de contribuir al logro de estos objetivos se ha elaborado esta Guía de Cooperación Educativa Internacional y Educación para el Desarrollo, contando con la participación inestimable de diversos colaboradores que destacan por su amplia experiencia en las diversas temáticas que se abordan en la obra.

El libro se ha estructurado en tres grandes partes. La primera parte, de carácter teórico, abarca contenidos que avanzan desde la situación de la educación en tiempos de globalización hasta la educación para el desarrollo (EpD). La segunda parte ofrece conocimientos indispensables para la puesta en práctica de la cooperación educativa internacional y la EpD, abordando aspectos relacionados con la planificación y el diseño de proyectos. La tercera y última parte se centra en las líneas más relevantes de la educación para el desarrollo que se potencian en la actualidad. Todos los capítulos ofrecen actividades para facilitar al alumnado la adquisición de los contenidos expuestos.

La primera parte se inicia con el Capítulo I realizado por el profesor de la Universidad de La Laguna Manuel Ledesma Reyes bajo el título «Globalización, Neoliberalismo y el Derecho a la Educación». Como especialista en Historia de la Educación y profesor de Políticas Educativas, ofrece una panorámica general de su evolución, profundizando en su estado actual ante los procesos de globalización y sus consecuencias en la cooperación. Desde una perspectiva crítica, permite una comprensión de las políticas educativas neoliberales que ayuda a reflexionar sobre el papel de los Estados ante su deber de garantizar el Derecho a la Educación.

La profesora de la Universidad de La Laguna, Dra. M.^a Inmaculada González Pérez, especialista en las relaciones entre desarrollo, cooperación y cultural, nos invita a adentrarnos en el mundo de la CID, caracterizada en la actualidad por su complejidad y diversidad. Para ello centra el Capítulo II titulado «Desarrollo, Cooperación y Educación» en el análisis de dichos conceptos y sus fundamentos ideológicos, permitiendo comprender la razón de ser de la CID, sus protagonistas, las normas que la rigen, las acciones que desarrolla y los objetivos fundamentales que persigue.

El Capítulo III, eje central de la obra, se titula «Cooperación Educativa Internacional» y ha sido realizado por la profesora de la Universidad de La Laguna Dra. Mercedes García de la Torre Gómez que lleva más de dos décadas trabajando en la temática que nos presenta. La autora propone una serie de contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes en torno a la Cooperación Educativa Internacional con el objeto de que esta contribuya a dar a conocer la situación real del mundo

de manera global, posibilitando transformar la realidad avanzando hacia una sociedad más justa a través de la comprensión internacional y la solidaridad.

«La Educación para el Desarrollo desde el entendimiento, observación y acción» se expone en el Capítulo IV de la mano de la experta en dicha materia, Ana Esther Barrios Sánchez. Desde un marco general, realiza un recorrido histórico de la educación para el desarrollo (EpD) organizado por etapas y desgranada su conceptualización, objetivos generales y metodología. Culmina este capítulo realizando una reflexión sobre los estrechos vínculos entre la cooperación educativa internacional y la educación para el desarrollo. A modo de síntesis, presenta las cuestiones más relevantes abordadas en los capítulos segundo, tercero y cuarto; muy útiles para docentes y alumnado.

La segunda parte se inicia con el Capítulo V titulado «Planificación y Educación para el Desarrollo» realizado por la profesora especialista en planificación educativa, Dra. Zenaida Toledo Padrón (ULL). Este nos permite identificar las oportunidades y retos de la planificación e introducir la planificación educativa como una herramienta básica para la toma de decisiones, posibilitando la generación de proyectos de educación para el desarrollo eficaces y eficientes. Para ello expone los fundamentos de toda planificación y orienta al lector ante las precauciones que debe tomar a la hora de planificar cualquier proceso educativo que persiga el desarrollo, especialmente en el ámbito no formal.

Se concreta este apartado con la propuesta remitida por la cooperante internacional Elena M. Cáceres Rodríguez con una dilatada experiencia en el mundo de la CID. Desde Mozambique nos presenta el Capítulo VI titulado «Enfoque de Derechos Humanos y Cooperación Educativa Internacional». En él profundiza en el concepto y las dimensiones del Derecho a la Educación como elemento clave para la aplicación del Enfoque Basado en los Derechos Humanos (EBDH) a la cooperación educativa internacional. Nos ofrece orientaciones prácticas para poder planificar y diseñar proyectos de CID que contribuyan al cumplimiento de los Derechos Humanos (DDHH) en general y al Derecho a la Educación en particular.

La tercera parte del libro, destinada a los diversos enfoques de la Educación para el Desarrollo, se inicia con el Capítulo VII titulado «Educación para los Derechos Humanos» que complementa y amplía el capítulo anterior. Realizado por el Dr. Carlos Rodrigues Spínola de la Universidad de Cabo Verde, expone los fundamentos básicos de los DDHH y analiza las diferencias existentes entre los enunciados teóricos y los resultados prácticos en la Educación para los DDHH. Trata que el alumnado logre un aprendizaje comprensivo de la temática abordada, adquiriendo nuevos conocimientos, actitudes y valores.

El Capítulo VIII titulado «Educación para el Desarrollo Sostenible» ha sido realizado por la profesora de la ULL Dra. Margarita Rodríguez Rodríguez, especialista en dicha temática. Nos muestra la evolución diacrónica de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), los avances logrados desde la Educación Ambiental hasta la actual propuesta de EDS. La autora caracteriza la EDS como un enfoque educativo capaz de generar modelos y prácticas socioeducativas que posibilitan transformaciones en la vida cotidiana de los educandos favorables a la sustentabilidad socioambiental.

La profesora Carmelita Afonseca Silva de la Universidad de Cabo Verde, cierra la tercera parte de este libro con el Capítulo IX titulado «Educación para la Igualdad de Género». La autora trata de favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que permitan deconstruir ideas estereotipadas sobre los papeles y funciones sociales perpetuadores de las desigualdades entre hombres y mujeres en Cabo Verde y Canarias. Para ello propone la revisión de conceptos clave, la reflexión sobre las relaciones entre desigualdad de género y pobreza, la necesidad de potenciar políticas públicas a favor de la igualdad y las repercusiones del binomio Género y Desarrollo en nuestras sociedades.

Para afrontar la conclusión de este libro, se propone que sea el propio alumnado el que asuma este reto mediante la realización de una actividad crítica y reflexiva, con el objeto de integrar todos los contenidos abordados en la Guía. La tarea propuesta bajo el título «Problemas actuales del desarrollo: causas y consecuencias» invita a profundizar en torno a las causas y consecuencias de las actuales injusticias sociales desde una perspectiva global.

Se cierra la obra con diversos documentos que facilitan la docencia y amplían los contenidos ofrecidos en la presente obra. Los anexos presentados son: «Para saber más», donde se amplía la bibliografía para mejorar la formación e información sobre las temáticas tratadas; un «Glosario de conceptos» que complementan los ya expuestos en los diferentes capítulos; una «Relación de instrumentos internacionales en torno a la Cooperación Educativa Internacional al Desarrollo (CEID)» y sus respectivos enlaces; un «Glosario de siglas» que trata de facilitar el manejo de la Guía; y el perfil académico y profesional de las autoras y autores.

Esperamos que esta obra contribuya a mejorar la formación del alumnado de grado y postgrado y, en especial, la de los futuros responsables de la educación de niños, jóvenes y adultos de nuestras sociedades. La realidad actual exigen profesionales bien formados y ciudadanos comprometidos con la transformación de la realidad. Estamos convencidos de que la cooperación educativa internacional es una de las vías más inestimables para lograr un mundo más justo y solidario, frente a las corrientes que impulsan y generan desigualdades entre las personas y entre los Estados. Para ello es necesario revisar los pilares sobre los que se asienta, dando cabida al respeto mutuo, la igualdad y la solidaridad; en definitiva construyendo un nuevo modelo de cooperación horizontal.

M.^a INMACULADA GONZÁLEZ PÉREZ (Universidad de La Laguna)
CARLOS RODRIGUES SPÍNOLA (Universidad de Cabo Verde)

Coordinadores del Proyecto Redes para la formación y la investigación en cooperación y educación para el desarrollo entre las Universidades de Cabo Verde y La Laguna (FICED)

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

Globalización, Neoliberalismo y el Derecho a la Educación

MANUEL LEDESMA REYES
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo nos proponemos hacer un recorrido desde el origen de las primeras políticas públicas de escolarización hasta la situación de los sistemas educativos en el convulso mundo actual. Esta larga travesía de más de dos siglos alcanzó su punto álgido con el desarrollo del Estado de Bienestar y la extensión de la educación obligatoria y gratuita en la mayor parte de los países occidentales. Pero esta visión quedaría incompleta sin acercarnos y explicar lo que ha ocurrido en aquella otra parte del planeta en la que el derecho a la educación sigue siendo un objetivo incumplido a pesar de que está contemplado como un derecho humano desde 1948.

En efecto, las políticas públicas en educación o el impulso al papel del Estado en materia educativa tienen su origen en el siglo XVIII en el contexto de la primera revolución industrial y de las ideas ilustradas. Las medidas políticas de la Revolución Francesa —con influencias en el despotismo ilustrado— serán un primer paso en la construcción de los Estado-nación del siglo XIX con la promulgación de las leyes educativas que desarrollaron los capítulos constitucionales de los regímenes liberales y en los que la educación fue ocupando de manera progresiva un papel relevante. Se construyeron así, en buena parte del mundo occidental, lo que se conoce como los Sistemas Nacionales de Educación que fueron progresivamente delimitando el acceso de la ciudadanía a la educación primaria con un Estado que legislaba para que otras instituciones (ayuntamientos...) fi-

nanciaran la puesta en marcha de esas medidas. El resultado de esa división de competencias fue decisiva en el retraso del proceso de escolarización.

Este camino hacia la extensión del derecho a la educación ha sido lento, excesivamente lento, y de hecho la universalización de la educación en el mundo desarrollado no ocurrirá hasta la segunda mitad del siglo xx con la conformación de lo que se ha dado en denominar el Estado de Bienestar. La necesidad de reconstrucción del mundo occidental después de la II Guerra Mundial y el interés ideológico en combatir «la amenaza comunista» desembocó en el desarrollo de políticas sociales entre las que se encontraban muchos servicios públicos esenciales, entre ellos la sanidad y la educación. A este proceso de conformación del Estado de Bienestar contribuyó la Declaración Universal de los Derechos Humanos que contenía un apartado dedicado específicamente a considerar el derecho a la educación como un derecho humano. Así, desde 1948 hasta la década de los años setenta, el desarrollo del Estado de Bienestar y, en consecuencia, el apoyo y financiación de los programas de educación pública no tuvieron oposición porque hubo un evidente consenso en torno a la necesidad de universalizar el derecho a la educación. Sin embargo, la crisis de mediados de los setenta y la reducción de los ingresos públicos por la contracción económica, abrieron el debate de las prioridades en la inversión de los fondos públicos por el problema del déficit a cuenta del Estado. Aquí se inicia el cuestionamiento de las teorías keynesianas y se recuperan o se extienden los ensayos publicados un tiempo atrás por defensores del liberalismo más ortodoxo que retomaron las obras de F. Hayek, «Camino de servidumbre» (Hayek, 1990) y «Los fundamentos de la libertad» (Hayek, 1961) como el «mantra» de su modelo económico. Coyunturalmente, tal situación se vio reforzada por el ascenso al poder de los conservadores británicos y de los republicanos norteamericanos que implementaron, en la década de los ochenta, las políticas neoliberales en sus respectivos países y lograron extenderlas, por su enorme influencia política, económica y mediática, a otras instituciones y organismos internacionales.

La extensión del derecho a la educación en el mundo desarrollado ha sido casi generalizado pero no así en los países empobrecidos o no desarrollados. En estos últimos países el derecho a la educación ha afectado a sectores minoritarios de la población. Este incumplimiento del derecho a la educación ha provocado grandes declaraciones como «Educación para Todos» (EPT) o los «Objetivos de Desarrollo del Milenio» (ODM) como vía para que los ciudadanos y ciudadanas de todos los pueblos del mundo alcanzaran este derecho humano. Sin embargo, la globalización económica, tecnológica y de la información ha sido atrapada por las teorías neoliberales que han implementado políticas de adelgazamiento a las funciones sociales de los Estados y han propiciado políticas de privatización que han terminado afectando de lleno al derecho a la educación.

En los países enriquecidos se está produciendo un creciente proceso de privatización de la educación pública y el Estado está progresivamente perdiendo su capacidad de actuación para limar las desigualdades derivadas de las dificultades sociales de la población con menos recursos económicos para afrontar su forma-

ción educativa. En Europa todavía uno de cada cinco estudiantes y más de 73 millones de adultos siguen teniendo dificultades para leer y escribir correctamente. Esta población requiere de la implicación de políticas públicas que garanticen el derecho a una educación de calidad.

Por otro lado, en la última Conferencia de Alto Nivel sobre Educación y Desarrollo (mayo 2013, Bruselas) organizada por la Unión Europea se hizo público que siguen habiendo 61 millones de menores no escolarizado, que existen 250 millones de menores que no pasan de 4º curso o han llegado a ese nivel sin haber adquirido las nociones básicas en lectura y aritmética, y que existen 775 millones de adultos analfabetos. Si a ello sumamos que las ayudas al desarrollo en los países enriquecidos han disminuido drásticamente y que las políticas públicas en los países empobrecidos se han limitado por los ajustes estructurales derivados de las políticas neoliberales, el panorama que se presenta no invita precisamente al optimismo. Es más, las políticas neoliberales están provocando el aumento de la desigualdad social y de la pobreza a amplias mayorías sociales en el Norte y también en buena parte del Sur (Rodríguez Guerra, 2013:138-181).

Queda una reflexión sobre las causas que han traído este grave problema educativo y social para la humanidad: la primera causa del mal es el capitalismo y su versión más radical, el neoliberalismo, y esto es lo que hay que cambiar; mientras tanto, la educación es la mejor inversión posible contra la exclusión, las desigualdades y la pobreza. Se estima que si todos los niños y niñas en los países empobrecidos pudiesen leer, la pobreza a nivel mundial se reduciría un 12 por ciento. Cada euro o dólar invertido en educación genera beneficios al menos 10 veces superiores respecto al crecimiento económico. La educación resulta clave para construir una nación, prevenir conflictos, para el desarrollo democrático y para una ciudadanía activa y participativa. Pero esta inversión ha de ser solidaria y debe coadyuvar al desarrollo e implicación de los propios Estados porque la educación no puede convertirse en un negocio en sí mismo como el neoliberalismo ha estado haciendo. Es necesario volver a recuperar el papel del Estado en la construcción de las identidades nacionales y de los principios democráticos de la humanidad a partir del derecho a una educación pública, obligatoria y gratuita.

1. ORIGEN Y PRIMEROS PASOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS

El modelo más extendido de educación pública del mundo occidental tiene sus orígenes en la Revolución Francesa, al aportar uno de los informes de mayor trascendencia en la política y legislación educativa contemporánea: el Informe y el Proyecto de decreto sobre la organización de la instrucción pública, conocido como el Informe Condorcet (Negrín Fajardo, 1990). El Informe encarga al Estado la organización del sistema educativo —no la gestión— que debería velar por su implantación y desarrollo, y garantizar que todos los ciudadanos tuvieran acceso al bien de la instrucción bajo los principios de gratuidad y universalidad. Hasta finales del siglo XVIII la educación fue privilegio de las élites y hasta ese en-

tonces la acción política pública prácticamente era inexistente. Como la beneficencia u otras asistencias al pauperismo, la educación fue una obra esencialmente privada. Aunque encontramos algunas leyes educativas en Europa (Ordonnance del Parlamento de París de 1560 o las disposiciones obligatorias de Weimar en 1619, las de Gotha en 1642 o la Ley de 1686 de Suecia) (Bowen, 1985: 57, 218; Puelles Benítez, 2004: 27) fueron las órdenes y congregaciones religiosas en el mundo católico las que fundamentalmente se encargaron de la escasa educación que se impartía para las clases populares como una obra, en ocasiones redentora en ocasiones evangélica.

Por otra parte, ya desde el siglo XVI la Reforma luterana había iniciado ese proceso de «estatalización» de la educación cuando reclamaba a las autoridades que debían establecer las condiciones para que la población hiciera lectura de los textos bíblicos como vía para alcanzar la «salvación de las almas». Un siglo después el propio J.A. Comenio —pastor moravo— defenderá la idea de la escuela para todos, subrayando que debían ser las autoridades gubernamentales las responsables de su difusión y organización. Pero no será hasta el siglo XVIII, no ya como una idea religiosa sino como una práctica política pública, cuando se inicie de manera más sistemática el proceso de secularización de la educación. Este siglo, quizás el pedagógico por excelencia, adquiere esta dimensión educativa por varias razones: la insistencia en el papel decisivo de la instrucción pública en el progreso y desarrollo económico de la sociedad —la Revolución Industrial está demandando ese camino—; por la supremacía del pensamiento racional que tanto reivindicaron los filósofos ilustrados y en el que la educación era un instrumento esencial; y por el no menos importante objetivo de control social sobre la población. La concepción «utilitarista» de la educación reflejada por Diderot y D'Alembert en la Enciclopedia, su extensión en la versión más elemental y rudimentaria del modelo educativo lancasteriano, o incluso su antítesis en la propuesta literaria de J.J. Rousseau con su «Emilio o de la Educación» que tanto tuvo que ver con el paidocentrismo y las nuevas formas de socialización de la infancia, son fruto de la reflexión educativa que concentró las inquietudes de intelectuales, burgueses revolucionarios, aristócratas «ilustrados», autoridades y políticos del último cuarto del siglo XVIII.

La consecuencia de lo que podríamos llamar el «Estado Ilustrado» fue asumir funciones más allá de la Alta Justicia y las Relaciones Exteriores, encargándose ahora de nuevas políticas como la beneficencia, las obras públicas y también la educación. Eso sí, el cambio educativo propuesto no pasó del marco normativo o legislativo porque la realidad educativa apenas se modificó en este momento. Habrá que esperar mucho tiempo para que los nuevos Estado-Nación fueran progresivamente conformando los denominados Sistemas Nacionales de Educación a partir de la publicación de los «decretos de desarrollo legislativos» derivados de las normas constitucionales que sí que concedieron, entre finales del siglo XVIII y primer tercio del siglo XIX, al menos en los boletines oficiales una considerable importancia a la educación.

1.1. *El Régimen Liberal y los Sistemas Nacionales de Educación*

El origen de los Sistemas Nacionales de Educación se explica por múltiples causas: la primera y tal y como hemos venido señalando como herencia ilustrada por la necesidad de institucionalizar, a través del Estado, la función educativa; la segunda, por la influencia de la educación en la formación del Estado moderno o en el Estado liberal; la tercera, por la demanda de nuevos grupos sociales emergentes en los nuevos contextos socioeconómicos; la cuarta, la necesidad de formar y disciplinar a la clase trabajadora en el contexto de la industrialización de principios del siglo XIX; la quinta, la derivada del hacinamiento que este mismo proceso de industrialización produjo en las ciudades con la consiguiente extensión de la pobreza, la delincuencia...

Desde el siglo XVIII economistas tan destacados como Adam Smith y en el siglo XIX John Stuart Mill defendieron de manera decidida la educación pública como medio para mejorar las destrezas productivas de los trabajadores pero también como vía para evitar la «degeneración moral de la masa del pueblo» derivadas de la promiscuidad sexual y su influencia en el crecimiento excesivo de la población, del desempleo y de la pobreza. No obstante, también se habló del valor de la educación como una forma de mejorar la cualificación y con ello la productividad. Con el crecimiento económico aumentaría la riqueza y con esta mejoraría el bienestar individual y colectivo de la ciudadanía. Todo ello conduciría a las naciones liberales al Estado soñado, a una nueva «arcadia». Por su parte, las clases trabajadoras también reclamaron la educación como una forma de acabar con el analfabetismo y la ignorancia, dos expresiones del origen de la explotación que ejercía el capital sobre el proletariado.

Estos múltiples condicionantes generaron la necesidad de establecer una estructura formal de carácter educativo que diera respuesta a las diversas demandas que desde diferentes frentes se venían haciendo. Este impulso educativo tiene en la Revolución Francesa su principal aliado, y quizás no tanto por lo alcanzado, porque sus limitaciones han sido muy constatadas, sino por los proyectos educativos que se intentaron poner en marcha en este periodo revolucionario. Ya hemos mencionado el Informe Condorcet, pero detengámonos ahora en el contenido del Plan de educación nacional Michel Lepeletier de 1793 en el que solicitaba «(...) que decretéis que, desde la edad de cinco años hasta la de doce para los muchachos y hasta la de once para las muchachas, todos los niños sin distinción y sin excepción sean educados en común, a expensas de la República; y que todos, bajo la santa ley de la igualdad, reciban la misma ropa, la misma alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados» (De Gabriel Fernández, 1997: 246).

La propuesta tiene interés porque pretendía conformar la estructura del modelo de instrucción pública sobre la base de los nuevos ideales de la burguesía revolucionaria. En cierta medida era también lo que Rousseau se propuso con sus «Consideraciones sobre el gobierno de Polonia», es decir, ofrecer una respues-

ta político-educativa a la construcción del nuevo régimen liberal. Y algo similar ocurre en Prusia donde Guillermo de Humboldt es encomendado a realizar una reforma de la educación prusiana, que se va a caracterizar por hacer hincapié en la formación o cultura general de todos los hombres. Esta «extensión cultural» debía realizarla el Estado como mecanismo de emancipación de la sociedad pero dando el papel promotor de la misma a la sociedad. Asimismo, en España ocurre algo semejante a otros países europeos pero en un proceso algo más lento y complejo por el obstáculo del absolutismo fernandino a pesar de que con la Constitución de Cádiz de 1812 se da un paso esencial en la construcción del Régimen Liberal. Con la constitución gaditana se sientan las bases de la soberanía nacional fundamentada en el poder del Parlamento para defender los tres principios básicos del liberalismo: la libertad, la igualdad y la propiedad privada. En la construcción de la nueva nación debía jugar un papel decisivo la educación como herencia de la propia ilustración española pero también como respuesta a las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del país. Además, en el caso español se da la circunstancia de que el lento proceso de constitución de su Sistema Nacional de Educación finalizado en 1857 con la Ley Moyano se convertirá en el marco educativo legislativo imperante hasta la Ley General de Educación de 1970 porque ni siquiera las dos repúblicas españolas contaron con el tiempo necesario para hacer un cambio legislativo educativo. En efecto, la Ley Moyano de 1857 fue el punto álgido de la consolidación de la transformación del sistema educativo nacional en un sistema estatal, en el que el poder político tuvo una especial relevancia. La idea de la educación pública vivificada por una sociedad activa, que se planteaba en el Informe Condorcet, fue derivando, con el paso del tiempo, en la vinculación del poder político con lo que Cuesta Fernández denomina, desde una perspectiva crítica, la «feliz escolarización» (Cuesta Fernández, 2005).

1.2. *De los frustrados Sistemas Nacionales de Educación al Derecho a la Educación*

Si por algo se caracterizan los Sistemas Nacionales de Educación durante los siglos XIX y primera mitad del siglo XX fue precisamente por frustrar las esperanzas de la educación pública, gratuita y obligatoria para todos. El camino hacia la escolarización de masas fue lento y no exento de enormes dificultades. El derecho público proclamado a partir de la Revolución Francesa no pasó, durante mucho tiempo, los límites de los boletines oficiales. El mencionado derecho a la escolarización expresado en términos de escolarización obligatoria, universal y gratuita, se limitó a la educación primaria y el cumplimiento de este derecho del hombre y de los ciudadanos promulgado por la Revolución Francesa quedó a finales del siglo XIX y buena parte del XX a la «buena voluntad» de los Estados. En España, por ejemplo, la Ley Moyano con más de un siglo de vigencia se inició con 3 años de escolarización de primaria ampliados a 6 años por el Real Decreto de 26 de

octubre de 1901 de Romanones (Puelles Benítez, 2006:53) pero si miramos los resultados de escolarización en torno a 1900 nos encontramos que la asistencia no superaba el 47% y, además, esta asistencia era irregular e intermitente (Viñao Frago, 2004: 11). Todo ello explica los altos niveles de analfabetismo existentes hasta tiempos relativamente recientes en la España contemporánea: en el quinquenio 1945-50 la escolarización y asistencia escolar afectaba al 78,90% de la población en edad de escolarizar (Escolano Benito, 2002: 179).

Los orígenes del derecho a la educación en parte ya se han expuesto en las líneas anteriores. Es decir, es incomprensible este derecho desligado del desarrollo de los regímenes liberales y el desarrollo capitalista, pero también es incomprensible si no se atiende a las reivindicaciones de educación popular que se vinieron haciendo desde el socialismo utópico, el marxismo, las organizaciones sindicales, los movimientos revolucionarios de diversa índole... Dicho de otra manera, la educación como un derecho social que obligaba al Estado a intervenir en materia educativa tiene su pionera manifestación en la Revolución mexicana y concretamente en la Constitución de Querétaro de 1917 que en el artículo tercero establece que «(...) La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares... En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria(...)». A la novedad mexicana se le une la Revolución rusa de 1917 que expresa en la Declaración de los Derechos del Pueblo Trabajador y Explotado lo siguiente: «(...) con el objeto de garantizar a los trabajadores el acceso efectivo a todos los conocimientos, la República Socialista Federativa de los Consejos de Rusia se considera en el deber de dar a los campesinos y a los obreros una instrucción general completa y gratuita (...)». No fue tanto la medida educativa como el peligro del comunismo lo que motivó una reacción del Estado liberal para afrontar una estrategia propia del Estado social que se vio frustrada por el ascenso del fascismo y el conflicto bélico que generó entre los países centrales de la economía mundial (Puelles Benítez, 2006: 105-106).

La necesidad de erradicar los efectos del nazismo, la imprescindible vuelta a la «normalidad» cotidiana de las naciones implicadas directamente en el conflicto bélico y la obligación de dar respuesta a la división en dos bloques geopolíticos por las consecuencias del reparto de las zonas de ocupación al concluir la guerra, obligaron a una necesaria reconstrucción política, económica, social, moral, pero también educativa de estos países. En el contexto postbélico y en el debate sobre la reconstrucción de los sistemas educativos nace la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Esta Declaración afectaría a lo que se conocen como derechos de primera y segunda generación: una primera compuesta por los derechos civiles y políticos, y una segunda constituida por los derechos económicos, sociales y culturales. A esta segunda esfera pertenece el derecho a la educación. Sobre estas bases se conformó lo que se conoce como el Estado de Bienestar que aunque tiene sus antecedentes en otras medidas de calado económico y social quedaría

teóricamente delimitado a partir del desarrollo de los derechos de primera generación en buena parte de los países occidentales.

Específicamente sobre la educación el artículo 26 recogía lo siguiente:

(...)1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental. La educación elemental será obligatoria. La educación técnica y profesional deberá generalizarse; el acceso a la educación superior será igual para todos, en base al mérito.

2. La educación se orientará al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (...)

El término de «fundamental education» fue analizado por una Comisión en 1947 de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y sobre este concepto estableció que «(...) the ideal fundamental education es a part of the ideal democracy; and like democracy it should be «of de people, for the people, by the people» (...)» (UNESCO, 1947). Sin embargo, la lectura que se ha hecho del término ha sido muy limitada, básicamente restringida a la educación formal y mayoritariamente a la infancia. En el texto original desarrollado posteriormente en 1956 se habla de:

(...) Fundamental Education is that kind of education which aims to help children and adults who do not have the advantages of formal education, to understand the problems of their immediate environment and their right and duties as citizens and individuals, and to participate more effectively in the economic and social progress of their community from outside (...)
(UNESCO, 1956).

En la terminología inglesa también se ha identificado «fundamental education» como «community education», «mass education» y «social education» lo que viene a significar dentro de la terminología educativa castellana lo que se entiende por educación no formal, educación popular o social, educación para la convivencia comunitaria, educación compensatoria... A pesar de lo expuesto y de los intentos de la Secretaría de la UNESCO por ir más allá de la identificación del concepto de la «educación fundamental» como «schooling for children», los resultados no han sido todo lo brillante que se esperaba en los países empobrecidos porque principalmente al Banco Mundial (BM), que es una de las dos instituciones que financian los proyectos de los países que se quieren acoger al desarrollo de estos derechos, le interesa fundamentalmente la garantía

de la devolución de los préstamos y no las acepciones sociales de la «educación fundamental».

ACTIVIDAD 1
<p>Análisis del concepto de «Educación Fundamental» a partir del siguiente texto de la UNESCO. Analizaremos el destacado en cursiva porque en los documentos actuales no aparece; sin embargo, estuvo presente en documentos originales de la UNESCO de 1956 y por su ausencia es pertinente su significado. The content, means and methods of 'fundamental education' (UNESCO, 1949).</p> <p style="text-align: center;"><i>Content</i></p> <p>While the whole range of human activity provides the subject matter of fundamental education, each particular programme should give first attention to the most pressing needs and problems of the community concerned. The content, therefore, varies widely with circumstances; but in the long run it should include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skills of thinking and communicating (reading and writing, speaking, listening and calculation; <i>combined with the development of understanding and balance critical faculties</i>); • Vocational skills (such as agriculture and husbandry, building, weaving and other useful crafts, and simple technical and commercial skills necessary for economic progress); • Domestic skills (such as the preparation of food and the care of children and of the sick); • Skills used in self-expression in the arts and crafts; • Education for health through personal and community hygiene; • Knowledge and understanding of the physical environment and of natural processes (for example simple and practical science); • Knowledge and understanding of the human environment (economic and social organization, law and government); • Knowledge of other parts of the world and the people who live in them; • The development of qualities to fit men to live in the modern world, such as personal judgment and initiative, freedom from fear and superstition, sympathy and understanding for different points of view; • Spiritual and moral development; belief in ethical ideals, and the habit of acting upon them; with the duty to examine traditional standards of behaviour and to modify them to suit new conditions. <p style="text-align: center;"><i>Means and methods</i></p> <p>The very difficulty of the task of fundamental education brings with it a sense of urgency. If the measures taken are to be effective, they must produce widespread and lasting results. Full use should be made of all possible educational agencies, and the latest techniques for the teaching of adults should be tried. Corresponding to the diverse human needs, several forms of activity have been developed in fundamental education programmes: adult literacy campaigns, agricultural and health training and extension services, cooperatives, organizing of community groups for cultural ends. An expanded and improved primary schooling can provide one firm institutional basis for fundamental education: community centres, with library and museum techniques, may play a similar part. All these activities require teaching methods which include but go beyond the direct teacher-pupil relationship – hence the importance of the media of mass communications: the printed word, the film and the radio. Fundamental education is concerned with the community as a whole, and should lead to social action. The methods must therefore be chosen with this end in view: to help people to help themselves.</p>

Fuente: *Fundamental Education, A Description and Programme*, París, UNESCO, 1949, págs. 11-12.

Ahora bien, no se puede negar que la toma en consideración de la educación como un derecho social ha contribuido de manera decisiva a cambios sustantivos en la extensión del derecho a la educación: generalización del acceso a la educación primaria y ampliación del acceso a la educación secundaria; extensión del periodo de escolarización mayoritariamente hasta los 16 años; retraso del momento de elección de especialización en la secundaria; impulso de políticas de mejora de la formación del profesorado (Tiana Ferrer, 2002: 266). Esta expansión de los sistemas educativos no será un proceso novedoso pero sí lo será su espectacular crecimiento a partir de 1950 con datos de escolarización que en la enseñanza primaria suponen un incremento del 50% y en la enseñanza secundaria el incremento es del 100%. Las razones de esta expansión de los sistemas educativos están relacionadas con tres factores esenciales: la productividad económica vinculada a la teoría del capital humano; el factor político, para convertir el Estado Liberal de Derecho al Estado Social de Derecho como medida política para contrarrestar el modelo comunista; y el factor cultural y la demanda educativa como mecanismo de ascenso social (Sanz Fernández, 2002: 286).

La idea del Estado Social de Derecho o lo que entendemos por el Estado de Bienestar es una respuesta del mundo capitalista a la creciente influencia que el modelo comunista había tenido en la lucha contra el nazismo. En el mundo occidental se converge en encontrar el antídoto al modelo que cuestionaba el modo de producción capitalista y sus «bondades». Para ello la socialdemocracia y los grandes sindicatos europeos lograron atraer a la democracia cristiana y sectores del empresariado para convencer al poder político de la necesidad de extender derechos sociales como los servicios sociales, la sanidad pública, los derechos laborales, las pensiones públicas, los subsidios de desempleo, y sin duda la educación obligatoria de la primaria, expandiéndola a la secundaria y favoreciendo también políticas de becas para propiciar el acceso a la Universidad a sectores tradicionalmente postergados de las aulas universitarias. Surge así, con la suma de este conjunto de derechos sociales, el modelo del Estado de Bienestar.

Es necesario destacar la idea de que el Estado de Bienestar, principalmente en el plano de su expresión educativa, no superó ni las diferencias económicas en los pueblos empobrecidos ni llegó al conjunto de la humanidad y ni siquiera la propició totalmente para las mujeres y para las culturas indígenas. La propaganda no puede impedir ver lo que es evidente: el mundo está dividido en países empobrecidos y países enriquecidos y esto se refleja en las diferentes imágenes que nos ofrecen las estadísticas de la extensión del derecho a la educación. Si analizamos someramente los datos aportados por EPT del año 2012 nos podemos hacer una idea aproximada de cual es el estado de la cuestión: los progresos que venían produciéndose con la reducción de niños y niñas sin escolarizar se ha frenado; las niñas siguen encontrando obstáculos para ingresar en la escuela y los resultados de aprendizaje siguen presentando disparidades entre los sexos; también de los niños y niñas que asisten a la escuela millones de ellos y de ellas no están adquiriendo los conocimientos básicos; el aprovechamiento escolar sigue dando resultados muy diferentes en función de la situación socioeconómica; en los países empobrecidos las barreras de la enseñanza secundaria siguen siendo muy altas y no hay vías alternativas para quienes abando-

nan la escuela prematuramente... (UNESCO: 2012). En conclusión en muchos de los países empobrecidos el denominado Estado de Bienestar no ha llegado y ya el neoliberalismo lo está invitando a volver sobre sus propios pasos.

2. LA CRISIS DEL ESTADO DE BIENESTAR Y LA GLOBALIZACIÓN: SUS IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS

El desarrollo del Estado de Bienestar en la mayoría de los países capitalistas centrales sufrió un importante revés con la crisis económica de 1973 derivada del alza en el precio del petróleo. Mientras hubo crecimiento económico para distribuir recursos a las necesidades sociales y los intereses empresariales y del capital no hubo gran oposición, pero cuando la economía sufrió el impacto del precio de la principal fuente de energía y los recursos empezaron a reducirse, los neoliberales resurgieron para combatir el modelo de políticas redistributivas promovidas por los Estados. El crecimiento del paro bajó la recaudación fiscal y aumentó, por el contrario, la necesidad de recursos para pagar los subsidios de desempleo. El debate resurgió, por un lado, para limitar las políticas sociales y, por otro, para aumentar la presión fiscal sobre quienes poseían más recursos y conseguir reequilibrar los presupuestos del Estado. En estas situaciones son las mayorías sociales las que terminan sufriendo las consecuencias de las crisis y las que pagan, en sus propias condiciones de vida, las injusticias del modelo económico y social capitalista. En este contexto se produce, además, a finales de los setenta la llegada al poder de los conservadores británicos con Margaret Thatcher a la cabeza y del Partido Republicano en los EEUU con Ronald Reagan en 1981, pero que serán secundados posteriormente por Tony Blair y George W. Bush en estos mismos países, o también en otros ámbitos geográficos más distantes como es el caso del Gobierno laborista de David Lange en Nueva Zelanda o del dictador Augusto Pinochet en Chile. Fue el momento de poner en práctica lo que los ideólogos F. Hayek y Milton Friedmann, entre otros, ya venían predicando desde tiempo atrás: que el modelo del Estado de Bienestar era insostenible y que había que promover una suerte de darwinismo social: los fuertes podrán resistir y el Estado no deberá solidariamente intervenir—porque no tendrá recursos para ello— para proteger a los débiles, a «los nadie».

ACTIVIDAD 2

DOCUMENTAL: Moore, M. (2007), *Sicko*, EE. UU., American Filmmaker.

Análisis crítico del documental sobre el neoliberalismo y la sanidad:

- Sanidad pública versus sanidad privada.
- Las trampas de la sanidad privada: el seguro médico.
- Los beneficios de la sanidad privada y sus gestores.
- «Héroes nacionales» en EE.UU: sin salud pero con medalla.
- La metáfora de la medicina cubana: medicamentos gratis.
- Otras propuestas sanitarias: Canadá, Inglaterra, Francia.
- Conclusiones: Neoliberalismo y los servicios públicos esenciales.

A finales de los ochenta se producen otros acontecimientos que ayudarán a completar los argumentos para conformar un modelo único de sociedad: la caída del muro de Berlín en 1989 y la desintegración de la antigua URSS en 1991, lo que lleva a F. Fukuyama a publicar el conocido panfleto «El final de la historia» en el que venía a sintetizar que no había más alternativa que el modelo capitalista para afrontar el futuro del planeta. Con todo ello se inició de forma lenta pero segura el asalto al Estado de Bienestar y la práctica real convirtió a Inglaterra en el paradigma y el mundo pudo apreciar como en una década sus modélicos servicios públicos de sanidad y de educación se deterioraron hasta hacerse irreconocibles. El Estado de Bienestar que tantas críticas había recibido desde posiciones neomarxistas por su intento de impedir la necesaria «revolución social» enfiló el camino de su desaparición pero no por la izquierda que al fin y al cabo fue la razón de su existencia, sino por la derecha para intentar volver al individualismo más feroz.

El deterioro del Estado de Bienestar no es ajeno a otro fenómeno de esta época que es el de la Globalización. Este fenómeno no es nuevo pero su más reciente versión nace con la crisis de mediados de los años setenta como respuesta al agotamiento de la sociedad industrial. El sistema económico capitalista se vio abocado a la búsqueda de nuevos mercados como salida a la crisis económica que generó la subida del precio del petróleo. Pero la ampliación de mercados es inherente a la eliminación de las trabas nacionales a la libertad del mercado y a la incorporación al mismo de las nuevas tecnologías que proporciona la «sociedad en red». Ahora la esencia de la «sociedad informacional» es que la información y el conocimiento se transmiten a gran velocidad, con menor gasto, interconectados en red y en tiempo real (Castells, 2000: 131-137). La novedad radica en la inmediatez de los intercambios económicos, políticos, culturales, informacionales, etc., y su impacto en la sociedad global.

Dicho esto conviene señalar, aunque sea ocioso recordarlo, que el problema de la globalización no es la innovación tecnológica en el campo de las comunicaciones —no cabe convertirse en un Ned Ludd del siglo XXI— pero sí es necesario señalar que estas nuevas tecnologías han sido promovidas por las políticas de los países más desarrollados y cuando estas tecnologías se convierten en un criterio de decisión se cae en la tecnocracia y eso significa que predomina el criterio técnico sobre el fin, y el criterio técnico puede estar supeditado a la rentabilidad y no a los fines, lo que convierte la decisión técnica en una decisión política. A estas alturas no se puede negar que la globalización nace de la interrelación de las agencias internacionales, los gobiernos y de los mercados que son los responsables de las decisiones en torno a la desregulación de la libre circulación de los capitales financieros, del desmantelamiento del Estado a través de la privatización de los servicios esenciales y normalmente rentables que administraba, y de la liberación del comercio mundial y de la inversión internacional. Esto ha dado lugar a un «Estado global» dirigido por un «Gobierno global» formado por el G-7 cuya estructura ejecutiva en el orden económico está conformada por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para

la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) (Chomsky y Dieterich: 1995: 76).

Se está produciendo lo que Ulrich Beck llama el predominio absoluto del mercado sobre la política y la reducción de la globalización como fenómeno pluridimensional a una única dimensión: la económica (Beck, 1998:26-30). Esta supeditación de la política a la economía es la que está generando una crisis profunda de la sociedad contemporánea agudizada por la situación económica europea desde el año 2008. Asistimos con perplejidad a las orientaciones del Banco Mundial y la OCDE que convertidos en actores políticos actúan sin disimulo sobre las políticas nacionales. Pero también hemos de decir que muchos gobiernos nacionales son, en no pocos casos, colaboradores necesarios de estas políticas, y que asumen sin cargo de conciencia como imposición lo que en realidad es una política convergente de intereses transnacionales. Es más, lo que le interesa a esta nueva versión del capitalismo es un Estado nacional que les ofrezca seguridad, estabilidad social y dotación de infraestructuras que son imprescindibles para garantizar la rentabilidad económica de las inversiones transnacionales. Eso no quiere decir que en ocasiones no se produzcan contradicciones, como por ejemplo cuando las transnacionales se deslocalizan para ahorrar costes y dejan detrás a miles de desempleados. En estos casos los gobiernos nacionales lo asumen como un mal inevitable por su proximidad ideológica a los intereses de los mercados, de los organismos internacionales y de las compañías transnacionales. En no pocas ocasiones quienes formaron parte de los gobiernos nacionales pasan, poco tiempo después de dejar la política, a formar parte del Consejo de dirección de alguna de estas empresas u organismos internacionales.

Las consecuencias de esta nueva fase del capitalismo en el ámbito educativo no se han hecho esperar: el libre movimiento de capitales ha propiciado una generación de jóvenes parados, ha disminuido los costes de personal a base de bajar salarios; ha contribuido a la creación de una doble red de mercado laboral con un sector minoritario altamente cualificado y bien remunerado, y por otro lado, una gran masa de trabajadores de baja cualificación y escasas retribuciones; ha favorecido el crecimiento del sector servicios en detrimento del sector primario y secundario; ha desencadenado un imparable abismo económico, financiero y tecnológico entre los países enriquecidos y bien instalados en la economía global y los países empobrecidos, cada vez más alejados de los centros de toma de decisiones, etc.... Tanto cambio y tan sustantivos no podían dejar indemne a los sistemas educativos porque simplemente por las exigencias competitivas de la economía mundial, la educación se iba a convertir en el centro de muchas reflexiones como ocurrió en otros momentos históricos donde tuvieron lugar grandes transformaciones económicas que afectaron de manera decisiva al conjunto de la sociedad. Tal y como hemos empezado este capítulo no es ajeno a la revolución industrial el interés que despertó la educación en el siglo XVIII pero tampoco le son extrañas las demandas de similares características que se dieron en el siglo XIX. Y menos indiferencia aún, iba a causar la educación cuando uno de los elementos centrales de la globalización ha sido la revolución en las nuevas

tecnologías de la información y el conocimiento, y la consiguiente influencia que han tenido en la productividad y el crecimiento económico.

El impacto de la globalización en la educación no es ajeno a las formas en que los gobiernos nacionales, los organismos financieros internacionales (FMI, BM, OCDE, OMC...), los grandes medios de comunicación con su «glossification» de los textos políticos y los intelectuales orgánicos —especialmente «economistas gurús»— justifican los efectos negativos de la globalización bajo el manto ideológico del neoliberalismo. Esta corriente ideológica en el contexto mundial del «pensamiento único» ha sentado las nuevas formas de organización de la sociedad: el mercado debe ser el principio organizador de la sociedad; se debilitan la democracia, los bienes públicos, el Estado benefactor, y los valores consensuados; las tierras públicas son saqueadas por las corporaciones transnacionales (TNCs); el medio ambiente es despojado y contaminado en el nombre de la generación de ganancias; se elimina la función económica y social del Estado; las privatizaciones y la deificación del mercado prima en todos los aspectos de la vida nacional; se ensancha el ámbito geográfico con la máxima apertura externa, a través del fomento de las exportaciones y del trato favorable a las inversiones extranjeras, conforme a las exigencias del mercado mundial concediendo cada vez más poder a las multinacionales; se reduce o se suprime el déficit público a costa de la disminución del gasto social; el Estado se alinea con el capital corporativo y las corporaciones transnacionales; los gobiernos, convertidos en agencias de las TNCs o corporaciones nacionales, promueven una amplia gama de desregulaciones, privatizaciones y abdican de sus responsabilidades en la regulación del mercado; desde la desregulación se promueve sistemáticamente la desinversión en la capacidad productiva de la nación; se desmantelan, a nivel internacional, los avances sociales que había promovido y a veces garantizado el Estado de Bienestar allí donde alguna vez los hubo; se pregona desde una cosmovisión totalizadora de la realidad —como señala Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán, 2001: 131)— que no es posible una alternativa con su acrónimo instituido TINA (There is no alternative), prescindiendo en sus análisis de las condiciones materiales, de las luchas sociales y de sus protagonistas y deificando en cambio, la inevitabilidad de las leyes económicas; y, como no, dado que la globalización económica y política están indefectiblemente unidas, lo mismo que a la política pública, a la educación se le exige cada vez más servir a los intereses del capitalismo global (Rizvi y Lingard, 2013: 56).

3. REPERCUSIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Como ya señalaba M. Carnoy hace algo más de una década la globalización ha tenido un gran impacto sobre la educación y ha afectado a tres ámbitos esenciales de la educación: a) reducción del gasto destinado a la educación pública, a cambio de mayores exigencias a las familias para que paguen el coste de la educación que reciben los hijos (añadiríamos aquí que en el Estado español crece el

gasto público pero en subvencionar escuelas privadas concertadas); b) la vinculación del sistema educativo con la formación de una mano de obra cualificada favoreciendo a la enseñanza secundaria superior y a la formación universitaria, en detrimento de la inversión en la educación obligatoria; c) transformación del currículum haciéndose mayor hincapié en el conocimiento de las ciencias experimentales en detrimento de otras áreas destinadas a la formación general e integral del alumnado, y todo ello al tiempo en que se están introduciendo mecanismos del mercado en la función de la educación, en el desarrollo integral de la persona así como en la función cultural, social y política de la educación en una sociedad democrática (Carnoy, 1999:146).

ACTIVIDAD 3

FILM: Tavernier, B. (1999), *Hoy empieza todo*, Francia, Les Films Alain Sarde.

Visualización de la película y análisis crítico:

- Condiciones económicas, sociales y culturales del pueblo.
- Características del centro educativo: Director protagonista.
- Problemas socio-educativos del centro educativo.
- Situación de los servicios sociales del pueblo.
- Respuestas de las autoridades políticas del pueblo a las necesidades sociales del centro.
- Contracultura escolar: vandalismo en la escuela.
- Respuestas de las autoridades educativas a la realidad educativa del centro.
- Conclusión: relación entre neoliberalismo y educación/ compromiso social.

La reducción del gasto público en educación hay que verla como una tendencia cada vez más frecuente por el efecto neoliberal de la globalización, decidida a introducir formas de privatización en la educación pública y a privatizar algunos ámbitos de la educación. Esta corriente de privatización afecta a todos los sectores de la enseñanza, desde la educación primaria hasta la universitaria. Las formas de la privatización pueden ser claras y directas pero también pueden ser un tanto encubiertas bajo conceptos que esconden el verdadero sentido de las políticas privatizadoras que se proponen. En unos casos las formas de privatización suponen la importación de ideas, métodos y prácticas habitualmente utilizadas en el sector privado con el objeto de convertir al sector público en una empresa, pero también esta privatización se puede producir a través de la apertura de los servicios públicos de educación a la participación del sector privado a través de modalidades basadas indudablemente en el beneficio económico por medio de la gestión o de la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. Para el caso que nos afecta en esta obra, en países en vías de desarrollo también se aprecia esa privatización en proyectos educativos en no pocas ocasiones financiados con fondos del Banco Mundial o de ayudas internacionales. Cabe señalar aquí lo ocurrido con la aprobación del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) en 1995 porque ha afectado de manera decisiva a la privatización a través de la comercialización de servicios públicos como sanidad y educación (Ball y Youdell, 2007).

Este proceso de privatización es más complejo porque afecta a la mismísima política educativa por medio de vías como el asesoramiento y las consultas de «expertos», a través de la investigación muchas veces financiada con fondos privados y cuyos resultados coinciden con los intereses de quienes los financian y también por medio de las agencias de evaluación... En múltiples ocasiones organizaciones privadas e incluso Organizaciones no Gubernamentales (ONG) participan activamente en la introducción y activación de estas prácticas político-educativas. Estas prácticas privatizadoras en un servicio público tan esencial como la educación están teniendo efectos decisivos en la igualdad del acceso a la educación, en la formación y en los resultados de la misma que con la crisis actual en buena parte del mundo occidental han debilitado los sistemas públicos de educación y ello está trayendo graves consecuencias en el derecho a la educación y, por ende, en la justicia social. A esta situación la denominan J. Hallak y M. Poisson la corrupción de los sistemas educativos cuando de manera sistemática se utilizan las instituciones públicas para obtener beneficios privados que terminan deteriorando la calidad y la equidad de la educación (Hallak y Poisson, 2010).

El Estado bienestar o solidario desaparece y es el «mercado de la educación» el que dirige el proceso. El Estado se limita «(...) a fijar objetivos y puntos de referencia del sistema educativo, para supervisar y registrar los resultados, y para establecer y otorgar los contratos de prestación de servicios en lugar de para impartir él mismo directamente los servicios educativos (...)» (Ball y Youdell, 2007: 19). El Estado, por tanto, se compromete a garantizar el principio liberal de que los padres puedan elegir el centro en el que estudien sus hijos e hijas. Para tal fin las medidas utilizadas pueden ir desde la financiación per cápita, pasando por las transferencias de responsabilidades de gestión y de presupuestos a los centros docentes hasta la entrega de «cheques escolares» para su uso en centros de enseñanza públicas o privadas y la eliminación de requisitos para la matriculación en los centros.

Las consecuencias de estas políticas no se han hecho esperar y las estamos viendo tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Los modelos de Chile, España, Holanda, Bélgica y el Reino Unido con la enseñanza concertada son ejemplos significativos de la progresiva pérdida de influencia del Estado en la oferta de la enseñanza obligatoria, pública y gratuita. En los propios Estados además se crea una red múltiple de enseñanza: pública, privada y privada concertada. En muchas ocasiones en los países enriquecidos la red pública queda para los sectores subalternos y para los inmigrantes, mientras que los centros privados se convierte en lugar preferido de las élites. Este hecho no es baladí porque la tendencia del «mercado de la educación» es medir los resultados de los centros y establecer ranking que van a determinar la demanda de los «clientes». A mejores resultados más demanda, más financiación y también mejores condiciones laborales para el profesorado. La «huida» hacia las escuelas de «excelencia» de quienes económicamente lo puedan hacer contribuirá a fortalecer la ley de la oferta y demanda del mercado educativo. Y un ejemplo de ello lo puede representar «Cognita schools», una red de instituciones educativas financiada por corporaciones

internacionales de la educación, en este caso «Brega Capital LLP» que inició su andadura educativa comprando 17 escuelas en el año 2004 y que ya cuenta con una cadena de 62 escuelas distribuidas por el Reino Unido, Europa continental (en España tienen siete escuelas) y Asia del Sur (Ball, 2012: 29-30).

El acoso a la escuela pública se va cerrando a través de varias vías y hasta en los países tradicionalmente conocidos por el amplio desarrollo del Estado de Bienestar empiezan a entrar —con la ayuda de gobiernos conservadores— nuevos modelos de escuelas privadas como las Free Schools que en Suecia ya atienden hasta 80.000 mil alumnos y alumnas. La principal compañía sueca de Free Schools es John Bauer y regenta escuelas secundarias superiores especializadas en formación profesional en campos como tecnología de la información, comunicación, emprendeduría, salud y actividad física, gestión de hoteles y catering... Lo destacable es que la empresa John Bauer ya gestiona escuelas internacionales en España, facultades de gestión hotelera en la India y Noruega y empresas también educativas en China y Tanzania, lo que evidencia la globalización de estos modelos de privatización educativa (Ball, 2012: 29-32).

En cuanto a las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo se ha producido una tendencia a prestar mayor interés a la educación secundaria superior y a la formación universitaria en detrimento de la educación básica de carácter general. El desarrollo de una sociedad del conocimiento ha demandado en parte las necesidades de trabajadores más y mejor cualificados y eso ha hecho incrementar los estudios secundarios superiores y los universitarios. Entre la ciudadanía se conoce que un mejor nivel de estudios aumenta las posibilidades de conseguir y mantener el puesto de trabajo. Según la OCDE completar la segunda etapa de la educación secundaria reduce la tasa de desempleo en un 6% por término medio en los países de la OCDE por 8 puntos entre los países de la UE21, poniendo de manifiesto el obstáculo que supone la no titulación en segunda etapa de secundaria para encontrar empleo (OCDE, 2013).

Los mismos datos del estudio de Education at a Glance 2013 en relación a las rentas del trabajo según el nivel de formación resaltan que alcanzar un mejor nivel educativo ayuda a tener mayores salarios en los países de la OCDE —justo lo contrario de lo que algunos medios de comunicación y sectores interesados se encargan de transmitir—. Las personas con educación universitaria perciben ingresos laborales un 57% superior a los titulados de la segunda etapa de educación secundaria y un 76% por encima de los individuos con niveles educativos inferiores a esta segunda etapa. Las diferencias más acusadas se observan en Brasil donde la ventaja de invertir en educación terciaria es casi tres veces superior a la media de los países de la OCDE, le siguen EEUU e Irlanda donde un titulado en educación universitaria puede aspirar a un sueldo mayor en un 77% o 75% respectivamente que los que poseen una titulación de segunda etapa secundaria (OCDE, 2013). Otro elemento que sintetiza el cambio experimentado en el crecimiento de los estudios superiores relacionados con la globalización es la demanda de estudios universitarios en el extranjero, es decir, que se ha producido

un crecimiento de la demanda de estudios universitarios en lugares estratégicos de la formación superior como son los casos de EEUU, el Reino Unido, Alemania, Francia... (OCDE, 2010). Este hecho demuestra que la propaganda en torno a los estudios universitarios de excelencia y el ranking de las universidades está favoreciendo la concentración de estudiantes en lugares denominados de excelencia que es lo busca también el neoliberalismo, una élite formada en lugares acreditados para ello.

La globalización de la economía, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y el debilitamiento del papel del Estado en el sistema educativo explican, en parte, lo que está sucediendo en las reformas educativas que se están produciendo en el ámbito internacional y nacional. La necesidad de una mayor productividad, la competitividad económica, el creciente uso de las nuevas tecnologías, la expansión del inglés como lengua básica de comunicación..., en detrimento de la formación ética e integral de las personas están teniendo sus consecuencias en el currículum escolar. En este contexto no es extraño que el pensamiento neoliberal presione para que el currículum y la actividad de los centros educativos estén en relación con los intereses del mercado y lo peor es que ha terminado calando en las reformas educativas. En mayor o menor grado las dinámicas mercantilistas afectan a los contenidos de los currículos, los recursos educativos, los materiales curriculares, las tareas escolares, las modalidades de agrupamiento del alumnado, los tipos y pruebas de la evaluación, el rol del profesorado, la organización de los centros escolares, las modalidades de participación de las familias y de otros colectivos sociales (Torres Santomé, 2001: 190-191).

Lo cierto es que en el ámbito curricular se ha producido una convergencia en torno a contenidos de materias relacionadas con las ciencias, las matemáticas, la lengua inglesa y las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Sobre las dos últimas materias es significativo lo que sobre Vietnam —y trasladable al sudeste asiático— recoge el Informe de la Unesco de 2002 acerca de la construcción del currículum por efectos de la globalización: «(...) Facing the challenges of globalization trends, curriculum of countries in the region have paid special attention to foreign languages, first and foremost it is English, then information technology, and communicative and cooperative skills in life.(...)» (UNESCO, 2002a: 47). Estas convergencias curriculares eurocéntricas en ámbitos regionales y nacionales se han trasladado a las familias con recursos económicos que han optado por llevar a sus hijos e hijas a la oferta privada de enseñanza bilingüe dado que el sistema público no ofrece este tipo de enseñanza o cuando lo hace el número de plazas es insuficiente. Buena parte de la demanda de escuela privada viene influenciada por la oferta de estudios bilingües y especialmente en inglés. Si las personas que no tienen recursos no tienen acceso a la formación en inglés también se verán privados de otro elemento de la equidad educativa y social.

En relación al currículum es necesario destacar que efectivamente la globalización ha provocado la mercantilización de la enseñanza fundamental-

mente en el ámbito universitario y en el caso de la Convergencia Europea ha generado el debate de la eliminación de titulaciones escasamente demandadas o «escasamente rentables». No podemos extendernos en este apartado pero la polémica en torno a la eliminación de titulaciones universitarias en el Estado español en pleno proceso de implantación del Plan Bolonia no hace sino respaldar la idea de la rentabilidad económica y no de la formación en general. Por otro lado, se ha estado implementando la formación de capital humano, de profesionales y técnicos que responden a valores e interés globalizados de espaldas a las necesidades y urgencias de nuestras sociedades. Al mismo tiempo la globalización trata de impulsar reformas educativas ajenas al contexto nacional e interesadas en homogeneizar los currícula, y estimula conceptos y prácticas que propugnan a ultranza el pragmatismo, la eficiencia, el éxito y el virtuosismo tecnológico ajenos a la identidad cultural y social de la mayoría de la población.

4. GLOBALIZACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

Existen múltiples ejemplos de que los procesos históricos y los avances de la humanidad no son lineales y afirmamos que el cumplimiento de los Derechos Humanos ha sido uno de ellos. Desde su promulgación en 1948 hasta la actualidad han habido avances, estancamientos y también retrocesos como se puede apreciar simplemente pasando revista a las denuncias que organismos internacionales de defensa de los derechos humanos han realizado en los últimos años. En el caso del cumplimiento del derecho a la educación ha ocurrido algo similar pero probablemente con una perspectiva un tanto más pesimista, y es que todo parece indicar que el devenir empeorará si no se cambian muchas de las orientaciones político-educativas internacionales que se están promoviendo con las políticas neoliberales que la globalización ha estimulado desde la década de los ochenta.

Desde la promulgación de los Derechos Humanos hasta fechas recientes se han desarrollado un conjunto de Convenciones, Pactos Internacionales, Declaraciones Mundiales, Informes de Organismos Internacionales, que con mayor o menor acierto han ido delimitando el significado del Derecho a la Educación. Veamos los más significativos: Convención contra la Discriminación en la Educación (1960); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); Convención sobre los Derechos del Niño (1989); Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997); Marco de la Declaración de Dakar (2000). Como señala R.M. Torres el problema radica en que estos instrumentos han venido interpretándose de manera diversa no solo entre distintos organismos sino en el seno de un mismo organismo, como es el caso de la UNESCO (Torres del Castillo, 2006: 3). Esta institución en el Informe Mundial sobre la Educación 2000 «El derecho a la educación: Hacia una educación para todos

a lo largo de la vida» (UNESCO, 2000), reconocía el derecho a la educación para todos desde la educación inicial o básica hasta el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, al año siguiente, recogía en el Prefacio firmado por John Daniel (Director Adjunto de UNESCO) a la obra de Yves Duadet y Kishore Singh, «The Right to Education: Analysis of UNESCO's Estándar-Setting Instruments» a la hora de hablar de la misión de la organización que «asegurar que todos los pueblos, en todo el mundo, reciban una educación escolar apropiada, es el desafío moral de nuestro tiempo» (*ensuring that all peoples, the world over, receive proper schooling is the greatest moral challenge of our time*) (Duadet y Singh, 2001). Volvemos nuevamente al caso de la «fundamental education» y las limitadas acepciones que se hacen de este concepto.

El problema que señala R.M. Torres es que la legislación internacional y los discursos van por un lado y las prácticas van por otro (Torres del Castillo, 2006). A ello hay que añadir que progresivamente los discursos se van adaptando a las realidades pero en su versión más limitada en la sustitución del derecho a la educación por el «acceso a la educación» circunscritos no ya a la edad adulta, es que ni siquiera al periodo escolar. Por ello Katarina Tomasevski denunciaba que habían estrategias políticas encaminadas a intentar limitar el derecho a la educación de sectores de la población y fruto de ello es el empleo del término «acceso» en lugar de «derecho». Hay dos varas de medir: en los países de la OCDE se da por hecho que la educación de los niños y jóvenes es una responsabilidad pública y que la enseñanza primaria y secundaria deben ser gratuitas y obligatorias; sin embargo, el término obligatorio se evita cuando se trata de la otra parte de la humanidad, de los pobres (Tomasevski, 2006).

Si se traslada el término educación obligatoria y gratuita a los países empobrecidos necesariamente conllevaría una financiación obligatoria de la educación para todos los niños y niñas, lo que obligaría a cambiar las estrategias globales y eso es contrario a lo establecido en el Consenso de Washington de 1990 para América Latina que, por otra parte, ha visto como sus medidas de ajuste estructural han resultado un rotundo fracaso en los países de la región en los que fue aplicado. Esta región pero también otras regiones empobrecidas «(...) han experimentado una profundización de su dependencia y su vulnerabilidad: sus escasas industrias fueron prácticamente desmanteladas o convertidas en «maquiladoras», relocalizadas contantemente siempre en busca de entornos más favorables, y sus economías se reprimarizaron especializándose en la extracción de minerales o en producciones agrícolas intensivas orientadas a los mercados de los países ricos (...)» (Rodríguez Guerra, 2013: 129).

En efecto, las agencias de desarrollo afincadas en Washington y los gobiernos latinoamericanos dieron por válidas la disciplina macroeconómica, la apertura de comercio y las políticas macroeconómicas favorables al mercado (Rizvi y Lingard, 2013: 67). Las agencias de desarrollo del Norte global con los economistas de formación occidental en el Sur global institucionalizaron la idea de que los gobiernos eran extremadamente ineficientes en el fomento del crecimiento y en la eliminación de las desigualdades. El consenso partía del principio de que era

el mercado el que podía definir más adecuadamente los límites de las políticas nacionales al ejercer una influencia decisiva para crear políticas y asignar fondos a los programas sociales y educativos. El Estado-nación asumió una función de proveedor de mercados y dejó de actuar, en la mayor parte de los casos, como un instrumento que los guiara o compensara sus efectos. La consecuencia en el ámbito educativo fue una disciplina fiscal sobre los fondos educativos y un cambio en las políticas de gastos públicos hacia áreas que ofrecían elevados beneficios económicos (Rizvi y Lingard, 2013: 67).

Para América Latina pero también para el resto del mundo empobrecido el derecho a la educación como derecho humano se ha visto limitado en todas sus dimensiones, nada que ver con el derecho a la «educación fundamental» preconizada por el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El derecho a la educación concedido a unos, se le puede negar a otros y eso es lo que hoy se constata: los derechos humanos son más selectivos que universales, disfrutan de ellos los afortunados que nacen en los países ricos industrializados y que adquieren estos derechos mediante la ciudadanía. No obstante, debemos señalar que también en el Norte existe un Sur, dado que las estadísticas educativas en los países enriquecidos aceptan que uno de cada diez niños y niñas esté fuera de la escuela, ya que definen el acceso universal a la educación con una cobertura del 90%. Pero en los datos para el mundo empobrecido el criterio del acceso universal es indudablemente más bajo.

Las cifras más actuales visualizan que se ha producido una ralentización cuando no una paralización del derecho a la educación. El informe de la UNESCO (2013) revela que en 2011 había 57 millones de niños sin escolarizar, lo que equivale a una reducción de apenas 2 millones con relación al año anterior. El documento también señala que se han logrado pocos avances en la tarea de reducir el ritmo de deserción escolar. En 2011, esa tasa era del 25%, el mismo nivel que había en el año 2000. La tendencia coincide con importantes recortes en la ayuda a la educación básica, que entre 2010 y 2011 disminuyó un 6%. En un año, seis de los diez primeros donantes a la educación redujeron sus gastos (UNESCO, 2013a).

La disminución de los recursos de los países enriquecidos destinados a la ayuda al desarrollo y lo que ha venido ocurriendo con la aplicación de las políticas neoliberales en los países empobrecidos han traído graves consecuencias: los Objetivos de Desarrollo del Milenio retrasaron la educación primaria universal del año 2000 al 2015, y también han sido un paso atrás con respecto a los compromisos de Educación Para Todos porque no se mencionó ni siquiera el derecho de los niños y de las niñas a una educación primaria gratuita y asegurada por el Estado.

A modo de conclusión y utilizando la autorizada palabra de Katarina Tomasevski sistemáticamente se olvida que los instrumentos de derechos humanos deben estar en simetría con las obligaciones gubernamentales correspondientes (Tomasevski, 2006). Para hacer coincidir las estrategias globales de los derechos humanos es necesario la convergencia global basada en la necesidad de una ma-

por financiación pública, con vistas a hacer posible el logro de una educación primaria y secundaria obligatoria universal. Y ello significa volver a retomar la senda de que los Estados garanticen el derecho a la educación a través de la financiación y gestión de los sistemas públicos de educación. En este sentido es necesario recuperar el debate político en torno al «derecho a la educación» desde las perspectivas de las organizaciones civiles y los nuevos movimientos sociales planteada en términos de derecho humano y educación fundamental, y no como una mercancía y/o un servicio en términos de exigencia social, política y jurídica. En términos de «educación fundamental» estamos obligados a mirar al pasado para intentar comprender el presente y construir el futuro bajo unas bases más justas y solidarias.

CAPÍTULO II

Desarrollo, Cooperación y Educación

M.^a INMACULADA GONZÁLEZ PÉREZ
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

Las actuales características de la globalización poco invitan a establecer relaciones internacionales de cooperación basadas en el respeto mutuo, la solidaridad y la justicia. Bajo un modelo de desarrollo donde priman los intereses económicos de unas minorías frente a las necesidades fundamentales del resto de la población, difícilmente tiene cabida la esencia de la cooperación. Pero precisamente son estas circunstancias las que hacen que la cooperación internacional para el desarrollo (CID), bajo parámetros alternativos a los imperantes, sea imprescindible. Los problemas que atañen a la humanidad requieren soluciones globales que resuelvan sus causas y no se limiten a ser paliativos de sus consecuencias. La CID tiene un relevante papel en la búsqueda y puesta en marcha de políticas más igualitarias y participativas, muy distantes de las ofertadas desde el neoliberalismo.

Bajo esta perspectiva, se invita al lector a adentrarse en el mundo de la CID, caracterizada en la actualidad por su complejidad y diversidad, producto de las experiencias realizadas durante más de seis décadas y de sus fundamentos ideológicos. Su nacimiento surgió en la década de los cincuenta del siglo xx, íntimamente ligado al concepto de desarrollo que le da sustento y que ha ido modificándose en diversos momentos históricos. Los agentes implicados en ella han ido en aumento, siendo cada día más las entidades oficiales y no oficiales comprometidas con acciones de cooperación al desarrollo. Y los tipos de acciones que se realizan son igualmente numerosos, así como los retos que estas se proponen.

Por ello es conveniente para todas aquellas personas que deseen dedicar parte de sus vidas a la CID, bien sea como profesionales, voluntarias o activistas políticas, conocer una serie de conceptos básicos que permitan comprender su razón de ser, sus protagonistas, las normas que la rigen, las acciones que desarrolla y los objetivos fundamentales que persigue. Con el propósito de ayudar a este cometido, el presente capítulo pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Conocer las diferentes concepciones del desarrollo y la CID, así como las ideologías que las sustentan.
 2. Disponer de información básica sobre los principales actores, acciones y normativas de la CID.
 3. Fomentar el análisis de la realidad actual desde una perspectiva crítica basada en los principios de responsabilidad compartida, participación ciudadana y solidaridad internacional.
1. LA PERSISTENCIA DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO ECONÓMICO DESDE EL NACIMIENTO DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO (CID)

La CID se caracterizó al nacer por sus claros objetivos de carácter económico. Durante las décadas de los años 50 y 60 se iniciaron numerosos procesos de descolonización bajo la atenta mirada de dos grandes potencias que pretendían seguir manteniendo su hegemonía en distintas zonas del planeta: Estados Unidos (EEUU) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Esta situación, junto con la creación de las Naciones Unidas (NNUU)¹, favoreció que poco a poco la cooperación al desarrollo fuera consolidándose. Se había creado para ello un sistema institucional capaz de gestionar los flujos de recursos que iban a ser transferidos de Norte a Sur; entendiéndose la cooperación internacional como una herramienta valiosa para mantener y ampliar los marcos de influencia de los países enriquecidos. En palabras de Jonathan Rapaport:

La cooperación internacional vendría por tanto a representar un nuevo marco en el que plantear la canalización de recursos financieros así como de asistencia técnica, con un mayor protagonismo de la cooperación gubernamental y multilateral (Unceta y Yoldi, 2000: 26).

A partir de entonces debemos establecer diferencias entre dos tipos básicos de cooperación en función del número de instituciones implicadas: la cooperación bilateral y la multilateral.

¹ Institución de referencia para evitar los terribles sucesos de la Segunda Guerra Mundial, pero también instrumento de control no violento del mundo por parte de los países vencedores (EEUU, Gran Bretaña, Francia, China y Rusia).

La *cooperación bilateral* hace referencia a aquellas relaciones de cooperación que los Estados donantes canalizan directamente hacia los receptores, sean gobiernos u otras organizaciones de carácter civil, político, etc. Y la *cooperación multilateral* se refiere a aquellas relaciones de cooperación que los Estados establecen a través de los organismos internacionales, encontrándose implicados numerosos países bien como financiadores o como receptores de la ayuda. Los organismos internacionales reciben los fondos de diversos Estados para realizar sus actividades, siendo aquellos los gestores y responsables de su utilización y no los gobiernos donantes (Dubois, 2000a: 120).

Es necesario igualmente distinguir entre dos tipos de cooperación dependiendo de la naturaleza del agente que promueve las acciones hacia los países receptores y realiza el seguimiento y la evaluación de los proyectos: cooperación gubernamental y no gubernamental.

La *cooperación gubernamental* hace referencia a aquellas acciones de cooperación que son promovidas, financiadas, coordinadas y evaluadas directamente por organismos gubernamentales, ya sean internacionales, nacionales o locales. Los organismos internacionales gubernamentales (OIG) se definen, según Virally, como: «Una asociación de estados establecida por un acuerdo entre sus miembros y dotada de un aparato permanente de órganos, encargado de perseguir la realización de objetivos de interés común por medio de una cooperación entre ellos» (Calduch, 1991).

En líneas generales, atendiendo a las consecuencias en materia de cooperación, podemos distinguir entre organismos internacionales financieros (OIF) y no financieros (OINF). Los primeros se caracterizan desde su nacimiento por una concepción del desarrollo estrechamente vinculada a la provisión de recursos financieros. Mientras que en los segundos, siempre ha existido inquietud por ampliar los límites economicistas, incluyendo en la medición del desarrollo aspectos diversos como el analfabetismo, la mortalidad infantil, la escasez de clases medias, el grado de desempleo y subempleo, las excesivas desigualdades sociales... (Cabrera, 2000: 217).

En materia de cooperación educativa internacional, ambos tipos de OIG han sido importantes actores. Entre los OIF, destaca el BM, principal prestamista de fondos destinados a la educación y, por tanto, protagonista a la hora de definir las políticas educativas de aquellos países que dependen de fondos externos para el funcionamiento de sus sistemas educativos. Estos se han caracterizado desde su nacimiento por su ideario liberal. También es relevante la influencia de la OCDE en materia de planificación y evaluación educativa, destacando en la actualidad los tan conocidos Informes PISA —Programme for International Student Assessment—. Sus propuestas están dirigidas a adecuar las políticas educativas a las políticas económicas, con el objeto de formar la mano de obra que el mercado demanda.

Entre los OINF destaca la UNESCO, organismo especializado de las Naciones Unidas. Creado en 1945, es sin lugar a dudas el OIG más vinculado a la educación. Sobresale por sus acciones y por el impulso de corrientes de pensamiento en torno a la educación y el desarrollo, siempre atento a las iniciativas

demandadas desde la sociedad civil. Las propuestas de educación no formal o de educación a lo largo de la vida son claros ejemplos de ello.

La *cooperación no gubernamental* se refiere a aquellas acciones de cooperación promovidas, coordinadas y evaluadas por organismos no gubernamentales para el desarrollo, ya sean internacionales, nacionales o locales. Sus fondos pueden proceder de fuentes privadas o públicas. Entre los numerosos actores no gubernamentales destacan las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD). Se consideran ONGD, según la Ley de Cooperación Internacional al Desarrollo (LCID) de 1998, a «aquellas entidades de derecho privado, legalmente constituidas y sin fines de lucro, que tengan entre sus fines o como objeto expreso, según sus propios estatutos, la realización de actividades relacionadas con los principios y objetivos de cooperación para el desarrollo» (art. 32). Aunque las ONGD nacieron en los años cuarenta, será en los cincuenta cuando comiencen a tener cierto protagonismo, explosionando en la década de los noventa. En el Estado español, sin embargo, habrá que esperar al fin de la dictadura y a que este sea reconocido por la OCDE como un país donante, para que las ONGD comiencen a tener un espacio reconocido.

El surgimiento de la cooperación a escala internacional se nutrió de la Teoría de la Modernización que constituyó la base del *Plan Marshall*; siendo tomado como modelo de actuación en cualquier parte del mundo, sin atender la diversidad que caracteriza a los Estados. En aquellos momentos predominaban las políticas keynesianas en el mundo capitalista, existía un clima de optimismo económico y se creía que todos los países, siguiendo determinadas pautas, podrían desarrollarse de la misma manera.

La idea del desarrollo que por aquel entonces predominaba (y que se mantiene vigente hasta la actualidad) era economicista; es decir, que el desarrollo equivalía sencillamente a crecimiento económico. Por ello, su medición se realizaba fundamentalmente en función de parámetros de producción como el producto interior bruto (PIB) o la renta per cápita. En este contexto, la educación era entendida como un instrumento clave para la mejora de la economía, alcanzando enorme relevancia las teorías del capital humano. Lejos de ser entendida como un fin en sí mismo y un derecho fundamental, la educación constituía un medio para mejorar el desarrollo y no como parte sustancial de su concepción.

Desde esta perspectiva del desarrollo, se entiende que gran parte de las actividades realizadas en el marco de la CID se refirieran fundamentalmente a la transferencia de fondos, a la apertura de préstamos y a la asistencia técnica. Es decir, que la cooperación al desarrollo se entendía fundamentalmente como cooperación financiera y técnica.

La *cooperación técnica* se centra en el intercambio de conocimientos técnicos y de gestión, con el fin de aumentar las capacidades de las instituciones y de las personas para promover el desarrollo de sus países. Mientras que la *cooperación financiera* hace referencia a toda transferencia concedida para la financiación de actividades orientadas al desarrollo del país receptor que se canaliza bajo la

forma de recursos financieros; es decir, créditos o donaciones. Pero también se considera cooperación financiera la venta o donación de mercancías y servicios, siempre y cuando presenten un nivel de concesionalidad o gratuidad de al menos el 25% (según el Comité de Ayuda al Desarrollo —CAD—) (Dubois, 2000a: 123).

Actualmente son muy diversas las actividades concernientes a estos tipos de cooperación, siendo las más destacadas en el ámbito de la cooperación técnica las siguientes:

1. **ASESORÍA DE ALTO NIVEL** o consejo político, muy centrada actualmente en la lucha antiterrorista y en el control de los movimientos migratorios.
2. **ASISTENCIA** que hace referencia a una tarea técnica específica con un resultado definido como, por ejemplo, el asesoramiento sobre la privatización de los servicios públicos o en los procesos de descentralización administrativa de los Estados.
3. **COBERTURA DE NECESIDADES**, proveyendo de un servicio regular mientras no se generen capacidades locales; enviando personal sanitario, profesorado, especialistas en saneamiento,...
4. **ASISTENCIA OPERATIVA**, asesorando y ofertando capacitación técnica en diversas materias; destaca en este sentido la asistencia operativa ofrecida en materia de planificación educativa.
5. **ENSEÑANZA FORMAL**, siendo relevantes las actividades relacionadas con las reformas educativas y la evaluación de los sistemas educativos.
6. **DINAMIZACIÓN** o ayuda a un grupo, institución o comunidad para incrementar su capacidad; como por ejemplo, los proyectos de apoyo a la gestión municipal.
7. **FACILIDADES**, ofreciendo apoyo para permitir el acceso de los países empobrecidos a las capacidades e instituciones de los países desarrollados. Con gran intensidad se promueve actualmente el acceso a las TIC como herramientas de colaboración entre instituciones de países del Norte y del Sur.
8. **VIGILANCIA**, enviando personal al exterior para controlar las operaciones. El ejemplo más conocido respecto a este tipo de asistencia técnica son los observadores internacionales en procesos electorales en países con escasa experiencia democrática (Alonso, 1999:329).

Las actividades realizadas en el campo de la cooperación financiera presentan enorme relevancia no solo por las cantidades económicas que esta comporta, sino por la elevada dependencia Sur-Norte que generan. En general, se pueden distinguir tres grandes líneas de cooperación financiera:

1. Las subvenciones y créditos a través de los proyectos y programas.
2. Las ayudas en mercancías necesarias para el desarrollo de un país y que este no puede importar por carecer de recursos.

3. La financiación a cambio de realizar reformas estructurales.

Estos tipos de cooperación se desarrollaban bajo un modelo de cooperación conocido como *cooperación vertical* que continúa siendo el más común en la actualidad y se caracterizaba por lo siguiente:

- Los objetivos eran formulados por los países donantes, teniendo como propósito final seguir las mismas pautas de desarrollo de los países industrializados. Estos se establecían en los diversos proyectos diseñados desde el Norte, donde se definían no solo las prioridades sectoriales (salud, educación, saneamiento, producción,...) sino también los grupos metas que se identificaban como los principales beneficiarios. Este era el instrumento principal destinado a planificar las acciones de CID.

El *proyecto* «es un conjunto autónomo de inversiones, actividades, políticas y medidas institucionales o de otra índole, diseñado para lograr un objetivo específico de desarrollo en un período determinado, en una región geográfica delimitada y para un grupo predefinido de beneficiarios/as, que continúa produciendo bienes y/o prestando servicios tras la retirada del apoyo externo y cuyos efectos perduran una vez finalizada su ejecución» (Venegas, 2007:70).

- Para ello, en líneas generales, se realizó la transferencia de expertos y la dotación de becas y equipos, a los cuales se agregaban ayudas financieras en forma de préstamos o de créditos para la creación de infraestructura.
- Los procedimientos administrativos y los proyectos destacaban por su rigidez en la determinación de los objetivos, en su temporalización y en su financiación; no existiendo la posibilidad de innovar y adaptarse a las necesidades y circunstancias tan cambiantes de los países empobrecidos.
- Las evaluaciones en torno a los resultados de la cooperación eran realizadas por expertos internacionales y en raras ocasiones participaban los países receptores. Así, la determinación de las causas de los éxitos o fracasos de la CID quedaba limitada a la perspectiva de los países donantes. El desconocimiento de la compleja realidad de los países del Sur y de las causas del subdesarrollo facilitaba que en numerosas ocasiones se encontraran las razones de los fracasos de los proyectos en los países receptores, sin llegar a plantearse la posibilidad de que los diseños fueran incorrectos o inadecuados.

- La existencia de condicionalidad en las ayudas ofrecidas por los países donantes. En un principio estas condiciones se limitaban a injerir en las políticas sectoriales de los países receptores, al encontrarse las iniciativas de cooperación enmarcadas en proyectos con limitados objetivos y dirigidos a grupos específicos de población. Década tras década, como iremos analizando, se irán incrementando las condiciones para recibir Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD). De hecho, este término que surgió en los años 50 y 60, denota que la cooperación para el desarrollo desde su nacimiento no se caracterizó por los principios de solidaridad, justicia y equidad; limitándose las aportaciones de los países enriquecidos a voluntades inestables y no a políticas de redistribución de la riqueza a escala internacional.

La *ayuda oficial al desarrollo* hace referencia al porcentaje de Producto Nacional Bruto (PNB) que los países desarrollados destinan a los países empobrecidos a través de múltiples y diversos canales. Incluye los fondos canalizados directamente y otorgados a instituciones oficiales o no del Sur, los transferidos a los OIG y aquellos otorgados a las ONGD, siendo estas sus gestores.

- La presencia de ayuda ligada en la cooperación al desarrollo fue muy elevada en estas décadas, llegando a representar el 80% de la AOD. Pero a raíz de las fuertes críticas recibidas, incluso por el CAD de la OCDE, se ha promovido su descenso².

La *ayuda ligada* es AOD que se otorga a los receptores bajo la obligación de gastarla en la compra de bienes producidos o servicios ofrecidos por el país donante. Básicamente se gestiona a través de los Fondos de Ayuda al Desarrollo, conocidos como los créditos FAD.

A pesar del importante impulso realizado a la CID en estas décadas, únicamente fue aprobada la *Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional* (1966) de la UNESCO. En ella ya se adelantaban planteamientos formulados en la década de los setenta, indicando que «la cooperación cultural

² Sin embargo, el Estado español, a pesar de la reforma del 2010 sobre los Fondos de Ayuda al Desarrollo (FAD), se sigue caracterizando por presentar un alto porcentaje de la AOD destinada a este tipo de créditos: el 10,57% (INTERMON-OXFAM, 2009:77) frente a la media internacional del 4,6%.

se desarrollará en beneficio mutuo de todas las naciones que participen en ella. Los intercambios a que dé lugar deberán organizarse con amplio espíritu de reciprocidad» (*art. VIII*).

2. LAS ALTERNATIVAS PARA LA CID PROPUESTAS DESDE LOS PAÍSES DEL SUR

Los años setenta fueron una década de relevantes propuestas respecto a la concepción de la CID y su modo de implementarse. Contribuyeron a ello las críticas al concepto de desarrollo económico realizadas desde diversas ideologías, destacando las teorías de la dependencia con fundamentos marxistas. Desde esta perspectiva, el Norte no se había desarrollado solo, sino a costa del Sur. Es decir, que riqueza y pobreza iban de la mano, la riqueza de unos pocos se alcanzaba mediante la pobreza de muchos. Por ello se propuso la utilización de conceptos como países enriquecidos y empobrecidos, poniendo de manifiesto la existencia de los injustos canales establecidos en las relaciones Norte-Sur³.

La posición de poder lograda desde el Grupo de los 77 (G77) debido a la crisis del petróleo y al embargo decretado por la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), permitió que numerosas demandas fueran aceptadas por los OIG. Se reclamaba entonces (y continúa haciéndose desde plataformas como el Foro Social Mundial —FSM—), un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), unas nuevas reglas en las relaciones económicas internacionales, con el objeto de regir el comercio, la industrialización, las transferencias de tecnología y la ayuda exterior.

Entre las numerosas demandas realizadas y aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1974, destacaremos el objetivo de lograr una AOD mínima del 0,7% del PNB; agregando que no debía ser condicionada y que su suministro debía ser continuo y a largo plazo (Todaro, 1988: 647-648). Además de esta petición relevante, hoy todavía pendiente de cumplimiento, otras sugerencias presentan enorme importancia. Para los países del Sur los mecanismos existentes en la cooperación al desarrollo debían cambiar radicalmente y establecerse bajo un modelo de *cooperación horizontal*. Sus características más destacadas serían las siguientes:

- Los objetivos de desarrollo en general y de los proyectos en particular serían establecidos por los países empobrecidos en función de sus características, necesidades y posibilidades.

³ El concepto de «Tercer Mundo» si bien en sus inicios hacía referencia a los países no alineados al mundo capitalista y al mundo comunista, lo cierto es que derivó en una concepción fundamentalmente economicista haciendo referencia a la renta per cápita de determinados países. El concepto de «países en vías de desarrollo» o «países en desarrollo» igualmente se encuentra limitado a indicadores económicos.

- La cooperación adquiría objetivos más amplios, más allá de los estrictamente económicos. Ello derivaba del hecho de ampliar el concepto de desarrollo e incluir en él aspectos fundamentales como los sociales y culturales.
- La diversificación de los objetivos de la cooperación internacional conllevó la ampliación de acciones en dicho campo, de tal manera que ya no quedaba limitada a expertos, becas y equipos. La cooperación alcanzaba bajo esta perspectiva dimensiones ilimitadas, dando cabida a un espíritu innovador y creativo en materia de cooperación técnica.
- Se propuso flexibilizar los procedimientos administrativos, de tal manera que existiera mayor «margen de maniobra» para poder redefinir objetivos, diseñar nuevas acciones, revisar presupuestos; es decir, una mayor adecuación a la acelerada y cambiante realidad de los países del Sur. Los proyectos dejaban paso a los programas como instrumentos de la planificación de la CID.

Los *programas* de cooperación al desarrollo son según la UNESCO: «actividades especiales escogidas entre las de una esfera prioritaria. Deben ser de magnitud suficiente para producir, en determinado plazo: resultados considerables y prácticos para la solución de problemas importantes; por lo general, entrañarán la cooperación de diversas disciplinas» (UNESCO, 1955: 3). Conllevan para su realización la formulación de múltiples y numerosos proyectos específicos que coordinados y actuando desde diversos ámbitos (educativos, sanitarios, financieros,...) pretenden alcanzar los grandes propósitos formulados desde un programa principal. Entre los numerosos programas puestos en marcha en la actualidad, destacaremos como ejemplos, el Programa Internacional de Erradicación del Trabajo Infantil de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) o el Programa de Educación para Todos de la UNESCO.

- Los procesos de formulación, seguimiento y evaluación de los proyectos debían ser realizados de forma endógena y controlados por los países empobrecidos; dando preferencia a la utilización de expertos nacionales y regionales. Esto, primero posibilitaba la elaboración de proyectos más adecuados a las necesidades reales; y segundo, permitía realizar evaluaciones más acertadas en torno a las razones de sus éxitos y fracasos.
- La relación *donante/receptor* dejaba de tener sentido, abriendo paso a nuevos conceptos como participantes o agentes implicados que no lograrán tener cabida en la CID hasta muy avanzados

los años noventa. Esta propuesta fue enormemente atinada porque «debe pasarse de dar asistencia a alguien a cooperar con él. Solo es posible la cooperación en términos de igualdad» (Habte, 1975:20).

- Los programas regionales adquirirían relevancia dando prioridad a la *cooperación sur-sur*, siendo aquella que se establece entre los países empobrecidos con el fin de resolver problemas comunes de diversa naturaleza. De hecho, en 1978 se aprueba el *Plan de Acción de Buenos Aires* como resultado de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo (CTPD):

(...) poniendo el énfasis en la importancia creciente de la cooperación Sur-Sur en el contexto de las relaciones políticas y económicas internacionales del momento, e incidiendo en aspectos como el respeto a la soberanía nacional, la no injerencia en los asuntos domésticos o la igualdad de derechos (Santander, 2011: 8).

Lamentablemente todas estas propuestas tuvieron escasas repercusiones y los países empobrecidos terminan la década en peores condiciones, encontrándose con una deuda externa difícil de afrontar.

Frente a la dureza de estas políticas internacionales, el *Enfoque de las Necesidades Básicas* logró ser acogido en los OINF. Se establecieron cuatro categorías de necesidades básicas que aseguraban el nivel de vida mínimo que toda sociedad debería establecer para los grupos más pobres de sus habitantes⁴. En la práctica, las necesidades básicas están quedando limitadas a las dos primeras categorías; es decir, a la alimentación, a la salud y educación; poniéndose incluso actualmente en cuestión que los Estados deban garantizar que estas se encuentren cubiertas en toda la población.

Otra propuesta que cabe destacar por su vigencia es la formulada desde el pensamiento keynesiano en torno al pago de impuestos a las transacciones financieras: la Tasa Tobin. Esta lejos de suponer una propuesta dirigida a la construcción de un modelo de desarrollo alternativo, pretendía básicamente la perpetuidad del modelo capitalista poniendo límites a la especulación de los mercados de capitales.

⁴ Las primeras trataban de cubrir el mínimo indispensable para el consumo privado de una familia; los artículos de primera necesidad como el alimento, vestido y alojamiento. Las segundas agrupaban la garantía de acceso a los servicios públicos como educación, agua, saneamiento e instalaciones sanitarias. Las terceras hacían referencia a la posibilidad de tener un empleo estable adecuadamente remunerado. Y finalmente, las cuartas, trataban del derecho a la participación de los ciudadanos.

ACTIVIDAD 1

OBJETIVOS

Determinar las demandas no atendidas en torno al desarrollo desde hace más de cuatro décadas por los países del Sur de interés en la actualidad.

DESARROLLO

Se propone al alumnado el análisis de la Declaración y Programa de Acción para el Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional aprobados por la Asamblea General de NNUU en 1974. Las demandas más destacadas fueron las siguientes:

- Renegociar la deuda externa de los países en vías de desarrollo.
- Reformar el FMI y su proceso de toma de decisiones.
- Lograr los objetivos de la ayuda oficial al desarrollo fijados por las Naciones Unidas —0,7% del PNB—.
- No condicionar la ayuda.
- Suministrar la ayuda de forma continua y a largo plazo.
- Priorizar el fortalecimiento de la cooperación económica y técnica entre los países en vías de desarrollo.
- Establecer el objetivo fundamental de la prestación de servicios sanitarios y educativos a la población activa y mejorar su nivel cultural y profesional.
- Obtener una compensación por los efectos adversos que sobre los recursos de las naciones han tenido la ocupación extranjera, la dominación colonial o la separación racial.
- Indemnizar a los países empobrecidos por la explotación y el agotamiento de los recursos naturales.

El documento íntegro de la Declaración y Programa de Acción para el Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional puede localizarse en: <http://www.cetim.ch/es/documents/ag-resolution-3201-esp.pdf>

3. LA CRISIS DE LA DEUDA EXTERNA: ¿HABLAMOS DE LOS AÑOS OCHENTA O DE LA ACTUALIDAD?

La década de los ochenta se inicia con una fuerte crisis internacional, marcada por la conocida crisis de la deuda externa. A principio de los ochenta las tasas de interés y el valor del dólar hicieron imposible su pago en numerosos países del Sur. Esta situación unida a la recesión económica, el freno de préstamos bancarios y la bajada de las rentas de exportación obtenidas por los países empobrecidos, provocó la situación de suspensión de pagos y renegociaciones de la deuda que se prolonga hasta hoy. Para hacer frente a ello, los países empobrecidos se vieron obligados a recurrir a los OIF, siendo el FMI y el BM los promotores de la condicionalidad de la ayuda ligada al cumplimiento del pago de la deuda externa (primera generación de condicionalidad). Tal y como señala Toussaint:

Los nuevos préstamos otorgados por el FMI a partir de 1982 persiguen tres objetivos: 1) favorecer las reformas estructurales que impone el ajuste; 2) asegurar el reembolso de la deuda contraída; y 3) permitir progresivamente el

acceso de los países endeudados a los préstamos privados a través de los mercados financieros (Toussaint, 2002: 306).

Estas políticas en materia de cooperación económica constituyeron parte esencial de las relaciones internacionales en la década de los ochenta y vuelven a estar presentes sin límites en la actualidad, afectando a los países del Norte y al Sur.

En este contexto de crisis generalizada, la CID se vio enormemente afectada; poniéndose en cuestión sus beneficios e incluso su necesidad, en un contexto favorable al neoliberalismo. Desde las perspectivas más radicales, se criticó duramente su papel ya que suponía la injerencia en los mecanismos de libre mercado. Esto conllevó que la AOD descendiera a lo largo de toda la década y se otorgó prioridad a la ayuda de emergencia.

Pero desde diversas perspectivas se entiende que ni la ayuda de emergencia, ni la ayuda humanitaria, ni la ayuda alimentaria pueden ser consideradas acciones de cooperación al desarrollo. Y realmente si observamos sus definiciones no lo son.

La *ayuda de emergencia* consiste en la transferencia de fondos o envío de materiales en situación de catástrofes, normalmente naturales. La *ayuda humanitaria* se refiere a la transferencia de fondos y envío de materiales con el objeto de que las personas puedan cubrir sus necesidades básicas más elementales si no son capaces de hacerlo por sí mismas. Normalmente se encuentra asociada a situaciones de hambruna o conflictos armados, donde un considerable número de personas queda a merced de la ayuda internacional. Y la *ayuda alimentaria* consiste en:

la transferencia de recursos a determinados países o sectores en forma de alimentos, bien donados o vendidos con al menos el 25% de concesionalidad (esto es, de subsidio); así como en forma de donaciones monetarias o créditos (con un plazo de reembolso de tres años o más) «ligados» a compras alimentarias (Shaw y Clay, 1993: 1).

Los ochenta fueron años realmente difíciles para la cooperación al desarrollo. De hecho si los países empobrecidos no aplicaban los programas de ajuste estructural no recibían ayuda financiera. Pero lo cierto es que «(...) ninguno de los países que aplicaron el ajuste estructural ha podido sostener de manera duradera una tasa de crecimiento elevada. En todas partes han aumentado las desigualdades sociales, ninguno de los países «ajustados» ha sido excepción» (Toussaint, 2002: 306).

Bajo estas políticas, la CID en los ochenta se caracterizó por ser aun más verticalista que en décadas anteriores:

- Los objetivos se establecían por los países donantes, persiguiendo el pago de la deuda externa y constituyendo parte esencial de la condicionalidad de la ayuda.

- Las acciones se centraron fundamentalmente en el asesoramiento y la formación institucional en materia de planificación y gestión para lograr aplicar los planes nacionales de ajuste estructural.
- Los procedimientos administrativos y los proyectos continuaron presentando una alta rigidez. Esto puso graves límites a la novedosa incorporación de las codirecciones en algunos proyectos (conformadas por un experto nacional y un experto internacional) ya que los relevantes aportes de los expertos locales se diluían ante la rigidez de los diseños elaborados.

La realidad se enfrentaba a los discursos y a las declaraciones firmadas desde las NNUU, porque mientras se aplicaban las políticas anteriormente señaladas, se aprobaba la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (1986), manifestándose que:

Los Estados deben adoptar, en el plano nacional, todas las medidas necesarias para la realización del derecho al desarrollo y garantizarán, entre otras cosas, la igualdad de oportunidades para todos en cuanto al acceso a los recursos básicos, la educación, los servicios de salud, los alimentos, la vivienda, el empleo y la justa distribución de los ingresos. Deben adoptarse medidas eficaces para lograr que la mujer participe activamente en el proceso de desarrollo. Deben hacerse reformas económicas y sociales adecuadas con objeto de erradicar todas las injusticias sociales (art 8.1.).

A pesar de los enormes retrocesos que se vivieron en los años ochenta, de suma relevancia fue la propuesta conceptual realizada oficialmente por la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD) en 1987: *desarrollo sostenible*. Este define una sociedad sostenible como aquella que «atiende sus necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para hacerse cargo de sus propias necesidades» (ONU, 1987a). Este concepto calará en la siguiente década, tal y como se manifiesta en la Declaración de Copenhague sobre el Desarrollo Social de las NNUU (1995).

Lo destacado de dicha conceptualización es que pone en evidencia que el desarrollo, tal y como se está produciendo, implica la destrucción del planeta. También señala, coincidiendo con los teóricos de la dependencia, que «los factores determinantes en el desarrollo económico son realmente sociales. El cambio social aparece, en consecuencia, como clave del desarrollo tanto social como económico» (Gunder Frank, 1992:30). Y se nutre de los aportes de la Teoría de la Interdependencia y del concepto de Codesarrollo que plantean la necesidad de un desarrollo común entre Norte y Sur. Aunque este último ha terminado abordando las conexiones existentes entre migración y políticas de cooperación, perdiendo su fuerza transformadora al institucionalizarse su concepción en los organismos oficiales europeos. Sería necesario, ante la vergonzosa situación ac-

tual que empuja a la mayoría de la humanidad a la desesperanza y la pobreza, retomar sus propuestas iniciales que planteaban el ineludible futuro común de la humanidad.

El concepto de *codesarrollo* fue utilizado por primera vez en la década de los ochenta en la Universidad de Lovaina (Bélgica), significativamente, sin hacer referencia al hecho migratorio. «Entonces designaba un tipo de Cooperación para el Desarrollo que destacaba las alianzas entre sociedades civiles de países del norte y del sur con el objetivo de hacer frente a las consecuencias negativas del liberalismo económico» (Santos, 2009:42).

4. DOS CAMINOS PARA LA CID EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA: DESARROLLO HUMANO Y DESARROLLO ECONÓMICO

La década de los noventa se caracterizó por el denominado proceso de globalización que persiste hasta la actualidad. Los OIF poseían una visión muy optimista de este proceso, causada fundamentalmente por la consolidación del modelo capitalista tras la caída de la URSS. Algunos autores, en cambio, planteaban una visión más crítica, afirmando que la globalización se estaba produciendo de forma sesgada y desigual, empobreciendo aún más a los sectores más desfavorecidos y generando un acelerado incremento de las desigualdades. De hecho, «este aumento de la desigualdad se ha producido de forma inesperada en las situaciones más diversas que puedan darse en las economías: desde los países más desarrollados, como EEUU y Reino Unido y, en general, en la mayoría de los países de la OCDE, hasta las economías en transición de la Europa del Este y de la ex-URSS, al igual que en China» (PNUD, 1999:3).

Este era el contexto donde logró consolidarse un nuevo concepto que determinará en gran medida la CID: el *desarrollo humano*. Partiendo fundamentalmente de los trabajos de Mahbub ul Haq y de Amartya Sen sobre el desarrollo de las capacidades, se define por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como el «proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y abarcando el espectro total de opciones humanas, desde un entorno físico en buenas condiciones hasta libertades económicas y políticas» (PNUD 1992:18).

Frente a las teorías convencionales del desarrollo que están basadas en parámetros estrictamente económicos y consideran a los seres humanos como un insumo del proceso de producción (es decir un medio, antes que un fin), el PNUD propone un nuevo índice de medición alternativo, el Índice de Desarrollo Humano.

En el *Índice de Desarrollo Humano* (IDH) se combinan indicadores económicos (el ingreso per cápita, medido de tal manera que se ajusta cada moneda al poder adquisitivo real de cada país) con indicadores sociales, tales como los educativos (alfabetismo adulto y tasas de matriculación) y la longevidad (la esperanza de vida al nacer) (PNUD, 1995: 16). El valor del IDH oscila entre 0 y 1. Los países con un índice de 0,800 en adelante son considerados países de desarrollo humano alto; los países con un IDH entre 0,500 y 0,799 son considerados de desarrollo humano medio; y si tienen un IDH inferior a 0,500 son países con desarrollo humano bajo.

El Índice de Desarrollo Humano goza de numerosas ventajas y es un avance destacable respecto a las concepciones oficiales vigentes hasta la década de los ochenta. El hecho de ampliar este concepto más allá de los parámetros estrictamente económicos, es muy positivo y acertado. Muchos países crecen —producen, consumen y exportan más— y no por ello se desarrollan. Básicamente, las críticas más fuertes que se han dirigido al PNUD se refieren al IDH más que al concepto en sí mismo. Asumiendo críticas y sugerencias de diversos sectores, cada año el PNUD ha desarrollado indicadores específicos intentando paliar las limitaciones de su propuesta⁵. Otros análisis apuntan a su ambigüedad ideológica, ya que un estudio detenido a sus planteamientos descubre tanto principios ideológicos liberales como progresistas⁶.

Otra aportación destacada del concepto de Desarrollo Humano es su insistencia en la participación ciudadana como elemento clave del desarrollo. Sus consecuencias fueron directas sobre la CID, promovándose relevantes procesos de descentralización, motivados por el anhelo de la ampliación de los canales democráticos. Así se consolidan dos nuevos tipos de cooperación: descentralizada y centralizada.

La *cooperación descentralizada* hace referencia a la cooperación implementada desde diversos poderes públicos distintos al de los gobiernos centrales, tanto en el Norte como en el Sur. Mientras que la *cooperación centralizada* hace referencia a la cooperación implementada desde los diversos poderes públicos centrales y desde las agencias nacionales de cooperación, tanto en el Norte como en el Sur.

⁵ Por ejemplo, el PNUD en 1992 elabora el Informe de Desarrollo Humano centrándose en el aumento de la brecha existente entre países/población rica y países/población pobre; en 1993 profundizando en la participación popular y en 1995 sobre la situación de la mujer. Además ha introducido otros índices como el IPH (Índice de la Pobreza Humana), el IDG (Índice de Desarrollo relativo al Género) y el IPG (Índice de Potenciación de Género), intentando valorar la situación de los países en función de nuevos parámetros.

⁶ Para conocer en profundidad estos análisis puede consultarse González Pérez, M.I. (2003), Algunas reflexiones sobre el desarrollo capitalista «sostenible y humano» y sus consecuencias en la conceptualización de la cultura, *Revista de historia y sociología de la educación, Témpera*, núm. 6, págs. 201-222.

Partiendo de esta nueva concepción del desarrollo, un nuevo enfoque destaca en esta década, el *Enfoque de las Capacidades*. Se avanza desde una concepción de la CID centrada en cubrir las necesidades básicas hacia otra centrada en desarrollar las potencialidades de las personas. También son relevantes el Enfoque de Género y el Enfoque de Desarrollo Sostenible. El respeto a la diversidad cultural constituirá un eje central a la hora de trazar programas y proyectos, especialmente en el ámbito educativo, pero no se concretará en un enfoque específico.

Los OINF y las ONGD, en líneas generales, han tratado bajo la perspectiva del Desarrollo Humano de actuar conforme a los principios de la cooperación horizontal, abriendo nuevas maneras de implementar la CID. Sin embargo, los OIF, a pesar del avance sin precedentes que supone el Desarrollo Humano, no lo han acogido con la misma intensidad, persistiendo en una cooperación con carácter verticalista. A partir de entonces, los dos caminos de la CID que se iniciaron desde su nacimiento se consolidan con escasos puntos de encuentro; el cruce de caminos lo hallamos en la incorporación del Desarrollo Sostenible en las propuestas que formulan.

Los OIF trabajan bajo el *Consenso de Washington* que tras las graves consecuencias de los programas de ajuste estructural suavizaron sus rígidos planteamientos neoliberales en la década de los noventa. Se reconoció la necesidad de que los Estados desempeñen unas funciones muy limitadas destinadas a «aumentar las oportunidades de los activos de los pobres, especialmente el empleo; aumentar el acceso a los servicios sociales; y, crear redes de seguridad social focalizadas en los sectores más vulnerables» (Dubois, 2000b: 27). En la Declaración sobre la Cooperación Económica Internacional y, en particular, la reactivación del crecimiento económico y el desarrollo de los países en desarrollo de las NNUU (1990) quedan explícitos estos planteamientos. Además, el CAD estableció en su estrategia de cooperación al desarrollo para el siglo XXI (para el año 2015) limitados objetivos en materia de pobreza, educación, sanidad, igualdad de género y sostenibilidad medioambiental y regeneración (OCDE, 1996: 2).

En líneas generales, el *Consenso de Washington* sigue manteniendo las propuestas neoclásicas, estableciendo las causas del subdesarrollo en la falta de adecuación de las políticas de los países empobrecidos al nuevo escenario internacional. Si estos aplican las medidas de liberalización convenientes y promueven políticas sociales focalizadas, lograrán salir de la pobreza. Se inicia así lo que se conoce como segunda generación de las condicionalidades: democracia, derechos humanos y buen gobierno. Los países donantes entendieron que estos factores eran imprescindibles para que las reformas estructurales económicas pudieran implementarse sin graves conflictos sociales.

5. SIGLO XXI: OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO ANTE EL NEOLIBERALISMO

Los inicios del siglo XXI se caracterizan por la esperanza que genera el nacimiento de un nuevo siglo y una situación económica que la favorece. En este con-

texto, la CID vive el mejor momento de su historia, llegando a destinarse el 0,31% del PNB a la AOD, el 0,09% de PNB a los Países Menos Avanzados (PMA) y casi el 20% de la AOD a servicios sociales básicos (NNUU, 2011:11-18).

Sin embargo, esta situación cambia radicalmente a partir de 2008 con la crisis financiera internacional, que sirve de justificante para aplicar, de nuevo, a escala mundial los programas neoliberales. Ahora vivimos momentos de desesperanzas con graves consecuencias en la CID. Frente a esta realidad, persisten esfuerzos encaminados a frenar las desigualdades y buscar alternativas al modelo de desarrollo vigente por su falta de respuesta ante las necesidades de las personas, el desarrollo de sus capacidades y la defensa de los derechos humanos.

5.1. *Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio*

En septiembre de 2000, 185 países logran ponerse de acuerdo en torno a una serie de objetivos a alcanzar en un periodo limitado de tiempo, haciéndose eco de las demandas de la sociedad civil que reclaman un pacto global más allá de actuaciones puntuales y descoordinadas. Firman la Declaración del Milenio (NNUU, 2000), considerando que la cooperación internacional es un instrumento que debe estar al servicio de la resolución de los problemas internacionales de carácter no solo económico sino también social, cultural o humanitario (art.4).

Esta Declaración destaca por su concreción, estableciendo ocho grandes objetivos sociales y económicos relacionados entre sí, los conocidos como Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), con sus metas e indicadores correspondientes; instrumento clave para el seguimiento y la evaluación de los compromisos adquiridos. El octavo objetivo se refiere expresamente a la CID (v. Tabla I) pero presenta algunas limitaciones que no deben obviarse. Destaca el hecho de no plantear metas concretas, justo respecto al objetivo que depende de los países enriquecidos y las entidades privadas. Es cierto que se establece que se destine el 0,7 % del total del ingreso nacional bruto a la AOD y que se dedique el 0,15% a los Países Menos Avanzados (PMA). Pero no se concreta de igual modo la proporción de la AOD que debe ser destinada a los servicios sociales básicos (aunque en la Conferencia sobre el Cambio Climático de las NNUU, celebrada en 2009, se estableció como referencia el 20% del total de la AOD), cuestión indispensable para las políticas educativas. Tampoco se señala la proporción de la AOD que no debe estar condicionada.

De suma relevancia para el ámbito educativo, son los ODM segundo y tercero. Sin embargo, se estima que los países de ingreso bajo enfrentarán un déficit anual de financiación externa de aproximadamente 16.000 millones de dólares en lo concerniente a la educación básica (alfabetización, enseñanza preprimaria y primaria) (NNUU, 2010a). La falta de financiación se produce, además, ante objetivos de escasa ambición, son unos objetivos mínimos especialmente centrados en la enseñanza primaria y en la no discriminación por género.

TABLA I.—*Objetivos y metas del Milenio*

OBJETIVOS	METAS
OBJETIVO 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.	<i>Meta 1.</i> Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1 dólar por día. <i>Meta 2.</i> Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que padezcan hambre.
OBJETIVO 2. Lograr la enseñanza primaria universal.	<i>Meta 3.</i> Velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
OBJETIVO 3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer.	<i>Meta 4.</i> 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 antes de fin del año 2015.
OBJETIVO 4. Reducir la mortalidad infantil.	<i>Meta 5.</i> Reducir en dos terceras partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad de los niños menores de 5 años.
OBJETIVO 5. Mejorar la salud materna.	<i>Meta 6.</i> Reducir, entre 1990 y 2015, la mortalidad materna en tres cuartas partes.
OBJETIVO 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.	<i>Meta 7.</i> Haber detenido y comenzado a reducir, para el año 2015, la propagación del VIH/SIDA. <i>Meta 8.</i> Haber detenido y comenzado a reducir, para el año 2015, la incidencia del paludismo y otras enfermedades.
OBJETIVO 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.	<i>Meta 9.</i> Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales e invertir la pérdida de recursos del medio ambiente. <i>Meta 10.</i> Reducir a la mitad, para el año 2015, el porcentaje de personas que carezcan de acceso a agua potable. <i>Meta 11.</i> Haber mejorado considerablemente, para el año 2020, la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de tugurios.
OBJETIVO 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.	<i>Meta 12.</i> Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio. Se incluye el compromiso de lograr una buena gestión de los asuntos públicos y la reducción de la pobreza, en cada país y en el plano internacional. <i>Meta 13.</i> Atender las necesidades especiales de los Países Menos Avanzados (PMA). Se incluye el acceso libre de aranceles y cupos de las exportaciones de los PMA, el programa mejorado de alivio de la deuda de los países muy endeudados y la cancelación de la deuda bilateral oficial, y la concesión de una asistencia para el desarrollo más generosa a los países que hayan expresado su determinación de reducir la pobreza. <i>Meta 14.</i> Atender las necesidades especiales de los países sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo. <i>Meta 15.</i> Encarar de manera general los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales a fin de hacer la deuda sostenible a largo plazo. <i>Meta 16.</i> En cooperación con los países en desarrollo, elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo. <i>Meta 17.</i> En cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo. <i>Meta 18.</i> En colaboración con el sector privado, velar porque se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Fuente: NNUU (2001), *Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio (A/56/326)*, págs. 64-67.

ACTIVIDAD 2

OBJETIVO

Fomentar el análisis de la realidad actual desde una perspectiva crítica basada en los principios de responsabilidad compartida, participación ciudadana y solidaridad internacional, a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

DESARROLLO

Partiendo de los ODM, se analizan los documentales presentados en la película «En el mundo a cada rato» producida por TUS OJOS (Ferreira *et al.*, 2008). En ella se presentan cinco cortos que abordan las prioridades de la Agencia de las NNUU para la Infancia (UNICEF), permitiendo analizar la situación actual frente a los compromisos adquiridos por las NNUU. Este filme ha sido galardonado con el Premio Valores Humanos José Couso y Julio A. Parrado en la Semana del Cine y de la Imagen de Fuentes de Ebro en 2005 y el corto «Binta y la gran idea» fue nominado al Oscar. La película puede visualizarse desde el siguiente enlace: http://www.unicef.profes.net/ver_noticia.aspx?&id=20378

Un recurso indispensable para el desarrollo de esta actividad son los Informes sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio elaborados por diversos organismos internacionales (NNUU, 2012).

En la búsqueda de rutas más creativas, varios países de economías en desarrollo y en transición están realizando contribuciones financieras significativas a los ODM, destacando entre ellos: Arabia Saudita, Turquía, India, China, República Bolivariana de Venezuela, Brasil, Nigeria y Sudáfrica (NNUU, 2010a:26). La cooperación Sur-Sur y la cooperación triangular amplían sus programas y proyectos. La *Cooperación triangular* es aquella en la que «se establece una relación de partenariado entre actores de tres países: un oferente de cooperación o socio donante; un país de renta media (PRM), que actuará igualmente como socio oferente de cooperación y un socio receptor de un país de menor nivel de desarrollo relativo» (Gómez, Ayllón y Albarrán, 2011: 13).

Entre los organismos regionales que están contribuyendo al logro de los ODM y a los objetivos de la EPT de la UNESCO, destaca la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y su iniciativa «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios» (OEI, 2010:10). También la Unión Africana (UA) trata de concentrar sus esfuerzos en la Cooperación Sur-Sur, aprobando entre diversas iniciativas el Segundo Decenio de Educación para África (2006-2015), en el marco de los ODM y Objetivos EPT (UA, 2006). En él se entiende la educación como elemento central del desarrollo de África al considerar que «la educación se utiliza como una herramienta eficaz para afianzar la paz, la justicia y la equidad, capacitar a hombres y mujeres para participar en todo su potencial en la sociedad» (UA, 2006:5).

Sin embargo, si todos los OIG están de acuerdo en los objetivos a alcanzar, a la hora de establecer políticas concretas a favor del desarrollo y luchar contra la pobreza no parece que el consenso sea tan factible, teniendo consecuencias evidentes en la CID.

5.2. *El Pacto del Milenio*

Las políticas trazadas para el logro de los Objetivos del Milenio se concretaron desde 2003 en un sistema de responsabilidades compartidas. Partiendo fundamentalmente del *Consenso de Monterrey*, el PNUD lanzó una propuesta a la comunidad internacional con el objeto de favorecer el cumplimiento de los compromisos adquiridos: el Pacto del Milenio (PNUD, 2003a).

Las políticas trazadas en el Pacto del Milenio gozan de varias características positivas para la CID, entre las que destacan la participación de expertos internacionales, nacionales y regionales en la formulación de programas y proyectos de carácter sectorial; la disminución de la ayuda ligada; el fomento de la cooperación Sur-Sur; y la condonación de la deuda externa (NNUU, 2010a:xiii).

De hecho, estos propósitos se reflejan en la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo (2005) y el Programa de Acción de Accra (2008) aprobados por las NNUU, donde se establecieron los siguientes principios para el logro de la eficacia de la AOD: la Apropiación, Armonización, Alineación y la Gestión centrada en Resultados y Mutua Responsabilidad (OCDE, 2008: 3). Posteriormente, en 2011 y en plena crisis económica, se firma la Alianza Mundial para la Cooperación Eficaz al Desarrollo, reconociéndose el incumplimiento de los ODM.

Y es que no pueden obviarse los límites para alcanzar los propósitos planteados en un contexto repleto de contradicciones. Por un lado, los OIF promueven políticas de recortes sociales y, a la par, los OINF fomentan la inversión en educación y sanidad. Tampoco debe ignorarse la condicionalidad existente en el Pacto el Milenio ya que «si se cumplen las condiciones, los países pobres deberían poder contar con un notable aumento de la asistencia por parte de los países ricos» (PNUD, 2003b:18), debiendo contribuir a la lucha antiterrorista⁷, al control de la inmigración, a la protección del medio ambiente, a mejorar sus democracias y buen gobierno, a proteger los Derechos Humanos, a favorecer la igualdad de género...; compromisos que no siempre se asumen de forma plena en los países enriquecidos. Estas nuevas obligaciones pueden considerarse la tercera generación de la condicionalidad de la AOD.

5.3. *Tres caminos ante el Desarrollo Humano Sostenible*

Ya en 1994, el PNUD avanzaba en la concepción de Desarrollo Humano Sostenible (DHS), poniendo de manifiesto que:

⁷ Después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 a las Torres Gemelas en Nueva York, son numerosos los proyectos de cooperación internacional que incluyen cláusulas específicas en materia de lucha antiterrorista.

Debemos unir el desarrollo sostenible y el desarrollo humano, y unirlos no solo de palabra pero en los hechos, todos los días, en el terreno, en todo el mundo. El desarrollo humano sostenible es un desarrollo que no solo genera crecimiento, sino que distribuye sus beneficios equitativamente; regenera el medio ambiente en vez de destruirlo; potencia a las personas en vez de marginarlas; amplía las opciones y oportunidades de las personas y les permite su participación en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano sostenible es un desarrollo que está a favor de los pobres, a favor de la naturaleza, a favor del empleo y a favor de la mujer. Enfatiza el crecimiento, pero un crecimiento con empleos, un crecimiento con protección del medio ambiente, un crecimiento que potencia a la persona, un crecimiento con equidad (PNUD, 1994:7).

Acorde con el concepto de Desarrollo Humano Sostenible y las propuestas de Amartya Sen sobre el desarrollo de las capacidades, el PNUD y la Universidad de Oxford en 2010 elaboran una nueva forma de cuantificar la pobreza: el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM).

El IPM contempla, además de los parámetros relativos a los ingresos, los relativos a la mayor o menor intensidad de la pobreza de acuerdo con tres aspectos básicos: la educación, la salud y el nivel de vida. Con este tipo de medición se pretende un seguimiento de la pobreza crónica, de la desigualdad y del bienestar (Fernández y Roman, 2013:126).

Bajo esta concepción del desarrollo y esta compleja manera de concebir la pobreza, continúan vigentes a la hora de formular proyectos de CID: el Enfoque de Género y el Enfoque de Desarrollo (ahora) Humano Sostenible. Y surgirá una nueva propuesta que trata de abarcar ambos enfoques: el Enfoque de Derechos Humanos (DDHH). Desde este Enfoque, las personas pasan de ser concebidas como sujetos con unas necesidades que han de ser cubiertas, «a sujetos de derechos, con poder jurídico y social para exigir al Estado comportamientos y acciones adecuados a los DDHH» (Fernández y Román, 2013:141).

Pero no todos los actores internacionales se han enfrentado a las nuevas posibilidades que genera el concepto de DHS de igual manera, trazándose tres caminos en el ámbito de la CID. Los OIF han incorporado en sus planteamientos básicamente el Desarrollo Sostenible, aunque tergiversando con frecuencia su concepción al limitarlo a la sostenibilidad financiera que nada tiene que ver con su complejidad. En realidad continúa la senda del desarrollo económico, enmarcada en el modelo de desarrollo capitalista neoliberal. Sin embargo, las propuestas del DHS han calado sin dificultades en numerosos OINF y en innumerables ONGD. Entidades oficiales y no oficiales, aceptando el sistema capitalista, avanzan en las propuestas conceptuales que le dieron sustento en la década

de los noventa, cimentando sus programas y proyectos en el DHS. También hay entidades que si bien manifiestan encontrarse en esta ruta, a la hora de concretar sus propuestas políticas caminan al lado de los OIF; la UE es un claro ejemplo. Este hecho se observa al analizar su *Política comunitaria de desarrollo* establecida en 2000 mediante la Declaración del Consejo y de la Comisión de 10 de noviembre y el *Acuerdo de Cotonú* —Acuerdo de asociación entre los Estados de África, del Caribe y del Pacífico, por una parte, y la Comunidad Europea y sus Estados miembros, por otra—.

La tercera senda es recorrida por países empobrecidos y diversas ONGD que afirman trazar políticas para su logro y persisten en la búsqueda de modelos propios de desarrollo alternativos fundamentados en el socialismo, por considerar que el desarrollo capitalista no puede ser ni sostenible ni humano ya que:

(...) constituye una contradicción, una manipulación de los «desarrollistas», de los partidarios del crecimiento económico, que pretenden hacer creer en su compatibilidad con la sostenibilidad ecológica, que subordina las exigencias de la economía a las de los ecosistemas naturales y al desarrollo humano generalizado (Naredo, 1996:132).

Estos actores están priorizando la Cooperación Sur-Sur para el logro de sus objetivos, destacando en la búsqueda de nuevas alternativas los países integrantes de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA) que insisten en:

(...) la necesidad del establecimiento de un nuevo orden económico internacional que se sustente en los principios de justicia y solidaridad, y de una profunda reestructuración de la actual arquitectura financiera internacional» y *tratan de* «cooperar de forma solidaria en la búsqueda de soluciones, desde y para los países en desarrollo, que tomen en cuenta el trato especial y diferenciado que merecen las economías más vulnerables y el impacto que sobre las poblaciones más desfavorecidas tiene esta crisis (ALBA, 2009).

6. ¿QUÉ CAMINO ESTAMOS RECORRIENDO Y QUÉ RUTA DESEAMOS TRAZAR?

Lo cierto es que diez años después del inicio de siglo, en la Cumbre Mundial sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio celebrada del 20 al 22 de septiembre de 2010 en Nueva York, se puso de manifiesto que la preocupación de los Estados se repliega del desarrollo, a la lucha contra la pobreza y de la lucha contra la pobreza, a la supervivencia. Al plantear como máxima urgencia «La Estrategia Mundial para la Salud de la Mujer y el Niño» (NNUU, 2010b), puso en evidencia que los objetivos no serían alcanzados, planteándose su revisión. La crisis financiera internacional actual, como en

otras décadas, sirve de justificante para incumplir con la palabra empeñada, aunque en realidad:

las incertidumbres económicas no pueden ser una excusa para cejar en nuestras acciones de desarrollo o incumplir los compromisos internacionales de proporcionar apoyo. Muy al contrario, la incertidumbre es una razón para acelerar la adopción de medidas y el cumplimiento de los compromisos (NNUU, 2010a:iii).

Ante la situación actual, urge profundizar en lo que entendemos por CID, en su concepto, los principios que la rigen y en los objetivos que persigue. Para ello es conveniente tener en cuenta que la CID goza de tres dimensiones fundamentales: la ética, la política y la económica. Debemos reflexionar sobre su dimensión ética; es decir, si la CID se fundamenta en la solidaridad o no, entendida como un compromiso con intereses compartidos porque un mundo más justo es un bien común. «Desde esta perspectiva la solidaridad deja de ser el resultado de la espontaneidad para convertirse en un producto de la reflexión y el compromiso» (Venegas, 2007:23), desplegando su fuerza para erradicar las desigualdades y combatir la injusticia. Respecto a su dimensión política debemos analizar bajo qué modelo de cooperación estamos trabajando; si este es de carácter vertical u horizontal. Y bajo qué enfoque establecemos sus objetivos: para aliviar necesidades (Enfoque de necesidades), para desarrollar capacidades (Enfoque de capacidades) o para garantizar los DDHH (Enfoque de derechos humanos). Por último, la dimensión económica nos obliga a dar respuesta a una cuestión básica: qué modelo de desarrollo se persigue con la CID; si la economía constituye una herramienta al servicio de las personas o si las personas se encuentran al servicio de la economía.

ACTIVIDAD 3

OBJETIVO

Reflexionar sobre las concepciones propias en torno al desarrollo y la CID, propiciando su revisión atendiendo los diferentes conceptos vigentes en la actualidad.

DESARROLLO

Antes de iniciar la exposición de los contenidos básicos expuestos en el presente capítulo, se invita al alumnado a que individualmente elabore su propio concepto de desarrollo y de CID.

Una vez expuestas y aclaradas las diferentes concepciones del desarrollo y sus consecuencias en la CID, se invita al alumnado a retomar sus planteamientos iniciales y reflexionar sobre ellos para concluir elaborando unos nuevos conceptos al respecto. Las nuevas propuestas deben estar fundamentadas y gozar de coherencia. Esta actividad puede desarrollarse individualmente o en pequeños grupos.

Un recurso de inestimable valor a la hora de poner en práctica esta actividad es la obra de la profesora M.^a Jesús Martínez Usarralde titulada *Sentipensar el Sur, cooperación al desarrollo y educación* (Martínez, 2010).

CAPÍTULO III

Cooperación Educativa Internacional

MERCEDES GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

A partir de la segunda mitad del siglo xx, la cooperación educativa internacional se amplía sin precedentes a escala internacional siendo en gran parte responsable de ello la UNESCO. La cooperación educativa internacional pretende transformar la realidad avanzando hacia una sociedad más justa a través de la comprensión internacional y la solidaridad. Por esto, en estas páginas se proponen una serie de contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes que pueden ayudar a conocer la situación real del mundo de manera global y que además, nos posibiliten el análisis del origen de los problemas de manera crítica y de respeto a los Derechos Humanos. Esto debe hacerse desde la óptica de la emancipación del Sur y del compromiso con unas relaciones Norte-Sur justas, equitativas y solidarias. Planteamos revisar críticamente los rasgos voluntaristas, asistenciales y etnocéntricos de las concepciones de cooperación educativa internacional que en la actualidad se manejan. Para ello proponemos:

1. Adquirir conocimientos fundamentales sobre la cooperación educativa internacional; su evolución, sus características, sus retos y limitaciones y sus tendencias de futuro.
2. Desarrollar capacidades de análisis y reflexión, de crítica y rigurosidad en los procesos de cooperación educativa internacional, bajo una visión sistemática y global.

3. Adquirir actitudes favorables de respeto, de responsabilidad y solidaridad hacia la cooperación educativa internacional para comprender y mejorar la situación de los países del sur.

1. COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL

1.1. *Evolución de la Cooperación Educativa Internacional*

Hemos tenido ocasión de observar cómo ha evolucionado la educación hasta concebirse como un derecho humano y también los modelos que han orientado el desarrollo y la cooperación. Ahora también veremos las distintas concepciones del modelo de cooperación educativa internacional. El significado del término cooperación educativa internacional se entiende mejor si se efectúa un breve repaso histórico de las distintas formas que ha adquirido desde su aparición.

Después de la Segunda Guerra Mundial con la constitución de las Naciones Unidas, se crearon Organismos Internacionales de Educación como la UNESCO que hizo posible que los representantes de las naciones más pobres y más ricas se sentaran a la misma mesa en pie de igualdad para intercambiar ideas sobre cómo mejorar la educación. No obstante, la educación no fue la preocupación fundamental de la cooperación internacional hasta principios de los años sesenta.

En su etapa inicial, años 50-60, con predominio del modelo economicista se declina toda responsabilidad histórica y estructural con respecto al subdesarrollo. La cooperación educativa funcionó unidireccionalmente, desde el Norte hacia el Sur; quienes sabían y podían más, enseñaban y ayudaban a quienes sabían y podían menos.

Los proyectos de cooperación se caracterizan por el interés en aumentar la enseñanza primaria, por acrecentar la formación de maestros y las aulas. Las figuras fundamentales en este periodo son el becario del país en desarrollo y el experto del país desarrollado. Es la etapa Asistencialista; de la cooperación educativa unidireccional, de carácter vertical, Norte-Sur donde predominan los conceptos de ayuda y asistencia.

Una segunda etapa; etapa de la Solidaridad, se sitúa en los años 70. El modelo de desarrollo alternativo propuesto se basa en la Teoría de la Dependencia. El supuesto que subyace es que el desarrollo es un proceso autónomo, endógeno y planificable.

La cooperación educativa desde esta perspectiva integra la concepción de solidaridad como relación entre iguales. A medida que los proyectos de cooperación educativa van siendo considerados expresiones nacionales, los términos ayuda y asistencia son reemplazados por el de cooperación con carácter concientizador y solidario. El nuevo enfoque se concentra en la necesidad de democratizar la educación, de reforzar los contenidos para elevar la calidad, y en la reorientación de la planificación educativa para transformar la educación en un instrumento eficaz de desarrollo. El planteamiento de desarrollo económico al servicio de las personas, es el que orienta la acción futura y las medidas a tomar para la solución de problemas no resueltos como: la extensión y mejora de la educación; la planificación integral; la democratización

o la alfabetización. Esta nueva acción en los proyectos de cooperación educativa se justifica porque el modelo vigente no había proporcionado mejoras significativas en los niveles de democratización, participación y calidad de los sistemas educativos. Hablamos de cooperación educativa horizontal y endógena: Sur-Sur/ Norte-Sur.

En los años 80 se toma conciencia de que el modelo de desarrollo y el patrón de consumo de los países industrializados no es generalizable a toda la humanidad debido a la problemática medioambiental (desarrollo sostenible). La cooperación ya no es un problema de ayuda o solidaridad, es un reto de transformación para buscar alternativas y construir un nuevo modelo. La cooperación educativa adquiere mayores compromisos, especificidad y autonomía. Sin embargo, la crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural y las teorías neoliberales, modifican las reglas del juego y las perspectivas. El NOEI previsto no ve la luz, y por la vía de los ajustes estructurales, el Norte impone al Sur las modalidades de ayuda que supuestamente convienen a ambas partes. En definitiva, se evapora la noción de que el desarrollo es una aventura nacional con características propias. Se profundiza a nivel teórico en el concepto de cooperación técnica entre países en desarrollo, fortaleciéndose a la vez los procesos de regionalización. Estas consideraciones se reflejan en el marco de los proyectos de cooperación educativa, en la necesidad de un enfoque integral centrado en objetivos de participación social. Así los 80 se inician con gran optimismo: asegurar una educación básica de carácter general a toda la población; eliminar el analfabetismo; y mejorar la calidad de los sistemas educativos que constituyen el término de un proceso de desarrollo educativo mediante el cual se consiguen importantes logros cuantitativos, pero al costo de bajos niveles de eficiencia, de calidad y de equidad.

La década de los 90 se caracteriza por los procesos de globalización que dejan al margen de los beneficios a la mayoría de la población. El modelo de desarrollo capitalista se radicaliza en forma de neoliberalismo. También surge en el seno de las organizaciones internacionales el concepto de desarrollo humano. La nueva concepción de la cooperación educativa encontrará su exponente más representativo en un modelo descentralizado, integral y de reconocimiento de la cooperación regional Sur-Sur. El reconocimiento legal del derecho a la educación se vio favorecido en 1990 por la «Declaración Mundial sobre la Educación para Todos». En su Marco de Acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje se indica el papel que debe desempeñar la cooperación educativa: «no se trata de trasplantar modelos sino de ayudar al desarrollo de la capacidad endógena de cada país para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje» (UNESCO, 1990: 5-6). Los proyectos de cooperación educativa se centran fundamentalmente en la educación en Derechos Humanos y la Educación para Todos.

Desde inicios del siglo XXI, los Objetivos de Desarrollo del Milenio han marcado los proyectos de cooperación educativa internacional, concretamente, el Programa de Educación para Todos (EPT). El concepto de Desarrollo Humano Sostenible es asumido por la mayoría de las organizaciones que trabajan la cooperación educativa internacional, atendiendo a los siguientes principios: erradicar la pobreza, la diversidad cultural, igualdad de género, enseñanza primaria universal, sostenibilidad y participación (González, 2011).

En el año 2000 el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal), 164 países se comprometieron a alcanzar de aquí a 2015 seis objetivos para mejorar considerablemente las oportunidades de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos. Los organismos internacionales interesados prometieron que ningún país que participase en esta iniciativa se vería obstaculizado por la escasez de recursos. Se reconoció la necesidad de efectuar un seguimiento regular y riguroso de los avances hacia la consecución de los seis objetivos, formulando estrategias y velando para que los gobiernos y los donantes cumplieran con sus promesas:

1. Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia.
2. Velar para que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles o pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación (UNESCO, 2000b).

Los objetivos 2 y 5 figuran también en dos de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas que apuntan a reducir la pobreza mundial a la mitad de aquí a 2015.

Tabla II.—*Objetivos internacionales*

EPT	ODM
OBJETIVO 1: Atención y educación de la primera infancia	
OBJETIVO 2: Enseñanza primaria universal	OBJETIVO 2: Enseñanza primaria universal
OBJETIVO 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos	OBJETIVO 3: Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer
OBJETIVO 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos	
OBJETIVO 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación	
OBJETIVO 6: Calidad de la educación	

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO, 2011.

La pregunta clave que cabe hacerse es si se pueden alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en el año 2015. Aportamos algunos datos que nos pueden dar algunas pistas.

Es cierto que la educación es un derecho, pero también que hay millones de niños sin escolarizar y millones de adultos que no saben leer ni escribir y se ven aún hoy privados de ese derecho. Se han realizado grandes esfuerzos desde el año 2000 para mejorar el acceso a la educación primaria, pero se siguen observando grandes disparidades entre los índices de matrícula y las tasas de terminación de estudios, en particular en lo que concierne a los niños pertenecientes a las familias más pobres y los grupos marginados. El objetivo de la paridad entre los sexos, fijado para 2005, no se ha alcanzado, y se plantean por todas partes problemas ligados a la calidad de la educación.

En los últimos Informes de la EPT se señala el riesgo de alejarse de la visión global del Programa de Dakar. «Con miras a lograr la EPT, es preciso acelerar los esfuerzos y fijar objetivos más precisos, alentando a los donantes a realizar mayores esfuerzos para armonizar los procedimientos y adaptarse a las políticas nacionales» (UNESCO, 2012). No cabe duda de que se debe incrementar el gasto público en educación básica, así como la ayuda internacional. Sin embargo y como consecuencia de la crisis mundial, la Ayuda Oficial al Desarrollo, la ayuda a la educación básica está disminuyendo escandalosamente.

En el documento «Políticas 09» de junio de 2013, publicado conjuntamente por la Comisión de Seguimiento de la EPT y el Instituto de Estadística de la UNESCO, «se muestra que los avances en la reducción del número de niños no escolarizados se han detenido prácticamente por completo justo cuando la ayuda internacional a la educación básica disminuye por primera vez desde 2002» (UNESCO, 2013b). Precisamente cuando se necesita un impulso para lograr que todos los niños asistan a la escuela en 2015, las reducciones en la ayuda pueden poner en peligro las posibilidades de escolarización para millones de niños. Los donantes deben urgentemente reconsiderar sus recortes a la ayuda para poder cumplir su compromiso de que ningún niño se quede sin ir a la escuela en 2015 por falta de recursos.

1.2. *Nueva Visión de la Cooperación Educativa Internacional: Desarrollo Humano Sostenible*

Después de este recorrido por las concepciones que han orientado el modelo de cooperación educativa internacional podemos hacer el intento de definir el concepto que se maneja en la actualidad. Bajo la concepción del Desarrollo Humano Sostenible, que logra afianzarse en los organismos internacionales de educación y en las ONGD, el Programa de Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, marcan las pautas de acción en la cooperación educativa internacional. Así, podemos definir la Cooperación Educativa Internacional como:

El consenso entre diversos actores para la puesta en marcha de proyectos y programas educativos que, respetando la diversidad cultural, favorecen la comprensión de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre países. Promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para lograr el Desarrollo Humano Sostenible.

Por tanto, y en base a esta definición se concibe la cooperación educativa internacional como:

- Un medio para apoyar la educación en los distintos países partiendo de sus propias necesidades y prioridades.
- Un mecanismo que no se limita al envío puntual de bienes materiales, sino que asume retos a largo plazo que abarcan igualmente el apoyo humano y profesional.
- Un instrumento de formación que facilita la comprensión de las relaciones existentes entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Una oportunidad de acercamiento a otras realidades, a través del intercambio de conocimientos y experiencias; aumentando el conocimiento sobre las causas de la pobreza y la desigualdad.
- Un canal de comunicación que nos permite conocer los esfuerzos que realizan los pueblos del Sur para lograr su desarrollo.
- Un canal de intercambio, que solo puede tener lugar si la cooperación se basa en el respeto y las necesidades de los pueblos del Sur, en el respeto a sus culturas y modos de vida.

En definitiva, la cooperación educativa internacional debe entenderse como un trabajo conjunto entre el Norte y el Sur que contribuya a la búsqueda de soluciones globales para los problemas globales que hoy afectan al mundo (Kabunda, 2011).

Esta línea de trabajo en el ámbito educativo no es nueva, queda reconocida internacionalmente en la Recomendación que formuló la UNESCO en 1974 sobre la «Educación para la Comprensión, la Paz y la Cooperación Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y a las Libertades Fundamentales» (UNESCO, 1974).

ACTIVIDAD 1
<p>OBJETIVO Facilitar el conocimiento y la comprensión del concepto de Cooperación Educativa Internacional en la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Paz y la Cooperación Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de la UNESCO de 1974 y observar sus concreciones en el modelo actual.</p>
<p>DESARROLLO Formar grupos y analizar la Recomendación aportando cada uno los conceptos básicos de su investigación. El estudio realizado, se podría exponer a través de diferentes herramientas: ejercicio de simulación, audiovisual, etc.</p>

2. CONFIGURACIÓN DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL

2.1. *Modalidades, acciones y actores*

Partimos del hecho de que todos los sistemas educativos forman parte integral de un sistema mundial de educación y que el intercambio que pueda establecerse entre los mismos es casi siempre beneficioso porque estimula y enriquece a todos los sistemas de educación. En este intercambio se pueden concretar tres modalidades que constituyen la base de lo que se denomina cooperación educativa internacional:

- Intercambio de *Conocimientos e Ideas*: investigaciones, documentos, publicaciones.
- Intercambio de *Recursos Humanos*: investigadores, profesores, estudiantes, expertos.
- Intercambio de *Recursos Materiales, Equipos y Suministros*: materiales escolares, informáticos.

Este intercambio se puede realizar por medio de diferentes acciones: *Intelectual*; generalmente por la producción de información, de ideas o conocimientos. *Ético-Normativa*; a través de Resoluciones, Declaraciones o Recomendaciones de organismos internacionales o nacionales. Por último la acción *Operativa*, Programas y proyectos concretos en distintos países, instituciones u organismos.

El creciente desarrollo del intercambio internacional en el ámbito educativo se realiza entre diferentes actores que influyen y determinan las acciones, las modalidades y, en definitiva, los modelos de la cooperación educativa internacional.

Entendemos por Actor: «todo organismo, institución o grupo capaz de desempeñar una función, una acción o influencia educativa en la escena internacional, nacional o regional. Están al servicio de la cooperación y la acción educativa y dan lugar a una política educativa internacional con fines, objetivos y programas propios con el fin mejorar la educación» (Martínez, 1995).

Los principales actores en la cooperación educativa son: Los *Estados*, los *Organismos Internacionales*, gubernamentales y no gubernamentales y las *Instituciones* de diversas características: ayuntamientos, universidades, entidades.

Entre estos actores se establece una relación orientada a la mutua satisfacción de intereses o demandas mediante la utilización complementaria de sus respectivos recursos a través de programas, proyectos o actuaciones coordinadas y solidarias.

En las modalidades y acciones de la cooperación educativa es importante tener en cuenta el principio de beneficio mutuo. Los beneficios de la cooperación, del intercambio, fluyen en dos direcciones, no se trata de trasplantar (imponer) sistemas, procedimientos, técnicas, valores o actitudes, sino de comprender, respetar y adaptarse a las necesidades reales de aquellos que demandan proyectos de cooperación (García de la Torre, 1996). Por esto, la cooperación educativa internacional debería enmarcarse en lo que hemos denominado cooperación horizontal, Sur-Sur-Norte. Ha de procurar favorecer el desarrollo integral, la autosuficiencia, la independencia y la plena participación de los individuos sin lesionar la propia identidad cultural; desde su respeto. La cooperación educativa debe realizarse de forma crítica y creativa para desarrollar las capacidades de percepción, aprendizaje y actuación a nivel local, nacional y mundial que puedan contribuir al sostenimiento y enriquecimiento de la pluralidad existente.

2.2. *Organismos Internacionales de Educación*

La mayoría de los Estados forman parte de una serie de organismos internacionales de educación a los que ayuda a elaborar sus estrategias para luego recibir de ellos influencias y recomendaciones que integran en sus sistemas de educación y políticas educativas. Citaremos algunos de los más significativos en el campo de la cooperación educativa internacional.

2.2.1. UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

La UNESCO ha protagonizado una serie de movimientos pedagógicos que ha desarrollado a lo largo de su historia. Cabe decir que en gran parte aspectos tan trabajados en la actualidad como la educación ambiental, la educación para el desarrollo, la paz, la solidaridad, la igualdad de género, la cooperación educativa internacional o la educación intercultural, se deben a trabajos y esfuerzos que ha ido llevando a cabo desde su creación.

Entre sus objetivos generales figura la consolidación de la paz a través de la educación, la ciencia y la cultura; el impulso de la educación, la defensa del respeto a las diferentes culturas e identidades de los pueblos; garantizar un desarrollo solidario y duradero y la protección del patrimonio cultural y ambiental de la humanidad.

Su influencia es ejercida en un plano muy genérico, ya que no posee capacidad de decisión en las políticas educativas de los Estados, de ahí que sea ejercida a través de las Convenciones, Recomendaciones o Declaraciones (acción ético-normativa).

En la actualidad las políticas educativas de la UNESCO se centran en:

- La educación para todos, la educación inclusiva, la educación para el desarrollo humano sostenible, la alfabetización y la educación de adultos.
- El asesoramiento a países en vías de desarrollo en materia de políticas educativas, planificación, diseño de planes de estudio, organización de la administración.
- Información y difusión de documentación y bases de datos.
- Desarrollo de programas sectoriales como educación infantil, básica, secundaria y profesional, universitaria, formación del profesorado y educación permanente.

2.2.2. BM: Banco Mundial

El BM, creado en 1945 mediante los acuerdos de Bretton Woods, es reconocido hoy en día como la principal fuente de financiación externa y de asesoramiento en materia de política educativa. Su poderosa influencia y su gran capacidad de seguimiento se deben a la concesión de préstamos condicionados a la implementación de las reformas que pretende para quienes financia.

El modelo educativo que propone, formulado por economistas, es fundamentalmente escolar en el que los maestros y la pedagogía son los grandes ausentes. La influencia de las teorías del capital humano es notoria. Priman los aspectos económicos sobre los humanos, persiguiendo la formación de recursos humanos cualificados para mejorar la competitividad y lograr el desarrollo económico.

Las grandes líneas que sustentan la política educativa del BM pueden sintetizarse en las siguientes: Lograr sistemas educativos financieramente sostenibles a medio y largo plazo; mejorar la planificación educativa y centrar los esfuerzos en la educación primaria y secundaria, promover la implicación del sector privado en la educación; ajustar la oferta formativa a la demanda económica. Por último participa en el programa de Educación para Todos financiando a los Estados a través de préstamos y proyectos de educación encaminados al crecimiento económico (Coraggio y Torres, 1997).

2.2.3. UE: Unión Europea

La UE ha venido generando una política de cooperación educativa entre sus Estados miembros desde 1976 pero su auge surge en 1986 con una actuación coordinada entre los Estados para facilitar la libre circulación de ideas y personas

respetando la diversidad educativa de los países. En 1992, la Comisión Europea y el Consejo de Ministros de Educación elaboran por primera vez, un Programa de Educación para todos los Estados miembros.

Un acuerdo del Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el 2000, propone la estrategia educativa de la Unión Europea en la actualidad. Es lo que se conoce como el Programa de Aprendizaje Permanente. Este Programa pretende facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de todos los países europeos. Para alcanzar estos objetivos se han establecido una serie de programas como por ejemplo: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci.

El nuevo marco estratégico para el 2020 identifica cuatro objetivos estratégicos para la educación: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficiencia de la educación; promover la equidad y la cohesión social y la ciudadanía activa y aumentar la creatividad y la innovación en todos los niveles. Por eso la prioridad de acción en el ámbito del aprendizaje permanente consiste en desarrollar y reforzar los intercambios, la cooperación y la movilidad para que los sistemas de educación y formación se conviertan en una referencia de calidad mundial con arreglo a la estrategia de Lisboa (UE, 2006).

En este marco general de creación de un Espacio Europeo de Educación, el ámbito de la educación superior es de los más avanzados. Mediante la Declaración de Bolonia se promueve la movilidad de todos los estamentos universitarios, posibilitando la integración de los titulados en el mercado laboral unificado para conseguir un incremento de competitividad de la economía europea a nivel internacional.

En relación a la cooperación educativa con terceros países, la UE es el mayor donante de ayuda al desarrollo y de ayuda humanitaria en el mundo, aunque también es cierto que en los últimos años se han reducido considerablemente. La Dirección General de Desarrollo y Cooperación de la Comisión Europea, EuropeAid empezó a trabajar a partir del 2011. En la actualidad, EuropeAid es responsable no solo de definir la política de desarrollo de la UE, sino también de garantizar la eficacia en la planificación e implementación de ayudas. El Instrumento para la Cooperación al Desarrollo (ICD) es la base legal que rige la política europea de cooperación con América Latina, Asia y parte de África.

El objetivo global de la cooperación al desarrollo de la UE se concreta en: la reducción de la pobreza en el mundo; en garantizar el desarrollo económico, social y sostenible; y promover la democracia, la paz y la seguridad, incluyendo también la consecución de los ODM y la EPT (UE, 2002).

En relación a los ODM y la EPT, en abril 2010 la Comisión Europea renovó su compromiso para alcanzar los ODM adoptando un plan de acción que se conoce como el contrato ODM y que forma parte de los esfuerzos por mejorar la eficacia y la organización de la ayuda para acelerar la consecución de los ODM. Posteriormente, en mayo del 2013 la UE organizó una Conferencia sobre la educación en la que se debatieron los retos, las oportunidades y las metas para el futuro de la educación después del 2015, fecha en la que están fijadas las metas de la EPT, comprometiéndose al logro de los mismos.

De esta manera, podemos decir que la educación y la formación son prioritarias en el contexto de la lucha contra la pobreza en la Unión Europea y para la que se definen tres prioridades: La educación básica y, en particular, la enseñanza primaria y la formación del profesorado; la formación relacionada con el empleo y, por último, la enseñanza superior. En este sentido la UE fomenta la cooperación con las instituciones de enseñanza superior de terceros países. Un ejemplo de ello es el programa de cooperación Erasmus Mundus que apoya la cooperación y la movilidad entre las instituciones de enseñanza superior de la Unión Europea y de terceros países, o en la región de América Latina donde presta una particular atención al desarrollo de un espacio común de educación superior UE-AL.

2.2.4. OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

La OEI establece como fines principales «la contribución a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura» (OEI, 2010). Pretende fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativas válidas y viables para la construcción de la paz, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.

Colabora con los Estados Miembros en programas de cooperación horizontal para conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.

En la actualidad su actividad se centra en impulsar el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios». Su objetivo principal es enormemente ambicioso: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y de esta forma, favorecer la inclusión social. Para ello trata de abordar con decisión retos aún no resueltos: analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento del alumnado y escasa calidad de la oferta educativa pública.

2.2.5. UA: Unión Africana

Fundada en 1963 y renombrada como Unión Africana en 2002, actualmente amparada por la UNESCO y con el fin de contribuir al logro de los ODM y la EPT, aprobó el Segundo Decenio de Educación para África (2005-2015).

La Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Africana ha adoptado las siguientes áreas de interés para el Segundo Decenio de Educación (UA, 2006:4): género y cultura; sistemas de información; formación de profesores; la educación superior; la enseñanza técnica y profesional y la educación especial.

Las áreas prioritarias de intervención para el Decenio se ocuparán de los siguientes objetivos:

- Promoción de un entorno adecuado para la aplicación y cumplimiento de los derechos humanos.
- El acceso universal a la educación básica y secundaria y una reducción significativa en el número de niños y jóvenes sin escolarizar, con especial atención a las personas con discapacidad, las situaciones de conflicto y los grupos marginados.
- Fomento de las industrias culturales, junto con la alfabetización funcional, para el desarrollo económico y el empoderamiento de las mujeres y los hombres.
- El aumento de las sinergias entre cultura y educación.
- Mejorar la participación de la mujer en la ciencia y la tecnología en todos los niveles.

Destaca la prioridad otorgada a la Educación Superior, a diferencia del Banco Mundial, especialmente en lo que concierne a los procesos de convergencia, cuyo propósito se asemeja notablemente al proceso europeo de Bolonia, ya que la Estrategia de la Unión Africana para los Programas de Educación Superior pretende facilitar la convalidación de los títulos conferidos por todo el continente y ayudar a impulsar medidas de control de calidad, contribuyendo así a la mayor calidad de la educación en África.

La armonización beneficiará a África pues permitirá una mayor movilidad intrarregional, de tal modo que se pueda fomentar un mayor intercambio de información, recursos intelectuales y de la investigación, promoviendo con ello una creciente capacidad para confiar en la experiencia africana.

ACTIVIDAD 2

OBJETIVO

Tomar conciencia sobre las imágenes del Sur distorsionadas y estereotipadas en el ámbito educativo que se presentan en los medios de comunicación, OIG y ONGD.

DESARROLLO

Formar grupos, cada uno de ellos buscará imágenes en los medios de comunicación, OIG y en las ONGD, en relación a las siguientes imágenes relacionadas con la educación:

1. Imágenes exóticas
2. Imágenes de ONGD desde una óptica caritativa
3. Imágenes de aspectos primitivos y catastróficos
4. Imágenes del esfuerzo y organización de las personas

Se sugiere la siguiente guía para realizar el análisis de las imágenes recopiladas:

1. ANÁLISIS DENOTATIVO → ¿qué vemos objetivamente en la imagen?:
 - Tipo de imagen: publicidad, reportaje...
 - Descripción de personajes, objetos.
 - Descripción del escenario o contexto:
 - Espacial
 - Temporal: momento histórico, época del año,...
 - Características de la imagen:
 - Iconicidad /abstracción
 - Monocemia/polisemia
2. ANÁLISIS CONNOTATIVO → ¿qué nos sugiere a nivel personal la imagen?
 - ¿qué nos dice?
 - ¿qué nos hace sentir?

Se presenta el Código de mensajes e imágenes de la Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España, localizable en http://www.cvongd.org/ficheros/documentos/2-congde_imagenes%281%29.pdf

3. COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

En la «Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción» de 1998 se indica, entre otras cosas, que las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, los Estados mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral y la comunidad universitaria, deberán promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber, por medio de una acción cooperativa a gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur (UNESCO; 1998).

A raíz de esta Declaración, las universidades de gran parte del mundo a través de la formación, la educación y la investigación han puesto en práctica

estrategias de cooperación al desarrollo convencidas de que deben asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo. En la actualidad los principios de la cooperación universitaria al desarrollo se concretan fundamentalmente en la continuidad de las actuaciones; en la complementariedad de las iniciativas; en la reciprocidad y en la solidaridad.

Podemos definir la Cooperación Universitaria al Desarrollo como:

«Conjunto de actividades, proyectos y programas de cooperación orientados a la transformación social de los países más desfavorecidos en pro del desarrollo humano, la equidad, la paz y como enriquecimiento mutuo de las partes» (CEURI-CRUE, 2000).

3.1. *Líneas de acción de la Cooperación al Desarrollo en la Universidad*

Las acciones que en la actualidad están desarrollando las universidades se concretan en las siguientes líneas:

- **Formación:** Están centradas en el fortalecimiento de los sistemas universitarios de los países menos desarrollados.
- **Compartir experiencias y recursos:** A través del intercambio y la movilidad de los recursos humanos y la colaboración entre universidades con el fin de crear redes interuniversitarias para mejorar la investigación y la formación.
- **Sensibilización:** Se trata de la sensibilización de la comunidad universitaria y también del entorno social para difundir la realidad del subdesarrollo y sus efectos.
- **Investigación:** Poner en marcha investigaciones sobre los procesos y los métodos de la cooperación al desarrollo.

En España las universidades se han dotado de un Código de Conducta que les permite, desde un punto de vista ético, regular, orientar y valorar las acciones de cooperación que llevan a cabo. Este código establece los principios éticos de la cooperación:

La erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y sostenible, el acceso y fortalecimiento de los sistemas universitarios, la equidad de género, la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos, serán los pilares básicos de los procesos de cooperación (CEURI-CRUE, 2005).

El número de combinaciones posibles de colaboración, convenios y proyectos conjuntos es variado. Trabajar desde dentro de las facultades y los centros

de educación puede abrir un camino para sensibilizar y formar en torno a los problemas del desarrollo, la cooperación y la educación para el desarrollo. Esto quiere decir que la universidad, que se reconoce como agente de desarrollo, debe formular propuestas que den cabida a programas y proyectos de cooperación educativa internacional que contribuyan a un desarrollo humano sostenible, justo, equitativo y solidario. Según nuestra experiencia hay una serie de cuestiones fundamentales que deben ser el punto de partida de cualquier actividad:

1. Las universidades son agentes de cooperación y de educación para el desarrollo. Deben difundir los principios de la cooperación y la educación para el desarrollo.
2. Deben reconocer la descentralización y la participación de la sociedad civil, permitiendo alianzas y convenios bilaterales entre escuelas, instituciones, y universidades con beneficio mutuo.

3.2. *Actividades de cooperación internacional*

Las actividades que se exponen están concebidas a largo plazo, con vocación de continuidad y de beneficio mutuo, orientadas a los intereses y necesidades de los países; respetuosas con los contextos sociales, políticos, culturales, medioambientales y planteadas conforme a los principios de la educación para el desarrollo. Veamos algunos ejemplos:

3.2.1. *Actividades de formación y educación*

Formación de estudiantes como cooperantes y mediadores sociales. Formación de profesionales, en el grado y el postgrado y en otros niveles de especialización que requieran los proyectos de desarrollo.

Movilidad bidireccional en la formación inicial y continua, promoviendo el intercambio de estudiantes y profesores para un mayor conocimiento de los sistemas universitarios y educativos.

Formación del profesorado y otros profesionales de la educación como elemento clave en los sistemas educativos. El objetivo es formar docentes críticos como agentes multiplicadores de la educación y la cooperación para el desarrollo.

3.2.2. *Actividades de investigación*

Creación de redes universitarias para la construcción de conocimientos conjuntos. Pasar de una lógica de transferencia del conocimiento, a una lógica de construcción conjunta del conocimiento.

3.2.3. Programas y proyectos

Participación conjunta en programas y proyectos de cooperación al desarrollo. En la formulación, desarrollo, seguimiento y evaluación de proyectos y acciones.

Apoyo de las universidades a los sistemas públicos de educación. Creando espacios de reflexión en las universidades y en las escuelas para favorecer las interrelaciones culturales (García de la Torre y González, 2011).

La educación es una herramienta transformadora de la sociedad y si además la vemos desde una visión amplia nos puede ayudar a explicar las causas que hacen posible la pobreza y la desigualdad. Encontramos en la educación para el desarrollo un marco donde tomar conciencia de esta situación. En el marco universitario la entendemos como:

«Un enfoque que orienta a la educación hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades existentes en el reparto de la riqueza y el poder, de sus causas, consecuencias y de nuestro papel en el esfuerzo de construir unas estructuras más justas» (García de la Torre y González, 2011).

Por tanto, es una educación social y política, que tiene como fundamento la justicia social y trata de concienciar sobre las desigualdades, y el papel del Norte y el Sur en construir estructuras más justas. Esto quiere decir que pone el énfasis en una visión más interdependiente y corresponsable de las relaciones Norte/Sur y en la búsqueda de la justicia y la equidad; la lucha contra la pobreza y la exclusión para mejorar la calidad de vida de los sectores más desfavorecidos; la participación democrática ciudadana en el Sur y en el Norte y el reconocimiento de las dimensiones globales de los problemas.

3.3. *Universidad, Desarrollo y Educación: la consecución de los ODM*

En la campaña del milenio en la lucha contra la pobreza, las universidades españolas firmaron un manifiesto en el que se recoge que las universidades deben mediante el debate, la reflexión, la formación, la investigación, el pensamiento crítico y la movilización, aportar propuestas y soluciones para la consecución de los ODM.

Para ello se crea el «Programa de Voluntarios Universitarios de Naciones Unidas ante los ODM». Es una red de voluntariado universitario que supone el envío de estudiantes para trabajar, bajo cobertura de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en proyectos que buscan el cumplimiento de los ODM en diversos países (CRUE, 2000).

De esta manera, las Universidades se comprometen a potenciar la participación social y la acción voluntaria dentro de sus instituciones. Su principal objetivo es fomentar la solidaridad activa y el voluntariado, promoviendo la formación, la educación, la investigación y la sensibilización de la comunidad universitaria.

No parece posible lograr un desarrollo humano sostenible ni equilibrado si no hay cambios en las estructuras económicas y financieras mundiales. Las universidades como agentes de desarrollo tienen una responsabilidad y un compromiso frente a la pobreza y pueden presionar en el cumplimiento de los ODM. Pueden ser un puente de unión y un perfecto agente dinamizador y coordinador de la formación, y de la elaboración de programas y proyectos participativos con beneficios mutuos.

ACTIVIDAD 3

OBJETIVO

Conocer los fundamentos de la cooperación universitaria al desarrollo Sur-Sur-Norte a través de un proyecto implementado entre las Universidades de Cabo Verde y La Laguna (ULL/UniCV) (VV. AA., 2012).

DESARROLLO

Se irán observando, con ayuda del docente, las distintas fases del proyecto de tal manera que el alumnado pueda ir detectando los conceptos más relevantes que sustentan el proyecto.

Partiendo de los elementos que justifican la formulación del proyecto, localizarlos, analizarlos y explicarlos. Todos los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad están disponibles en <https://www.dropbox.com/s/d9ufhovby39ejd3/REDES%20PARA%20EL%20FORTALECIMIENTO%20INSTITUCIONAL%20ENTRE%20LAS%20UNIVERSIDADES%20DE%20CABO%20VERDE%20Y%20CANARIAS.pdf>

CAPÍTULO IV

Educación para el desarrollo desde el entendimiento, observación y acción

ANA ESTHER BARRIOS SÁNCHEZ
Experta en Educación para el Desarrollo

INTRODUCCIÓN

Entender el tejido internacional requiere conocer los factores históricos y los actores que han intervenido en la configuración de este sistema de relaciones. Indisociables a esta evolución se encuentran diferentes perspectivas de políticas de desarrollo que han marcado las diferentes concepciones educativas arraigadas a este concepto: *La Educación para el Desarrollo*.

El análisis de su evolución histórica nos conduce a aseverar que la *EpD* facilita el entendimiento de que se es parte integrante del diseño de ciudadanía universal y eleva el trabajo hacia la observación propia que contiene en sí misma la toma de conciencia y la inherente acción de desarrollo humano.

Atendiendo a estos principios, el objetivo de este capítulo es aportar un instrumento conceptual nítido de la *Educación para el Desarrollo (ÉpD)* comprometida con la mejora de la calidad educativa y en consecuencia con la mejora de la calidad de vida.

Para alcanzar tal propósito, en este capítulo se aborda la *EpD* atendiendo a diversos aspectos. Desde un marco general, se hace un recorrido histórico de la *EpD* organizado por etapas y se concreta este proceso en una actividad ilustrativa de las diferentes concepciones de *EpD*. Como marco específico se contempla una *EpD* desgranada en su conceptualización, objetivos generales y metodología. Como cierre de este marco específico, finalmente, se trata de encontrar sentido al quehacer de la *EpD* en el marco de la Cooperación Educativa Internacional

manifestando desde este prisma y en su práctica educativa la concordancia con una educación para la ciudadanía universal.

1. MARCO GENERAL: FUNDAMENTO Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (EpD)

La esencia de la *EpD* es de fundamento internacional: está directamente relacionada con las diferentes concepciones de desarrollo y modos de cooperación internacional que han tenido lugar a lo largo de la historia.

Las visiones y prácticas de *EpD* organizadas necesariamente para su estudio en etapas, dista empero, de ser una *EpD* encorsetada en el tiempo definido. Más bien, se observa que durante el proceso evolutivo que nos conduce hasta el presente, se incorporan, se obvian o se mezclan elementos de las distintas etapas en su implementación.

Gracias en gran medida a los estudios realizados por Hegoa sobre *EpD* (Argibay y Celorio, 2005) y prestando atención al análisis propuesto desde el *modelo de las cinco generaciones* (Mesa, 2000) se puede obtener un marco amplio, clarificador y representativo de las etapas acumulativas de *EpD*.

En este capítulo estableceremos cinco etapas de *EpD*.

1.1. *Primera Etapa: Enfoque Caritativo-Asistencial. Educación para la Sensibilización (Años 50-60)*

Desde una concepción eurocéntrica, la *Educación para la Sensibilización* presenta una visión dividida del mundo. Esta concepción se encuentra estrechamente ligada al desarrollismo, basado en la *Teoría de las Etapas - Teoría de la Modernización* que expresa la idea de que con aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, los países recién descolonizados, experimentarían un proceso de modernización conducente a la industrialización y a la sociedad de consumo de masas conforme al modelo de los países industrializados. La *EpD* perpetúa la idea de que los términos *Desarrollo y Subdesarrollo* describen dos realidades socio-económicas opuestas y que las diferencias responden a procesos endógenos, por lo que cada país es responsable de su destino. Los países desarrollados, sanos, trabajadores, democráticos, cultos, poseedores de tecnología y bienestar económico, por méritos propios, podrían ayudar a satisfacer las necesidades de los países subdesarrollados, atrasados, pobres, golpeados por enfermedades y catástrofes naturales, perezosos, incultos, sin tecnología y propensos a la violencia e inestabilidad política.

Desde las organizaciones humanitarias y/o religiosas, agencias de ayuda oficial al desarrollo y ONGD comunitarias, se busca recaudar fondos en los países desarrollados para la formación de recursos humanos en los países subdesarrollados. Se plantea así el objetivo de sensibilizar a la población fundamentalmente desde el ámbito no

formal de educación para el logro de este fin, aportando en campañas puntuales, imágenes miserabilistas que evidencian las manifestaciones de la pobreza sin referirse a las causas de la misma y subrayando la superioridad de los países ricos alimentando en estos un movimiento caritativo lleno de estereotipos negativos y de prejuicios.

1.2. *Segunda Etapa: Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria (Años 70)*

Con la *Teoría de la Dependencia* nacida en América Latina y desarrollada en otras áreas del Sur, se afirma que el subdesarrollo no es un simple estadio de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, las sociedades y los sistemas políticos de las sociedades del Sur, en las que el colonialismo y el neocolonialismo siguen teniendo una influencia determinante. Según este enfoque, el desarrollo de unos se logra a costa del subdesarrollo de otros, a través de relaciones de explotación entre el *centro* y la *periferia*.

Este nuevo planteamiento, niega además, la imposición de un único modelo de desarrollo como válido para todos los contextos, exponiendo la diversidad cultural y planteando la necesidad de que cada comunidad debía encontrar el mejor camino para su propio desarrollo. Al calor de esta nueva concepción de la relación Norte-Sur se insta desde la UNESCO en noviembre de 1974 a los Estados miembros, a promover una educación sobre cuestiones mundiales. Se promulga entonces, la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*.

Esta declaración vital, legitimó las propuestas de *EpD* de las ONGD en países del Norte. En la Comunidad Europea se concreta con la apertura de una dirección general con el nombre de *Educación para el Desarrollo* —con fondos específicos— a partir de 1976. Es en estos años cuando, dentro de la estructura de la cooperación europea, se denomina *Educación para el Desarrollo* a todas aquellas actividades que sobre las relaciones Norte-Sur se realizan en los países industrializados, diferenciándolas claramente de las acciones de cooperación llevadas a cabo en los países del Sur (Argibay y Celorio, 2005: 21-22).

Se generaliza la denominación *Educación para el Desarrollo* (development education) en países como Holanda, Alemania, Francia, Reino Unido o Italia.

Desde Comités de Solidaridad, Centros de Investigación, ONGD críticas, OIG, centros educativos y movimientos de renovación pedagógica, se plantean entusiastas e innovadoras propuestas metodológicas inspiradas en la pedagogía de Pablo Freire de extensa aplicación en todos los países de América Latina y también en África, con el objetivo educativo de ámbito formal y no formal de analizar las causas estructurales del subdesarrollo que condicionan e intervienen en el injusto orden internacional establecido, resaltando la responsabilidad que se tiene desde los países del Norte.

1.3. Tercera Etapa: Educación para el Desarrollo Sostenible (Años 80)

La década de los ochenta —cargada de innumerables conflictos armados— representa para los países del Sur, la reducción de la intervención del Estado en la gestión económica, limitándose al apoyo del libre mercado y a la continuada imposición de la devolución de deuda externa acordando «una mejora» (Rodríguez-Ferrera, 1997:36-40). A cambio, estos países debían adoptar medidas de política económica al servicio de la deuda que se conocen como *Planes de Ajuste Estructural*, impulsados por OIF tales como el FMI y el BM.

Se habla de un *mundo interdependiente* —concepto central de la Campaña Norte/Sur del Consejo de Europa de 1988— y de cómo se amplía la brecha que separa al Norte del Sur.

La corriente de la interdependencia resalta que los países del Sur siempre han dependido de los recursos tecnológicos del Norte, pero estos últimos necesitan inevitablemente para su funcionamiento materias primas procedentes del Sur.

Pero si algo caracteriza esta etapa, es la propuesta a favor de una nueva visión del desarrollo. Si bien ya despertaba el interés el término ecodesarrollo —un desarrollo compatible con la conservación del entorno natural— en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano celebrada en 1972 en Estocolmo, no es hasta esta década de los 80 que se hace evidente la necesidad de tomar conciencia del agotamiento de los recursos naturales. En 1986, el *Informe Brundtland* presentado a Naciones Unidas, proponía una nueva acepción entendida como *Desarrollo Sostenible*.

Este concepto se difundió tras la Cumbre de Medio Ambiente de Río de Janeiro de 1992, más conocida como Cumbre de la Tierra.

El papel de la *EpD* se hace cada vez más relevante. En primer lugar, toma como marco de referencia para cualquier intervención educativa a desarrollar, el *Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo* (CONCORD, 1989) adoptado por la Asamblea General de las ONG europeas de desarrollo, reunidas en Bruselas en 1989. Este propósito de autorregulación es fundamental en la medida en que a partir de este momento se trata de desalojar de los contenidos educativos, imágenes desfavorables del Sur propias de las proyecciones visuales realizadas en los años 50-60. Profundizar en los rasgos estructurales causantes de la inequidad internacional explicitados en la década de los 70 cobra mayor rigor.

En segundo lugar, bajo la concepción de aldea global, de interdependencia, de un solo mundo y de un solo destino, la *EpD* se vincula al replanteamiento del modelo de desarrollo y patrones de consumo característicos de los países enriquecidos, porque forma parte del engranaje que alimenta la desigualdad y el deterioro medioambiental.

En tercer lugar, la concepción evolutiva de la *EpD* en confluencia con otras Educaciones conduce inexorablemente a incorporar de forma integral nuevas dimensiones, se abre de este modo el camino hacia la multidimensionalidad de la *EpD*:

- en la medida en que el subdesarrollo es un factor de violencia estructural, *La Paz y los Derechos Humanos*;
- en la necesidad de establecer límites al crecimiento económico por la degradación de los recursos naturales, la promoción de objetivos definidos bajo la concepción de *Desarrollo Sostenible*;
- en cuanto a las conexiones entre consumo en el Norte y condiciones laborales en el Sur, un tratamiento educativo basado en el enfoque de *Comercio Justo*;
- frente a un modelo cultural dominante profundamente androcéntrico, la *Coeducación* y la concepción de *Género en Desarrollo* que pone de relieve que la relación dominio/subordinación entre géneros constituye un obstáculo a la plena participación de las mujeres en el desarrollo;
- ante el racismo y la xenofobia, una propuesta educativa que atiende la diversidad cultural facilitando el enriquecimiento mutuo, la *Educación Intercultural*.

1.4. *Cuarta Etapa: Educación para el Desarrollo Humano. Educación Global (años 90)*

El proceso de esta etapa se caracteriza por su globalización neoliberal: subordinación de las metas sociales al poder creciente de empresas transnacionales y finanzas especulativas. Frente a esta dinámica de desregulación de la esfera económica y debilitamiento del Estado democrático, se pone de manifiesto la necesidad de buscar nuevos marcos de gobernanación global en favor del desarrollo: reformas en las instituciones multilaterales, en las relaciones comerciales y en los mercados financieros para hacer frente a la globalización.

En este contexto, el PNUD propone una nueva forma de entender el desarrollo —*Desarrollo Humano*—. Se defiende que el desarrollo debe centrarse en la persona más que en las naciones y promover los derechos y oportunidades de las personas como fin último de las políticas de desarrollo; siendo la libertad parte esencial de este: «La libertad es primordial para el desarrollo humano» (PNUD, 1990a: 19).

Esta propuesta conceptual es relevante en la medida en que se toma conciencia de que países de altos ingresos pueden tener un grado menor de *Desarrollo Humano* que otros países económicamente más pobres, debido a una desequilibrada distribución de la riqueza o a la falta de inversión en áreas de interés común. Se deduce entonces desde esta perspectiva, que el crecimiento económico no trae como consecuencia automática la mejora de la calidad de vida del ser humano.

La *EpD* integra esta concepción de *Desarrollo Humano*, avanzando hacia una educación global frente a la globalización. Este movimiento promovido fundamentalmente desde las ONGD cala en mayor profundidad en las instituciones educativas y otras entidades de la sociedad civil (jóvenes, municipalidades...).

Constituida por metodologías participativas cada vez más creativas y diseñadas para procesos educativos a medio-largo plazo, la *EpD* se hace cada vez más presente en encuentros educativos y en la aplicación de materiales didácticos dentro del ámbito formal y no formal. El esfuerzo por la formación, la investigación y la publicación intensificado en esta etapa continúa siendo la fuerza de la *EpD* en la actualidad.

1.5. *Quinta Etapa: Educación para la Ciudadanía Universal: Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tendencia de Educación para el Desarrollo en el siglo XXI*

El detrimento del estado democrático, la desregulación financiera, la deuda pública, los planes de ajuste estructural y el poder creciente de las multinacionales, ya no son solo elementos de gravedad para los países del Sur —aunque estos continúen padeciéndolos junto al deterioro de los términos de intercambio, el desplazamiento de la tensión Este / Oeste al eje Norte/Sur, etc.— sino que comienzan a ser rasgos de preocupación propios de los países del Norte. El deterioro medioambiental, las teorías de seguridad frente al terrorismo (11 S, Guerra de Afganistán, de Irak, 11M) e intervenciones armadas de organismos supranacionales (ONU, Organización del Tratado del Atlántico Norte —OTAN) quedan englobados también en este contexto, además de otros conflictos internacionales deshumanizadores (por ejemplo, los casos de Palestina y el Sáhara).

Esta situación sirve de justificante a los países del Norte que frenan los compromisos internacionales del Milenio y centran como planteamiento de urgencia dentro de la *Cumbre Mundial sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (20-22 de septiembre de 2010 en Nueva York): *la Estrategia Mundial para la Salud de la Mujer y del Niño* (NNUU, 2010b).

Se agrandan como espacios de diálogo y elaboración de propuestas alternativas a este sistema económico mundial, los *Foros Sociales Mundiales* —un universo plural de actores sociales— que comenzaron su andadura en *Porto Alegre* (2001) y que impulsan en la actualidad nuevas convocatorias de foros continentales o temáticos en la observación de que *otro mundo es posible*.

En este contexto, la regulación externa de la ciudadanía universal, exige de nuevo la referencia ineludible a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y a los instrumentos internacionales derivados de esta, así como el compromiso por la investigación sobre las implicaciones de un *Desarrollo Humano* en continua evolución.

El vínculo entre *Desarrollo y Derechos Humanos* queda explicitado por el PNUD cuando señala que «los Derechos Humanos y el Desarrollo Humano tienen una visión y un propósito común: velar por la libertad, el bienestar y la dignidad...» (PNUD, 2000: 1).

Las aportaciones de *EpD* que han integrado en sus procesos educativos principios de DDHH han sido una constante en el marco de las ONGD (Cáceres y

González, 1996). La tendencia en el siglo XXI es la de asumir el *Enfoque Basado en Derechos Humanos* (EBDH), incorporándolo al ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo, integrando en las prácticas del desarrollo principios de Derechos Humanos (Declaraciones, Pactos, Convenciones de Naciones Unidas). Según la Oficina del Alto Comisionado de las NNUU para los Derechos Humanos (OACDH):

1. Todos los programas de cooperación, las políticas y la asistencia técnica para el desarrollo deben promover la realización de los derechos humanos tal y como se establece en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales de derechos humanos.
2. Las normas de derechos humanos contenidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales de derechos humanos, y los principios derivados de ellas, deben orientar toda la cooperación y la programación para el desarrollo en todos los sectores y en todas las fases del proceso de programación.
3. La cooperación para el desarrollo debe contribuir a la mejora de las capacidades de los «titulares de deberes» para el cumplimiento de sus obligaciones y las capacidades de los «titulares de derechos» para reclamar estos (OACDH, 2006: 42).

Esta mirada evidencia, una vez más, que la pobreza tiene su raíz en que no se hagan plenamente efectivos los Derechos Humanos.

Se subraya la necesidad de que en las innovaciones de *EpD* en el marco de la cooperación internacional se fije la *Dimensión Sur* para la adecuada implementación del EBDH, siendo impulsada desde 2002/2003 por la institución sucesora del Comité de enlace de las ONGD con la Comisión Europea, (CONCORD).

Este nuevo reto debe asumirse teniendo en cuenta que —en la relación entre actores de cooperación Norte/Sur, Sur/ Sur— la práctica de la *EpD* se ha de formular de acuerdo a la participación equitativa y la construcción conjunta de las fases de un proceso educativo, desde el diseño hasta la evaluación final.

ACTIVIDAD 1
<p>OBJETIVO Facilitar la comprensión de las diferentes concepciones de Educación para el Desarrollo y observar sus concreciones prácticas en la actualidad.</p> <p>DESARROLLO Formar grupos según las etapas de <i>EpD</i> y aportar a cada uno bibliografía básica para su investigación. El estudio realizado podría exponerse a través de diferentes herramientas: escenificación teatral; ejercicio de simulación (emisión radiofónica, audiovisual, etc.).</p>

2. MARCO ESPECÍFICO: PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA UNIVERSAL

2.1. *Conceptualización de EpD*

La *EpD* tiene como fundamento de aprendizaje entender el contexto de desigualdades e interdependencias existentes en la relación internacional Norte/Sur, y ver en este tejido mundial el consecuente desorden endógeno tanto en países del Sur como en el Norte. En el diseño de un proceso educativo participativo-activo se aborda estos desequilibrios desde una perspectiva multidimensional, en favor de una concepción integral del desarrollo —Derechos Humanos, Género, Sostenibilidad, Participación Ciudadana, Diversidad Cultural e Interculturalidad— y se atiende a la observación propia que contiene en sí misma la toma de conciencia y la acción inherente que eleva a la persona al centro del desarrollo humano.

2.2. *Objetivos Generales de EpD*

- Facilitar la comprensión de los fenómenos de desigualdad e interdependencia existentes en la relación internacional Norte-Sur.
- Favorecer una visión integral de Desarrollo Humano Sostenible y Equitativo desde una perspectiva multidimensional.
- Favorecer la visión de ciudadanía universal.

2.3. *Metodología*

La educación vigente favorece la adquisición de conocimientos de forma parcial y especializada, lo que dificulta en gran medida, si no imposibilita, una correcta comprensión y valoración de los hechos fomentando la pasividad de los sujetos, los cuales son considerados meros espectadores de la historia (González, 2005: 193).

En el ámbito formal, frente a una estructura educativa limitada —determinada por la fragmentación en contenidos y por una organización de centros donde escasean los recursos humanos graduados en Pedagogía—, urge al menos remarcar —tanto para el ámbito formal como no formal— la notable importancia de la integralidad en la educación.

Como destaca Paulo Freire, la Educación debe ser un proceso transformador que lleve a los participantes por un recorrido que se inicia en la autoconcienciación y se dirige a la comprensión de los diversos elementos y estructuras

que influyen decisivamente en sus vidas (...) para participar de forma responsable en el desarrollo de su comunidad (...) (Argibay, Celorio, Celorio y Unamuno, 1996).

Una metodología acorde, como proceso educativo a largo plazo, requiere de la observación autónoma personal puesta en común sobre una base de horizontalidad. Así, el estudio en educación podría sustentarse en tres pilares básicos de una nueva pedagogía: el universo creativo, la comunicación y la participación. Desde esta perspectiva, las personas pasarían a ser subjetividades activas de su propio desarrollo. Los rasgos característicos de esta propuesta se exponen a continuación.

2.3.1. Primera Fase

- Respeto a la autonomía personal y a la creatividad.
 - Aporte de contenido base.
 - Formulación de la hipótesis y objetivo general.
 - Investigación de fuentes de información escrita, auditiva y/o audiovisual.
 - Clasificación, observación, selección y estructuración de la información.
 - Conclusiones y propuesta creativa de técnica grupal.

2.3.2. Segunda Fase

- Planificación conjunta desde una óptica respetuosa en la comunicación.
 - Aporte de contenido base estructurado y propuesta de técnica grupal diseñada en la primera fase.
 - Reestructuración de la información y reformulación de la hipótesis y del objetivo general.
 - Conclusiones, toma compartida de decisiones y desarrollo participativo-activo, organizativo y creativo para el diseño conjunto de una técnica grupal que se destina a un grupo objetivo determinado.
 - Implementación de una técnica grupal.
 - Evaluación.

2.4. *Fundamento teórico de la Educación para el Desarrollo en el marco de la Cooperación Educativa Internacional*

El fundamento de la *EpD* se justifica partiendo del análisis del panorama internacional descrito en la 5.^a etapa de este capítulo y de los efectos que esta

urdimbre provoca en el Sur. Destaca el incremento de las diferencias Norte-Sur. La deuda externa de los países empobrecidos ha crecido de manera continua desde los años ochenta. La falta de cumplimiento de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales están al orden del día: 880 millones (1/5) de personas no tienen energía ni proteínas suficientes en sus dietas; 2.640 millones (3/5) carecen de saneamiento básico; 1.100 millones (1/4) no tienen vivienda adecuada; 748 millones (17%) no tienen acceso a servicios modernos de salud y 11 millones de niños menores de 5 años mueren al año por causas evitables.

La educación para todos continúa estando muy lejos de ser alcanzada: 250 millones de niños son utilizados como mano de obra, siendo imposible o muy deficitaria su escolarización; 125 millones de niños no reciben enseñanza alguna; 880 millones (1/5) de niños no asisten a la escuela hasta el quinto curso y 800 millones de adultos son analfabetos... (PNUD, 1998:2; Borren, 2001:192; Martínez, 2002:48).

Y la situación de las mujeres, a pesar de los avances logrados, continúa siendo indecorosa. Según el PNUD, las mujeres siguen representando un 70% de los 1.300 millones de personas que actualmente viven en la pobreza y no existe ningún país del mundo en el que las condiciones económicas de las mujeres sean exactamente iguales a las de los hombres (PNUD, 1995: 41-43). En el año 2000, según el Informe del Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (FNUAP) sobre el *Estado de la Población Mundial 2000*, 130 millones de mujeres y niñas habían sufrido mutilación sexual; 2 millones de niñas eran introducidas anualmente en el comercio sexual; aproximadamente 4 millones eran vendidas o compradas para ser destinadas al matrimonio, la prostitución o la esclavitud; dos tercios de los 300 millones de niños que carecen de acceso a la educación eran niñas (Navarro y Valenciano, 2001:34). «Estas son solo algunas cifras que ponen de manifiesto la existencia de una cultura global que niega a la mujer, en la práctica, los mismos derechos que al hombre y favorece la feminización de la pobreza, afectando a más de la mitad de la población del planeta» (González y García Talavera, 2005: 20).

La tendencia de *EpD* en el siglo XXI es la de hacerse cada vez más presente en el marco de la Cooperación Educativa Internacional para el Desarrollo (CEID). La Educación Popular cuyos orígenes se remontan a las aportaciones de Paulo Freire y a la experiencia de multitud de organizaciones fundamentalmente latinoamericanas, marca el enfoque de *EpD* aplicado en el Norte. Desde el Sur nos llegan prácticas educativas activas que logran, al visualizar los factores estructurales de desigualdad que afectan desfavorablemente a la calidad de vida de las personas, desarrollar formas organizativas de participación democrática en favor de la equidad. Desde los años 70, son incesantes y de obligada lectura los estudios y aportaciones provenientes del Sur para el tratamiento de la *EpD* que se dirige a las poblaciones del Norte. Esta transferencia histórica de contenidos y métodos del Sur al Norte, así como las investigaciones publicadas en evolución paralela desde el Norte haciendo frente a un panorama internacional desequilibrado, está contribuyendo en estos momentos a generar espacios comunes Norte/ Sur orientados a facilitar procesos educativos a medio-largo plazo que repercutan en una

comunidad internacional más saludable. La *EpD* debe perseguir un *Desarrollo Humano Sostenible y Equitativo*, entendido como:

Proceso de cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano, que lo coloca como centro y sujeto primordial del desarrollo, por medio del crecimiento económico con equidad social y la transformación de los métodos de producción y patrones de consumo sustentada en el equilibrio ecológico. Se mide no solamente en términos de logros económicos y sociales sino como la emancipación del ser humano a través de la consecución de libertades, oportunidades y derecho...comprometido con la naturaleza en un pacto igualitario entre las generaciones presentes y futuras... (Barrios y Cáceres, 2013).

La *EpD* debe incorporar el EBDH desde la *Dimensión Sur*, abriendo la puerta a una planificación conjunta Norte-Sur. Se hace necesario, en este sentido, considerar las necesidades e inquietudes detectadas y/o atender a las experiencias de prácticas educativas diseñadas y/o implementadas desde la *EpD* en los diferentes contextos internacionales. La realización de diagnósticos de las mismas y la compilación a través de materiales didácticos puede ser el primer paso generador de una base de coordinación entre actores de cooperación internacional. Y posteriormente conducir al fortalecimiento de líneas directas y fluidas de comunicación que se constituyan como fundamento para el logro de iniciativas universales adaptadas a las especificidades propias de los contextos. Es necesaria la cristalización de esta perspectiva en programas o proyectos donde se incorporen actividades de comunicación, investigación, formación, asesoramiento; diseño, aplicación y publicación de materiales didácticos. Exige compromiso y un esfuerzo equilibrado en la participación entre actores internacionales durante todo el proceso de planificación, desde su formulación hasta su evaluación en perspectiva.

La urgencia de hacer una *EpD* destinada a desvelar tanto en las poblaciones del Sur como del Norte elementos de desorden mundial, puede abrir los ojos que accionen una visión real de ciudadanía universal —entendida esta como subjetividades de la comunidad internacional comprometidas con derechos y obligaciones— cuyo principal objetivo sea el respeto al ser humano.

ACTIVIDAD 2

OBJETIVO

Disponer de una visión global de la *EpD* y de la cooperación educativa internacional, atendiendo a las diferentes concepciones del desarrollo.

DESARROLLO

Se organizan pequeños grupos para que analicen la tabla que se presenta a continuación. En ella se ofrece una síntesis de los aspectos más relevantes abordados en los capítulos II, III y IV de esta Guía, con el objeto de que los participantes reflexionen sobre los contenidos abordados y establezcan relaciones entre ellos. También se ofrece la normativa más destacada que afecta a las temáticas abordadas.

Tabla III.—*Síntesis: desarrollo, cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*

	TEORÍA DE LA MODERNIZACIÓN (1950-1960)	TEORÍA DE LA DEPENDENCIA (1970)	TEORÍA DE LA INTERDEPENDENCIA (1980)	TEORÍA DE LA GLOBALIZACIÓN (1990)	TEORÍA DE LOS DDHH (SIGLO XXI)
MODELO DE DESARROLLO	ECONOMICISTA Desarrollo=crecimiento económico Subdesarrollo = atraso Solución: desarrollo por etapas	ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL Subdesarrollo/dependencia Norte/Sur Revisión crítica; alarma Solución: NOEI 1974 / Enfoque de las necesidades básicas	SOSTENIBLE Límites del Desarrollo Inviabilidad del modelo de crecimiento económico Solución: nuevo modelo de desarrollo: sostenible / global	HUMANO Desarrollo centrado en las personas Desarrollo local y participativo Solución: Enfoque de las capacidades	DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE Desarrollo económico equitativo y sostenible Eficacia de la AOD Solución: Enfoque de los DDHH/Nuevos modelos de desarrollo
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	CONCEPCIÓN EUROCÉNTRICA: ED. PARA LA SENSIBILIZACIÓN Objetivo: recaudación de fondos para formación de recursos humanos en el Sur Método: Campañas puntuales de sensibilización Acción: Caritativa -asistencial	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. CRÍTICA Y SOLIDARIA Objetivo: Toma de conciencia de la relación estructural Norte -Sur Método: Innovaciones inspiradas en la educación popular Acción: Concientización -solidaridad	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Objetivo: Toma de conciencia de la interdependencia global y análisis multidimensional e integrador Método: Participativo Acción: Responsabilidad	ED. GLOBAL FRENTE A LA GLOBALIZACIÓN / ED. PARA EL DESARROLLO HUMANO Objetivo: Comprensión del fenómeno globalización. Método: Participativo, promoción en formación, investigación y publicación. Acción: Participación ciudadana	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA UNIVERSAL: DDHH Objetivo: Personas como sujetos de derechos/ ciudadanía universal Método: Planificación participativa en formación, investigación y publicación, uso creciente de las TIC Acción: Respeto – participación ciudadana Actores: ONGD, entidades de la sociedad civil, instituciones educativas, redes internacionales Sur/Norte. Ámbitos: Ed. no formal y ed. formal

COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL	<p>TEORÍA DE LA MODERNIZACIÓN (1950-1960)</p> <p>VERTICAL/ AYUDA Y ASISTENCIA TÉCNICA</p> <p>Carácter: Unidireccional: Norte- Sur</p> <p>Proyectos: Construcciones escolares, formación maestros, extensión primaria</p> <p>Actores: • ONGD: transferencias RRHH y financieros • OIG: UNESCO (primaria) • Estados: Técnicos/AOD</p>	<p>TEORÍA DE LA DEPENDENCIA (1970)</p> <p>HORIZONTAL</p> <p>Carácter: Sur- Sur /Norte-Sur</p> <p>Proyectos: Alfabetización, cd.adultos, compensatoria</p> <p>Actores: • ONGD: Alfabetización / recursos • OIG: UNESCO • Estados: Técnicos/AOD</p>	<p>TEORÍA DE LA INTERDEPENDENCIA (1980)</p> <p>VERTICAL/ COOPERACIÓN TÉCNICA</p> <p>Carácter: Norte- Sur / Sur-Sur / Norte-Norte Regionalización</p> <p>Proyectos: Democratización, minorías/ form. permanente</p> <p>Actores: • ONGD: Comunidad base/ minorías • OIG: Democracia/calidad • Estados: Cooperantes / disminución AOD</p>	<p>TEORÍA DE LA GLOBALIZACIÓN (1990)</p> <p>DESCENTRALIZACIÓN</p> <p>Carácter: Sur/Sur/Norte/Sur</p> <p>Proyectos: Ed. DDHH y democracia, EPT</p> <p>Actores: • ONGD: Redes ONGD Sur: proyectos • OIG: Integración cultural. Igualdad • Estados: Expertos y cooperantes/AOD</p>	<p>TEORÍA DE LOS DDHH (SIGLO XXI)</p> <p>INTEGRAL/ COOPERACIÓN TÉCNICA</p> <p>Carácter: Norte-Sur/Sur-Sur-Norte</p> <p>Proyectos: Ed. DDHH EPT, ODM</p> <p>Actores: • ONGD: Ed. para la ciudadanía • OIG: Ed. inclusiva • Estados: Disminución AOD</p>
INSTRUMENTOS INTERNACIONALES	<p>• DUDH 1948 • PIDCP 1966 • PIDESC 1966 • Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social 1969</p>	<p>• Recomendación UNESCO 1974 • Declaración NOEI 1974</p>	<p>• Carta africana de los DDHH y de los Pueblos 1981 • Declaración Derecho al desarrollo 1986 • Código Conducta ONG 89/98</p>	<p>• Declaración de ed. para todos 1990 • Declaración de Río 1992 • Declaración de Beijing 1992 • Declaración sobre Ed. para la Paz... 1995 • Declaración de Copenhage 1995</p>	<p>• Declaración de educación para todos Dakar 2000 • Declaración del Milenio 2000 • Declaración EDS, 2002 • Declaración de París</p>

Fuente: Barrios, García de la Torre y González: 2013, inédito.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

Planificación y Educación para el Desarrollo

ZENAIDA TOLEDO PADRÓN
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

En un sentido amplio, hablar de educación para el desarrollo (humano y sostenible) supone hablar de una educación que permita ampliar las opciones de las personas. Esto implica —independientemente del nivel de desarrollo del país o región— educar para conseguir una vida larga y saludable, para adquirir conocimiento y para acceder a los recursos necesarios para un nivel de vida decente (PNUD, 1990b: 10).

Esta definición nos permite establecer que cualquier proceso educativo puede considerarse un proceso educativo para el desarrollo siempre y cuando tenga en cuenta los aspectos anteriores de manera explícita y trabaje alrededor de las bases fundamentales del mismo, a saber, equidad, productividad, sostenibilidad y empoderamiento.

Por lo tanto, si bien se tiende a considerar educación para el desarrollo específicamente aquella que promueve un mayor nivel de conciencia acerca de los retos del desarrollo y las transformaciones de todo tipo necesarios para abordarlo, en este capítulo trabajaremos a partir de una definición más amplia. Esto quiere decir que no se distinguirá entre una educación para el desarrollo y otra que no lo es en función de su orientación (sensibilizar, profesionalizar, integrar, promover cambios en la comunidad etc.)¹, sino en función de la aportación directa² al mismo por parte del proceso educativo, en particular, desde el ámbito no formal.

¹ Esta perspectiva conecta con la propuesta de creación de capacidades para el desarrollo del PNUD, que establece que una de las cuatro palancas de cambio (además de los acuerdos institucionales, el liderazgo y la responsabilidad) es el conocimiento (UNDP, 2008:10).

² Se considerarán por tanto, no cualquier proceso educativo (aunque en sentido estricto, la mayoría correlacionan positivamente con este), sino todos aquellos que de manera intencio-

Los objetivos de este capítulo son: identificar las oportunidades y retos que dicho ámbito presenta para la educación para el desarrollo; analizar cómo influyen estos en los procesos de intervención e introducir una herramienta básica para la toma de decisiones —la planificación educativa— que permita la generación de proyectos de educación para el desarrollo eficaces y eficientes.

1. FORMAS DE ABORDAR LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

El punto de partida de este capítulo es que la educación para el desarrollo tendría que sostenerse en el tejido educativo ya existente tanto en forma de propuestas concretas, como de manera transversal³.

Así, la educación para el desarrollo debería estar presente en el sistema educativo formal a través del establecimiento de competencias básicas afines a dicho concepto en los distintos niveles educativos⁴; también, a través de competencias específicas que deriven, por ejemplo, en la formación de especialistas en este campo en los niveles superiores e incluso, a través de procedimientos organizativos y de gestión que transmita a los usuarios una sensibilidad hacia determinadas cuestiones, como es el caso —por solo nombrar uno— de la ambientalización de los centros educativos.

Por otro lado, en el ámbito no formal, podría implementarse a través de la sensibilización y concienciación para el desarrollo, de la capacitación específica de grupos poblacionales concretos en competencias para el desarrollo (ver nota 4) y de la generación de proyectos educativos que estén destinados a promover estrategias de desarrollo de la comunidad en su conjunto.

Hasta ahora, esta visión de la educación para el desarrollo se ha tenido en cuenta de manera más o menos significativa en el ámbito formal. Esto quiere decir que existe una voluntad de los organismos internacionales y las naciones por acomodar el sistema educativo formal a las exigencias del desarrollo y no únicamente desde la perspectiva productiva. Y aunque los enfoques son diversos al igual que los resultados, se observan ya modificaciones conceptuales, curriculares y organizativas en la mayoría de los sistemas educativos que tienen que ver con dicha voluntad y que van orientadas en una dirección común.

Sin embargo, en la educación no formal que responde a la incorporación al espacio educativo de multitud de actores con intereses, formación o visiones diversas, (y que precisamente por ello es un lugar privilegiado desde el que pro-

nal estén orientados al desarrollo e incorporen contenidos relativos al mismo o algunas de sus dimensiones.

³ Ejemplo de esto puede encontrarse en diversos informes de la UNESCO al respecto en el que se valoran experiencias de educación para el desarrollo en distintos ámbitos educativos. Véase por ejemplo (UNESCO, 2013c).

⁴ La UNESCO establece que estas competencias tendrían que ser competencias personales, relacionales, cognitivas y productivas. De hecho establece que es importante que se aprenda a ser, a convivir, a conocer y a hacer (UNESCO, 2005a: 47 y ss.).

mover intervenciones de este tipo) no se observa ni homogeneidad en la visión, ni unidad de criterios.

Esto es debido fundamentalmente a la práctica inexistencia de una regulación unificadora, de protocolos acerca de la forma de intervenir (tanto desde el punto de vista del fondo de la intervención, como de su forma), así como de una evaluación de resultados. Todo ello hace que con frecuencia la perspectiva del desarrollo en este ámbito se diluya, se distorsione o quede circunscrita a la actuación de ciertos agentes preocupados por esta cuestión entre los cuales, de todas formas y por las razones antes mencionadas, las malas prácticas abundan (Shirur, 2009: 179 y ss.)

Esta disparidad de enfoques, propuestas y resultados hace especialmente importante la formación de las personas que están destinadas a ocupar posiciones de responsabilidad en el ámbito educativo no formal, y especialmente a quienes pretenden incorporar la perspectiva del desarrollo al mismo, pues solo de esta forma será posible una práctica educativa con sentido.

La falta de formación (en lo relativo al desarrollo propiamente dicho pero también, en lo educativo) genera una práctica con niveles de eficacia (y eficiencia) muy dispares. Esto que generalmente es consecuencia de la ausencia de un conocimiento profundo del desarrollo, de las herramientas y de las habilidades necesarias para llevar adelante proyectos educativos compatibles con sus exigencias, hace necesaria una reflexión profunda acerca de la formación de los agentes educativos en dicho ámbito⁵.

2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EL ÁMBITO NO FORMAL Y EN CONTEXTOS LOCALES

En la actualidad —como ya se ha dicho— los procesos educativos formales están incorporando paulatinamente una perspectiva afín al desarrollo que se traduce en cambios en la propia visión y misión de las organizaciones educativas formales, en cambios curriculares, en incorporación de contenidos o proyectos de innovación que tratan aspectos del mismo, etc. no siempre exentos de complicaciones.

Ahora bien, si se analizan las propuestas de educación para el desarrollo en el ámbito no formal, preferentemente de carácter local, se detectan incoherencias internas y contradicciones respecto a la propia idea de desarrollo que manejan, aún cuando el conocimiento construido alrededor de este tema es abundante. También, se aprecian graves inconsistencias con respecto a los principios bási-

⁵ Esto no excluye la importancia de dicha reflexión en el ámbito formal. A pesar de los avances mencionados en dicho ámbito y de la inclusión en los sistemas educativos de cuestiones relativas a la educación para el desarrollo (o algunas de sus dimensiones), las prácticas siguen siendo muy desiguales. Esto indica que tanto los profesionales que participan en las áreas de planificación, organización y gestión, como aquellos que se dedican a la docencia, requieren también una formación en este tema que podrá basarse en los elementos que en este documento se mencionan aunque siempre teniendo en cuenta las especificidades de la educación formal.

cos de la propia práctica educativa que se manifiesta en errores en los procesos vinculados a la planificación, la gestión, el diseño, la evaluación etc.

Dicha situación —cuyas razones son muy complejas y exceden el ámbito de este documento— está generando un impacto con consecuencias que es importante tener en cuenta. Primero, el desprestigio de este tipo de intervenciones y la creencia cada vez más generalizada en que la inversión en determinados proyectos es un despilfarro. Segundo, la falsa sensación de conocimiento que se está generando en ciertos colectivos sometidos a este tipo de intervenciones y que impide procesos educativos posteriores. Tercero, la aparición de colectivos desencantados al sentir que se han defraudado sus expectativas.

Esta situación desarticula la potencialidad transformadora de los procesos educativos no formales asociados al desarrollo y debería invertirse a través de la creación de planes de formación de las personas involucradas en dichos procesos en los aspectos ya mencionados: conocimiento sobre el desarrollo, capacidades para el desarrollo y competencias asociadas a las mismas, así como de carácter específicamente educativo.

Muchos son los elementos que deberían incluirse en una formación de ese tipo. Evidentemente, sería imprescindible que se comprendiera críticamente los principios y políticas del desarrollo, sus diversas dimensiones y diferentes enfoques, la ética de los Derechos Humanos, etc. pero también, que se potenciara la capacidad de planificación, organización y gestión educativas, de resolver conflictos y tomar decisiones, las habilidades socio-personales, el compromiso ético, la creatividad y el liderazgo.

Desde esta perspectiva, aprender a planificar es de especial interés para quienes se orienten profesionalmente hacia el ámbito no formal. Sin duda, esto aportará una forma de tomar decisiones que permita: primero, integrar en las intervenciones que se propongan los planteamientos del desarrollo de una forma adecuada e intencional y segundo, lograr que estas sean lo más eficaces —y eficientes— posible.

ACTIVIDAD 1
Se le proporciona al alumnado memorias detalladas de propuestas de educación para el desarrollo de carácter local que existan en el ámbito no formal y se les pide que las analice, identifiquen y compartan su aportación al desarrollo.
RECOMENDACIONES PARA SU REALIZACIÓN
Estas memorias deben ser lo más completas posibles y deben recoger por qué surgen estas propuestas, cómo se desarrollaron, cuál es su finalidad, quiénes participaron en su planificación, acciones formativas detalladas, procesos de evaluación y si los hubiera, datos sobre su ejecución y resultados obtenidos, tanto a nivel de aprendizaje, como de impacto en la comunidad y satisfacción de los usuarios. Si es posible estas memorias deben pertenecer a planes que permitan un contacto directo del alumnado con quienes los han realizado e implementado. Debe tenerse en cuenta que su selección permita la realización de los diferentes ejercicios que se proponen más adelante. Además, es importante que haya varias propuestas para que puedan ser analizadas por diferentes grupos de estudiantes y que puedan compartir sus análisis y enriquecerse mutuamente. Pueden contrastarse —si se considera oportuno— con planteamientos realizados desde el ámbito formal y que se hayan incorporado al sistema educativo de la nación.

3. CONCEPTO GENERAL DE PLANIFICACIÓN

Es importante comenzar diciendo que la planificación lleva produciéndose desde que tenemos noticias de las primeras sociedades humanas y que está motivada por el deseo de alcanzar objetivos. Esto sucede porque la planificación es una habilidad cognitiva propia del ser humano que permite pensar por adelantado, esto es, anticipar mentalmente el modo correcto de desarrollar una tarea encadenando una secuencia de pensamientos y posibles acciones.

Esta habilidad se basa en el uso de la inteligencia lógico-matemática⁶ e implica el análisis rápido del entorno, la selección de actividades necesarias para lograr un objetivo, el orden en que deben realizarse y los recursos de todo tipo que esto demandará. Por lo tanto, el sentido de la misma es introducir racionalidad en las decisiones que se toman en el camino hacia un fin determinado —que ha sido decidido con anterioridad— y también, en la selección de dichos fines.

En la actualidad, en el ámbito profesional (y en distintos sectores, no solo en educación) se utilizan métodos de planificación que dan lugar a planes cada vez más rigurosos. La utilización de dichos métodos permite no solo tener más oportunidades de garantizar los objetivos marcados, sino también asegurar la idoneidad de dichos objetivos, su acotación, la evaluación del logro, la valoración del impacto etc.

Todo lo dicho hasta el momento permite establecer un concepto general de planificación con un triple significado: *sustantivamente* podríamos definirla como el esfuerzo por influir en el desarrollo de los acontecimientos a través de una acción deliberada, *formalmente* tendríamos que aclarar que esto se hace de una manera organizada a través de la definición de ciertas acciones que pueden conducir al objetivo propuesto y *operacionalmente* tendríamos que enfatizar el uso de unos métodos y procedimientos concretos destinados a facilitar el logro de dicho objetivo (Ander-Egg, 1995: 24).

4. CARACTERÍSTICAS DE UN PROCESO DE PLANIFICACIÓN

Una vez expuesto el concepto, a continuación se señalan una serie de características que ayudan tanto a completarlo, como a esclarecer su dimensión aplicada:

- Es un estilo de trabajo que se caracteriza por ser organizado y metódico y que permite tomar un conjunto de decisiones de manera informada a partir de una serie de factores que establecen una relación dinámica e interactiva entre ellos.

⁶ Para saber más sobre las inteligencias múltiples véase Gardner, 2006.

- Es un proceso que contempla unos momentos determinados concebidos de forma unitaria que no pretenden ser productos acabados sino en constante construcción (son lo que se llaman fases de la planificación).
- Es la preparación de una acción, es decir, implica una serie de actividades y su organización en el tiempo.
- Es un intento de obtención de objetivos predefinidos por lo que siempre debe garantizarse la consistencia entre lo que se decide, lo que se realiza y lo que se logra, además de la coherencia con la visión de partida.
- Es una actividad que concierne al futuro. Por lo tanto, considerando que la ejecución de lo planificado siempre estará distante en el tiempo del propio proceso de planificación, implica identificar las tendencias emergentes en la realidad en el momento de su análisis.
- Es una forma de adaptar lo que deseamos a los medios de los que disponemos, es decir, todo proceso de planificación ayuda al buen uso y distribución de los recursos disponibles para que se aprovechen cara al objetivo propuesto.

La planificación es por tanto, la primera dimensión de cualquier proceso de organización-gestión-intervención en el que deben darse unas condiciones muy concretas que lo definen, y sin las cuales su existencia queda en entredicho. Es decir, no se puede hablar de planificación si en dicho proceso no se ha tenido en cuenta todo lo expuesto. En este sentido, es importante considerar que la planificación es tanto un método de trabajo, como una forma de pensar y tomar decisiones.

Sin embargo, aunque la planificación es un ejercicio para dotar de cierta racionalidad a la intervención, debemos tener en cuenta que no es una garantía de inmutabilidad de la realidad. Y si bien es cierto que cuantos más elementos se incorporen, más posibilidades se tendrá de conseguir que dicha intervención tenga sentido en un contexto determinado, no se debe olvidar que siempre va a existir un margen de imprevisibilidad porque dicha realidad —tanto presente, como futura— es cambiante. Por lo tanto, el propio proceso de planificación debe incorporar la gestión de dicha imprevisibilidad.

Ahora bien, si dicha gestión no se hace o se hace de forma inadecuada, puede producirse una tergiversación del proceso de planificación que mostrará una serie de sesgos como por ejemplo aislamiento, reduccionismo, simplificación, visión analítica exagerada, e incluso un pensamiento grupal cerrado (en instituciones muy burocratizadas y con equipos de planificación consolidados).

Para evitar esto es importante recordar que la planificación es un ejercicio mental de racionalización, la teorización de un modo de hacer las cosas (de intervenir), pero que puede tender a justificarse a sí mismo y que por lo tanto, dicha teorización debe estar basada en el contacto constante con el contexto —en el sentido más amplio de la palabra— en el que se produce.

También, que no se planifica para controlar el futuro, para crear una visión predeterminada del mismo que existe previamente al proceso de toma de decisiones (aunque se parta de grandes principios o valores que puedan servirle de base), se planifica para resolver una situación real teniendo en cuenta los parámetros que dicha realidad impone y buscando la mayor eficacia y eficiencia.

En caso contrario, planificar se convierte en justificar intervenciones ya previstas a partir de análisis incompletos y superficiales, o en el peor de los casos, en una práctica basada en la escasa valoración de riesgos, el pensamiento subjetivo y tendencioso y la visión estereotipada de la realidad. Esto es, en todo aquello que un auténtico proceso de planificación pretende evitar.

5. COMENZANDO A PLANIFICAR

Antes de empezar a hablar de la metodología propiamente dicha es importante tener en cuenta los requisitos básicos para comenzar a planificar que siempre se deben considerar.

En primer lugar, es importante tener un conocimiento amplio y crítico, aunque sea general, de la realidad social en la que se va a insertar el plan. Esto hace referencia al manejo de claves interpretativas básicas que explican el funcionamiento y la evolución de dicha realidad.

En segundo lugar, se deben tener claros los niveles operativos de la planificación: Plan, Programa, Proyecto y en cuál de ellos se enmarca el trabajo a realizar. La actual proliferación de proyectos educativos, sobre todo en el ámbito no formal, ha hecho que parezca que la elaboración o el diseño de proyectos no tenga nada que ver con la planificación (o que sean un proceso de planificación por sí mismos) cuando en realidad, el proyecto es el resultado último de la misma. Esto implica, conocer y saber aplicar métodos de planificación de manera adecuada.

En tercer lugar, tener capacidad para localizar (y comprometer) los recursos que pueden participar en el proceso. Incluidos expertos —si fuesen necesarios— sobre los diferentes aspectos que va a abordar el plan.

En cuarto, y último lugar, tener capacidad para situar el proceso de planificación que se va a emprender en un contexto de planificación más amplio. Esto implica acercarse a planes que se realicen desde otros sectores y buscar alianzas estratégicas que permitan definir posibilidades de trabajo común o al menos evitar solapamientos.

6. FASES DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

En este apartado se profundizará en cómo se desarrolla un proceso de planificación educativa conforme a lo que se ha venido denominando momentos o fases. No obstante, antes de comenzar la explicación detallada de esto es necesario aclarar dos cuestiones:

Primero, puesto que planificar es una competencia compleja que incluye multitud de conocimientos, una gran variedad de técnicas de trabajo y distintas habilidades que cambian según las fases del proceso, el dominio en la aplicación de cada una de dichas fases exigiría trabajarlas de forma práctica y con una supervisión constante del modo en que se va discriminando la información y se toman las decisiones.

Ahora bien, antes de poder hacerlo es necesario conocer la mecánica de cada una de ellas, sus requerimientos, su importancia y sobre todo, identificar las malas prácticas que con frecuencia vienen asociadas a las mismas. Esto proporcionará una noción general de lo que se recomienda en las diferentes fases, pero se debe tener en cuenta que los modos de hacerlo variarán en función del enfoque de planificación que se escoja (tradicional, estratégica, participativa, marco-lógico etc.), cuya explicación excede los objetivos que aquí se pretenden.

Segundo, es importante tener en cuenta que la promoción del desarrollo que —en este caso— debe ser la finalidad de la planificación educativa, puede incorporarse al plan de diferentes modos que en ocasiones pueden darse de forma simultánea o combinada. Esto tiene que ver con la naturaleza y el sentido de la intervención y debe correlacionar con los objetivos del plan.

Por un lado, puede haber planes que incidan de forma directa en la percepción que la comunidad tiene sobre la naturaleza y exigencias del desarrollo a través de la sensibilización y concienciación. Esto supone fomentar objetivos vinculados al compromiso con la defensa de los derechos humanos, la equidad, la no violencia, la solidaridad y la transformación de valores y actitudes.

Por otro lado, planes que formen directamente en aspectos concretos del desarrollo desde diferentes perspectivas y usando diversas estrategias. Estos tendrán objetivos relacionados con competencias que incrementen la eficiencia personal o de la comunidad respecto a los retos que el desarrollo plantea.

Por último, se puede también incorporar la visión del desarrollo en la gestión, organización y puesta en práctica de los procesos educativos. Se trabajaría a lo largo del proceso de planificación determinando el estilo de la intervención, el uso de medios y recursos y la creación de procedimientos que tengan en cuenta el impacto de la intervención.

Además, no se puede olvidar que dado que este es un conocimiento complejo, frecuentemente aparecerá fragmentado en otros más simples que conectan con algunas de sus dimensiones como por ejemplo, sostenibilidad, género, diversidad cultural, identidad cultural, mejora del bienestar y calidad de vida personal y de la comunidad, participación, integración, reducción de la vulnerabilidad, etc.

Tercero, el alcance, orientación y enfoque del plan dependerá de la cantidad de variables que vengan definidas de antemano, las cuales estarán condicionadas por las metas de las organizaciones de las que parte el plan, su campo y filosofía de trabajo, el interés de los financiadores, los planes estratégicos del sector, etc. También, por la preselección de colectivos diana o comunidades preferentes.

Así, se puede partir de situaciones muy abiertas en las que lo único que se pide es un plan de educación para el desarrollo y de otras que lo son menos en las que ya se ha definido el enfoque de trabajo (sensibilización o formación en competencias, por ejemplo); una dimensión del desarrollo (se busca un plan que forme en competencias interculturales, por ejemplo) o la preferencia por ciertos sectores de la población o áreas geográficas (se busca un plan que forme en competencias interculturales a jóvenes y/o en un determinado lugar).

Evidentemente, cuanto más abierto sea, mayor margen de decisión tendrá el equipo de planificación. La existencia de elementos que ya vengan cerrados, no solo lo restringe, sino que indica la presencia de una serie de intereses no siempre asociados a necesidades reales que deben ser gestionados por el equipo. Y además condiciona el modo en que debe abordar la tarea.

ACTIVIDAD 2
El alumnado debe tomar la propuesta que se asignó en el ejercicio anterior e identificar las siguientes cuestiones: Primero, si es una propuesta orientada a la sensibilización y concienciación sobre el desarrollo, si pretende la formación específica en contenidos afines al mismo o si incorpora la visión del desarrollo a través de procesos de organización y gestión respetuosos con los fundamentos del mismo. Segundo, si parte de una visión global del desarrollo o se centra en algunos de sus retos o dimensiones. Tercero, cuáles fueron los parámetros de partida del plan, esto es, que elementos vinieron dados. En todos los casos argumentar la respuesta.
RECOMENDACIONES PARA SU REALIZACIÓN
Cada estudiante o grupo seguirá trabajando en las propuestas proporcionadas con anterioridad. Es conveniente que se centren en los objetivos del plan y en las acciones propuestas para identificar cómo se ha incorporado al plan la visión del desarrollo. En caso de que se considere oportuno y las circunstancias lo permitan, se pueden preparar reuniones de trabajo con el equipo de planificación responsable del plan, visitas, entrevistas etc. que permitan enriquecer el análisis.

7. METODOLOGÍA

7.1. Fase I

Consta de una serie de pasos que dan forma a lo que se conoce como *diagnóstico situacional*, que es la base de las acciones que se emprenderán a corto, medio o largo plazo. Su finalidad es que el equipo de planificación defina las opciones de intervención desde un punto de vista experto (en este caso bien en torno al desarrollo o a algunas de sus dimensiones), atendiendo a los contextos y circunstancias y en función de las personas que serán destinatarias de la misma.

- Qué debe impedirse: En general, información poco contrastada, datos sin interpretar, apreciaciones no fundamentadas. Información in-

debidamente contextualizada o no actualizada. Información trivial. Perfil estereotipado del colectivo seleccionado.

- Retos: Escoger la información precisa y comprobar la fiabilidad de las fuentes. Lograr una visión realista del contexto, como algo vivo, cambiante. Priorizar necesidades con un criterio fiable. Formular objetivos realistas y viables.
- Peligros: Sesgos de todo tipo. Creencias personales no explícitas. Falsa apariencia de neutralidad potenciada por el manejo de datos.
- Resultados que se esperan: Determinación de una línea de intervención destinada a un colectivo concreto. Esta debe ser la más adecuada en función de las necesidades detectadas en el lugar de intervención respecto al desarrollo o la dimensión del mismo que se esté tratando.
- Formulación de objetivos generales a partir de la identificación de necesidades de aprendizaje de dicho colectivo.
- Habilidad que demanda de modo preferente: pensamiento analítico y crítico.

7.2. Fase II

La fase II es fundamentalmente *estratégica*. En ella se parte de los objetivos generales definidos a partir de las necesidades de aprendizaje del colectivo y se establece qué «*producto educativo*» se ofrecerá al mismo. Este debe tener la particularidad de ser capaz de encontrar un punto de conexión entre los aprendizajes que el equipo de planificación ha seleccionado y los gustos, deseos o expectativas de los futuros usuarios. Se trata de partir de aquello que ya les motiva y buscar el modo de convertir esto en incentivos para su vinculación al plan (no se debe perder de vista que se está trabajando en un ámbito no obligatorio).

- Qué debe impedirse: En general, la adaptación de propuestas para colectivos diferentes, se trata de hacer una oferta personalizada, a medida, para ganar en atractivo. Ofertar lo de siempre, porque es lo que siempre se ha hecho. Repetir lo que parece que funciona en otros lugares de manera poco inteligente. Generar propuestas que reproduzcan las que se hacen en el ámbito formal, es importante ir a formatos más novedosos.
- Retos: Trabajar no solo desde la lógica, sino incorporar el lado derecho del cerebro. Dotarse del tiempo y el espacio para hacer esto sin considerarlo una cuestión menor o poco relevante para el proceso de planificación. Ver la potencialidad de las ideas que emergen de la estimulación del pensamiento creativo. Buscar formas de articular desde el punto de vista educativo lo que se ha pensado.
- Peligros: Que el equipo se mueva por lo que motiva a sus miembros y no al colectivo. Prejuicios, visión estereotipada, etc. acerca

del mismo, que pueda sesgar las aportaciones y reproducir incluso algunas características que se querrían mejorar con el plan. Que la estrategia de intervención se confunda con acciones formativas o la metodología educativa a usar. Que se convierta en un fin en sí misma, y no en un medio para buscar la conexión con el colectivo. Que los incentivos destruyan el interés por el propio proceso educativo.

- Resultados que se esperan: Identificación de una estrategia que sea capaz de vincular al colectivo al plan.
- Desarrollo de dicha estrategia para que sea viable desde el punto de vista educativo, señalando procesos de comunicación con el colectivo, enfoque metodológico y acciones formativas —que sean compatibles con la misma— para cada objetivo que se haya definido previamente.
- Habilidad que demanda de modo preferente: pensamiento estratégico y creativo.

7.3. Fase III

La Fase III Es una fase *operativa*, por lo tanto requerirá destrezas en el diseño y elaboración de proyectos, lo que implica manejar las relaciones entre contenidos, metodologías de trabajo y usuarios en función de diferentes contextos. También en la elaboración de materiales didácticos, la asignación de tiempos y recursos y el dominio de técnicas de evaluación.

- Qué debe impedirse: Actividades que no sean consistentes con los objetivos, que no tengan en cuenta las características de los usuarios o que no sean adecuadas para un contexto no formal. También, actividades que no doten de sentido a la estrategia. Actividades que no sean educativas. Materiales inadecuados o poco interesantes. Errores en las estimaciones de tiempo y costes para la ejecución. Evaluación mal planteada.
- Retos: Diseñar actividades atractivas y variadas que creen una secuencia educativa estimulante. Programar y presupuestar sin cometer errores. Diseñar la evaluación a partir de indicadores precisos.
- Peligros: Priorizar sistemáticamente determinadas metodologías (participativa frente a teórica por ejemplo, o viceversa) pues la monotonía genera disminución del interés. Sobredimensionar o infravalorar el proceso de aprendizaje. Dar prioridad a la satisfacción del colectivo frente al aprendizaje. Materiales poco creativos o de baja calidad. Diseño interesado de la evaluación.
- Resultados que se esperan: Identificación de la secuencia de aprendizaje a partir de cada objetivo general, desde contenidos y objetivos específicos, hasta actividades.

- Planteamiento de actividades convenientemente desarrolladas, lo que incluye materiales, recursos, etc.
- Programa de la intervención, estimación de costos y propuesta de evaluación.
- Habilidad que demanda de modo preferente: pensamiento realista.

ACTIVIDAD 3
El alumnado debe seguir con la propuesta analizada en el ejercicio anterior e identificar si el proceso de planificación realizado para plantearla ha recorrido las tres fases explicadas y si en cada una de ellas se ha tenido en cuenta las cuestiones planteadas. Una vez revisada de manera genérica y planteados los hallazgos principales, se pasará el siguiente cuestionario de verificación para objetivar los mismos.
RECOMENDACIONES PARA SU REALIZACIÓN
Es importante que una vez hecho esto, cada grupo haga una valoración de las buenas y malas prácticas encontradas y sus posibles consecuencias. En este caso el docente puede ayudar al alumnado a entender el origen de las malas prácticas e incentivar el debate acerca de formas de paliar estas causas y también el planteamiento de propuestas de mejora. Como en el caso anterior, la discusión del cuestionario de verificación con el equipo responsable del plan puede ser de gran ayuda.

FICHA DE TRABAJO 1.—VERIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN PLANIFICACIÓN EDUCATIVA			
FASE	INDICADOR	Sí	No
1F1	Las fuentes de información utilizadas son fiables		
2F1	Se parte de conocimiento experto sobre las cuestiones que se tratan		
3F1	Se ha revisado legislación (nacional y regional) y recomendaciones internacionales		
4F1	Se ha consultado datos de incidencia, investigaciones		
5F1	Se ha analizado datos socio-demográficos del lugar de intervención, así como la presencia del tema de trabajo en el mismo		
7F1	Se ha identificado una línea de intervención clara y un colectivo preciso		
8F1	Se ha realizado un perfil del colectivo consultando a informantes clave		
10F1	Se ha priorizado y seleccionado necesidades de aprendizaje del colectivo		
11F1	Se han formulado objetivos generales a partir de las mismas		
1F2	Se ha identificado una estrategia de intervención que sea atractiva para el colectivo y una metodología de trabajo adecuada al mismo		

FASE	INDICADOR	Sí	No
2F2	Se han diseñado acciones formativas —coherentes con la estrategia— para trabajar cada uno de los objetivos generales		
1F3	Se ha desarrollado la secuencia educativa de cada objetivo general de manera correcta. Es decir, se han derivado de los mismos contenidos y objetivos específicos y a partir de estos objetivos operativos/metas de aprendizaje y actividades		
2F3	Se han desarrollado fichas para cada actividad con sus correspondientes anexos de contenidos y materiales educativos		
3F3	Se ha cerrado el presupuesto y planteado el cronograma del Plan con una estimación realista de costes y tiempos		
4F3	Se ha planteado la evaluación a partir de indicadores		
5F3	Se ha elaborado una defensa de la propuesta (si procede)		
6F3	Se ha estructurado una memoria del plan coherente con esta lista de verificación que pueda ser consultada por el equipo		

Lo que aquí se ha planteado es una breve introducción a la planificación de la educación para el desarrollo en el ámbito no formal. La complejidad del tema y la imprescindible concreción del mismo hace complicado incluir la totalidad de las variables y matices que influyen en esta cuestión. El interés del mismo es mostrar los desafíos y riesgos asociados a buenas y malas prácticas, así como hacer ver los beneficios de las primeras.

El ámbito educativo no formal, como ya se ha apuntado, es el ámbito por excelencia de la educación para el desarrollo. En él pueden generarse procesos de aprendizajes mucho más ricos, variados y cercanos a las personas y comunidades que necesitan dotarse de herramientas para crecer y avanzar. De él pueden surgir estrategias que resulten significativas y motiven, conectando dichos aprendizajes con las particularidades de las personas a las que van dirigidos, partiendo de sus características para, poco a poco, hacerles ver la importancia de estos y empoderarlas. Desde él pueden ofrecerse acciones formativas que de verdad promuevan el aprendizaje buscado y que permitan a las personas hacerse responsables de más y más áreas de su vida y del progreso de sus comunidades.

Ahora bien, si no se reconoce que esto —que es un horizonte utópico por el que vale la pena esforzarse— demanda no solamente buena voluntad, sino preparación en quienes toman las decisiones y proponen acciones, se generarán solo decepciones.

Obviamente, dicha preparación implica mucho más que saber planificar. Ahora bien, este conocimiento proporcionará conciencia acerca de cómo transitar de una realidad dada a otra mejor aportando reflexión, realismo, visión, orientación al logro, capacidad de respuesta, atención a los detalles, responsabilidad y pragmatismo.

CAPÍTULO VI

Enfoque de Derechos Humanos y Cooperación Educativa Internacional

M. ELENA CÁCERES RODRÍGUEZ
Cooperante Internacional

INTRODUCCIÓN

La evolución del concepto de desarrollo no siempre ha ido acompañada de políticas y estrategias de cooperación que contribuyan a su avance, entre otros motivos, porque existe una separación clara entre las teorías acerca del desarrollo (de marcado corte economicista) que determinan las políticas internacionales, y las estrategias de cooperación basadas en el Desarrollo Humano Sostenible. A pesar de los esfuerzos realizados por muchos de los agentes implicados en el desarrollo, una de las razones por las que no se ha conseguido mejorar determinadas situaciones (muchas incluso empeoran) se debe a la concepción que subyace en las políticas públicas y en las políticas de cooperación que consideran a las personas, grupos y países empobrecidos como meros receptores de recursos y servicios pero no como sujetos de derecho en todas sus dimensiones.

En los últimos años se ha desarrollado un nuevo enfoque basado en los derechos humanos que busca focalizar las intervenciones de cooperación al desarrollo en el acceso efectivo a los derechos humanos, entendiendo que esta es la manera más eficaz de conseguir cambios sostenibles que reduzcan las desigualdades y posibiliten el disfrute de una vida plena para todas las personas. Este enfoque centra la atención en el desarrollo de las personas y se sustenta en el concepto mismo de derecho y en la participación de todos los actores que intervienen en su realización.

En este capítulo pretendemos profundizar en el concepto y dimensiones del Derecho a la Educación, como elemento clave para la aplicación del Enfoque Ba-

sado en los Derechos Humanos (EBDH) a la cooperación educativa internacional, abordando sus elementos principales. Proponemos los siguientes objetivos:

- Identificar los elementos que caracterizan la Educación como Derecho Humano.
- Diferenciar el enfoque de derechos humanos de otras orientaciones de la cooperación.
- Aplicar algunas herramientas del enfoque de derechos humanos en las intervenciones de cooperación educativa internacional.

1. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO HUMANO?

La educación, en cualquiera de sus formas, está reconocida como un Derecho en diferentes instrumentos internacionales, nacionales y locales, no obstante, en general no se tiene un conocimiento exacto sobre lo que significa y una parte importante de la población mundial no disfruta del mismo o lo hace solo parcialmente, lo que revela la violación y/o vulneración del derecho. El principal objetivo de las acciones de cooperación educativa internacional tendría que orientarse a la limitación o eliminación de estas situaciones a través de diferentes estrategias que veremos más adelante.

El derecho a la educación, como el resto de los Derechos Humanos, posee las siguientes características (OACDH, 2006:8):

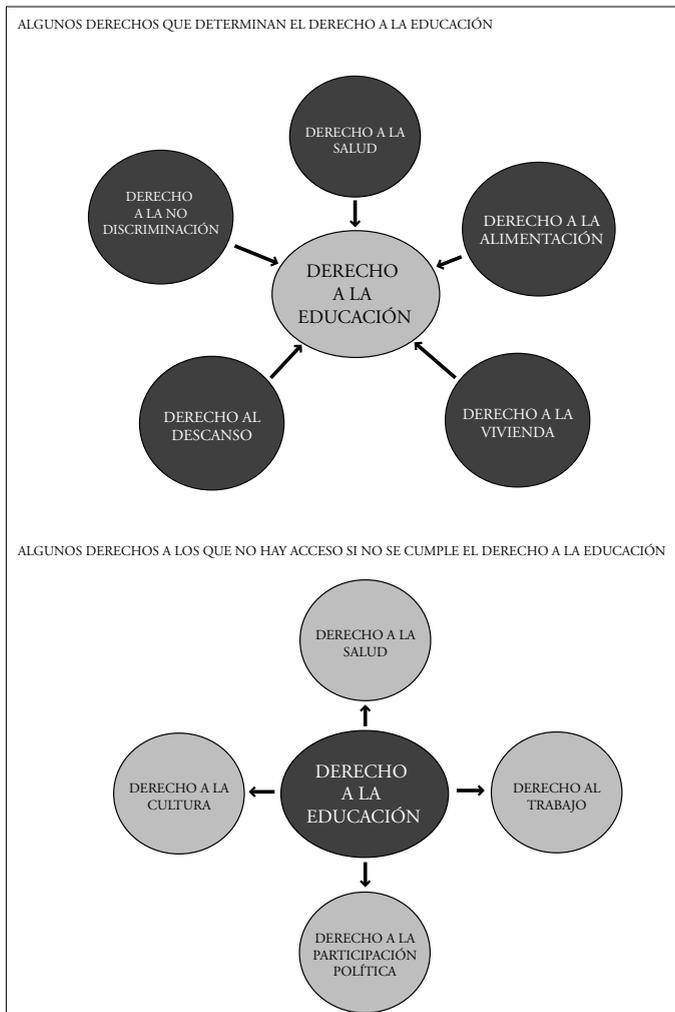
- Son universales, derechos inalienables de todos los seres humanos.
- Se centran en la dignidad intrínseca y el valor igual de todos los seres humanos.
- Son *iguales*, indivisibles e interdependientes.
- No pueden ser suspendidos o retirados.
- Imponen obligaciones de acción y omisión, particularmente a los Estados y los agentes de los Estados.
- Han sido garantizados por la comunidad internacional.
- Están protegidos por la ley.
- Protegen a los individuos y, hasta cierto punto, a los grupos.

Además, es imprescriptible porque no tiene un tiempo concreto para cumplirse, no caduca. Tiene carácter progresivo ya que inicialmente solo se exige que se cumplan las obligaciones mínimas de cada derecho pero con el compromiso de ir ampliándolas hasta que se logren todas las condiciones del derecho (por ejemplo en educación existe un mínimo que es la enseñanza primaria obligatoria gratuita, pero la máxima aspiración es que se garantice la educación en todos los niveles y formas). Y por supuesto es exigible, no depende de la voluntad de los Estados.

La vulneración del Derecho supone no respetar alguna o todas estas características. En este sentido la vulneración puede darse de manera directa porque se aplican o no se evitan normas restrictivas como, por ejemplo, las que generan discriminación

por razones de sexo, raza, edad, religión, condición social o económica, etc. y por tanto no respetan el principio de universalidad. O de forma indirecta, puesto que la interdependencia e indivisibilidad condiciona la realización del mismo a la existencia y cumplimiento de los otros derechos. Una manera indirecta de vulneración la hallamos ante el incumplimiento del Derecho a la Educación al condicionar el ejercicio de otros derechos fundamentales como el Derecho a la Salud o a la participación política.

ESQUEMA 1.—*Algunas relaciones de interdependencia del Derecho a la Educación y otros DDHH*



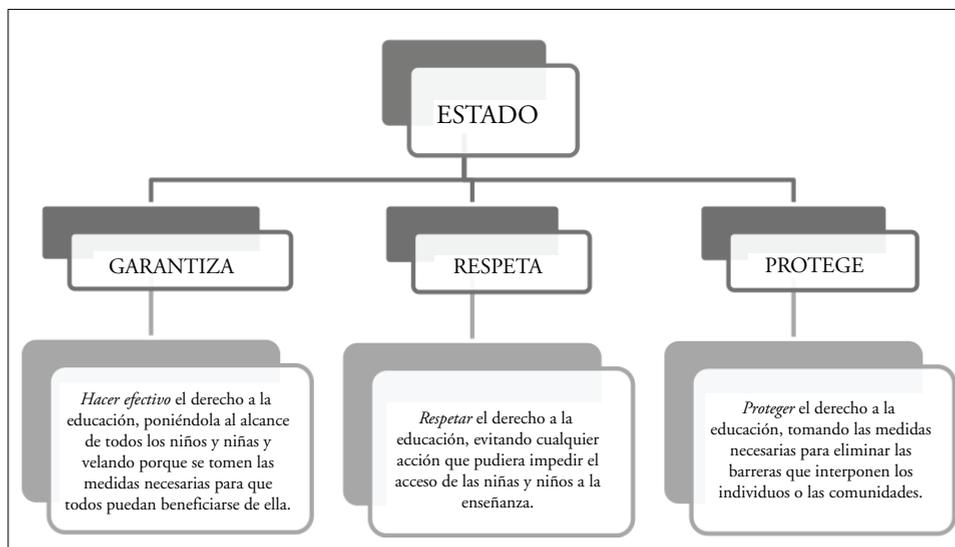
Fuente: Elaboración propia.

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades (NNUU, 1999: 1).

Las características descritas aluden tanto a la condición de un Derecho como a los atributos que otorga a las personas que son Titulares de Derecho, entonces:

- Que la educación sea considerada un derecho, implica el reconocimiento de que la educación debe ser respetada, protegida y garantizada por el Estado.
- Que las personas sean titulares del derecho a la educación implica que a cada persona se le debe asegurar el acceso al goce de los bienes y servicios que posibilitan el acceso a la educación; supone impedir que terceros dificulten su acceso y que el Estado no realice acciones que impidan el acceso a este derecho.

ESQUEMA 2.—*Cuadro de obligaciones estatales*



Fuente: Elaboración propia basada en las definiciones de Vernor Muñoz, 2008 (Chacón *et al.* 2009: 101).

Estas obligaciones del Estado en el caso de algunos derechos son más difusas en tanto que no están lo suficientemente bien definidos, pero el Derecho a la Educación ha ido evolucionando desde la primera definición contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 hasta hoy, siendo de

especial relevancia la observación número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC)¹ que amplía y concreta el Derecho a la Educación incorporando pautas para medir su realización efectiva.

Así en la Observación núm. 13 para la aplicación del PIDESC (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) se definen cuatro características interrelacionadas entre sí que la educación debe tener en todas sus formas y en cualquier nivel, y que permiten evaluar en qué medida se cumple el derecho a recibir educación. Estas características son: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

TABLA IV.—*Observación n.º 13 para la Aplicación de PIDESC (1999)*

<p>(...) Párrafo 2 del artículo 13 — El derecho a recibir educación, observaciones generales</p> <p>6. Si bien la aplicación precisa y pertinente de los requisitos dependerá de las condiciones que imperen en un determinado Estado Parte, la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:</p> <p><i>a)</i> Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.</p> <p><i>b)</i> Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:</p> <p><i>i)</i> No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación).</p> <p><i>ii)</i> Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).</p> <p><i>iii)</i> Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.</p> <p><i>c)</i> Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13).</p> <p><i>d)</i> Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.</p>

Fuente: ONU (1999), Aplicación de PIDESC. Observaciones generales 13. El Derecho a la Educación, pág. 3.

¹ Órgano de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

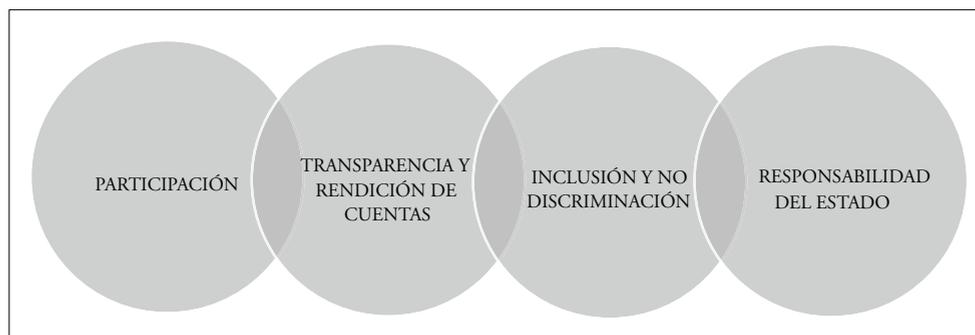
Todos los derechos implican, además de obligaciones, responsabilidades y por tanto para hacer efectivo el Derecho a la Educación es necesario tener en cuenta a las personas, grupos o entidades que tienen responsabilidad directa o pueden afectar a la realización del derecho (en positivo o en negativo) y que, por tanto, son titulares de responsabilidades. Además deben considerarse todas las personas como titulares de Derecho y los Estados/gobiernos como titulares de obligaciones.

Para la mayoría de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales son titulares de responsabilidades las familias o cabezas de familia, las comunidades, los profesionales que prestan servicios, las asociaciones locales, las iglesias, las organizaciones no gubernamentales, las empresas y las personas a título individual. En el derecho a la educación esto se concreta en el personal docente, asociaciones de madres y padres, empresas privadas de educación y las personas adultas responsables de menores (padre, madre, tutor legal...) principalmente.

«(...) la responsabilidad tiene un carácter más moral y ético relacionado con la concepción de ciudadanía y de derecho y todos estos agentes (titulares de responsabilidad) son responsables de conseguir la plena realización de los derechos humanos (...)» (Equipo Isi Argonauta, 2008: 34).

El cumplimiento de los Derechos Humanos se rige por una serie de principios que de no darse imposibilitan su realización y que como veremos más adelante son parte de los valores, principios y normas del Enfoque Basado en los Derechos Humanos. Estos principios son:

ESQUEMA 3.—*Principios de los derechos humanos*



Fuente: Elaboración propia.

Hasta aquí hemos visto las características que definen la Educación como un Derecho Humano, los roles de las diferentes instituciones y agentes en función de sus capacidades para promover e incidir en el ejercicio de los derechos, los elementos acordados para medir el grado de realización del Derecho a la Educación

y los principios que rigen la realización efectiva de los Derechos y que son indispensables para el ejercicio pleno de los mismos. El conocimiento de todos estos elementos nos permitirá comprender mejor el Enfoque Basado en Derechos Humanos, que presentaremos a continuación y nos facilitará la incorporación de algunos de sus principios en los proyectos de cooperación educativa internacional.

ACTIVIDAD 1

Recopilar noticias de prensa relacionadas con la educación (puede pedirse que cada persona las traiga de la casa o puede buscarse prensa, no importa que no sea muy actualizada, y tenerla preparada para la actividad).

Por parejas se distribuye o se pide que seleccionen 1 noticia y que la ubiquen en el mural (preparado previamente) en función de las obligaciones del Estado (Garantizar, Proteger y Respetar), argumentando si la cumple o no la cumple (pueden subdividirse las obligaciones con positivo y negativo).

Se pide al grupo que observe el mural, si hay alguna discrepancia en la distribución se plantea y se trata de llegar a un consenso, y se debate el resultado intentando sacar algunas conclusiones de la situación del derecho a la educación en su entorno o a nivel general (si no es posible conseguir noticias locales).

Nota: También se puede realizar la actividad sobre listados de situaciones reales que aporten las personas que participan.

2. ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS EN LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

La incorporación de los Derechos Humanos en los proyectos de cooperación al desarrollo está presente desde hace algún tiempo, aunque de manera indirecta, parcial y/o vinculada a proyectos de sensibilización sobre la violación de alguno de los derechos. Sin embargo, el Enfoque Basado en los Derechos Humanos es bastante novedoso y aporta una forma diferente de entender el desarrollo y las acciones encaminadas a la consecución del mismo, incluyendo la cooperación internacional. Ello se debe a que se plantea como meta el pleno ejercicio de los derechos humanos y centra la atención en el desarrollo de las capacidades de las personas (especialmente de las más vulnerables) para que puedan hacer efectivos sus derechos y participar activamente en la transformación de su realidad. A la vez, sitúa en los Estados la principal responsabilidad de garantizar y facilitar el acceso a los derechos, aunque se trabaja a partir de las realidades locales.

El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el

centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo (NNUU, 2006:15).

Aunque no existe una receta universal para el enfoque basado en los derechos humanos, los organismos de las Naciones Unidas han acordado un conjunto de atributos fundamentales:

- Cuando se formulen las políticas y los programas de desarrollo, el objetivo principal deberá ser la realización de los derechos humanos.
- Un enfoque basado en los derechos humanos identifica a los titulares de derechos y aquello a lo que tienen derecho, y a los correspondientes titulares de deberes y las obligaciones que les incumben, y procura fortalecer la capacidad de los titulares de derechos para reivindicar estos y de los titulares de deberes para cumplir sus obligaciones.
- Los principios y las normas contenidos en los tratados internacionales de derechos humanos deben orientar toda la labor de cooperación y programación del desarrollo en todos los sectores y en todas las fases del proceso de programación (NNUU, 2006:22).

En el ámbito de la cooperación internacional esto supone un esfuerzo de redefinición de formas y objetivos, pasando de centrar estos últimos en la provisión de servicios y recursos para la cobertura de las necesidades básicas de determinados colectivos en situación de mayor vulnerabilidad cuando los Estados no dan respuesta, a la implementación de acciones que apoyen los procesos y el desarrollo de las capacidades necesarias para hacer efectivo los derechos humanos de todas las partes implicadas.

Incorporar el enfoque de Derechos Humanos en los proyectos de cooperación internacional es ciertamente complejo puesto que requiere formación especializada; tiempo (ya que trabaja en el marco de los procesos y demanda información específica que habitualmente no está disponible o no es fiable); solvencia en los recursos humanos, materiales y económicos; y, por supuesto, motivación y esfuerzo.

Aplicar un enfoque basado en derechos humanos supone una toma de posición moral acerca de las relaciones entre las personas y colectivamente entre los grupos sociales. Alude al conjunto de conceptos de vida o valores que sustentan las normas, usos y costumbres culturalmente reconocidas, algunas de las cuales han cristalizado en normas legales y forman parte del sistema de leyes que gobierna a la sociedad (Equipo Isi Argonauta, 2008: 13).

La interdependencia e indivisibilidad de los Derechos Humanos implica, además, analizar la realidad de manera global teniendo en cuenta elementos que hasta el momento no se consideraban por percibirse como ajenos al sector o

problema que se abordaba. Por ejemplo, el bajo rendimiento escolar puede estar causado por deficiencias en la alimentación; así que hay que tener en cuenta la vulneración del derecho a la alimentación para poder contribuir a hacer efectivo el derecho a la educación.

Este enfoque se fundamenta en los mismos principios que rigen los Derechos Humanos: participación, inclusión y no discriminación, responsabilidad del Estado, transparencia y rendición de cuentas, e incorpora el principio de *empoderamiento* como elemento diferenciador de la metodología de este enfoque². El empoderamiento está directamente relacionado con las capacidades y libertades de que dispone una persona y con las posibilidades de exigir y hacer efectivos sus derechos, partiendo de un elemento básico que es la disponibilidad de recursos y el acceso y control de los mismos.

La participación es clave en el diseño de las intervenciones y si no se hacen todos los esfuerzos posibles por incorporarla en cada uno de los pasos socava el principio mismo del EBDH. No es objeto de este capítulo abordar un tema tan amplio y complejo como es la participación ya que existe abundante material sobre el tema tanto de enfoques teóricos como de herramientas prácticas, pero sí perfilaremos algunos aspectos en la última parte del capítulo.

El EBDH implica incluir el enfoque de Género en el Desarrollo, puesto que las mujeres han sido y siguen siendo el grupo de población más numeroso en situación de exclusión social, económica y política, con menos posibilidades de participación y limitado acceso a las decisiones en todos los ámbitos. La feminización de la pobreza va en aumento, indicador de que las causas estructurales que la generan aún están por modificar.

El paso previo al diseño de cualquier intervención es el análisis de la realidad teniendo en cuenta los principios de interdependencia e indivisibilidad; es decir, mirando todo lo relacionado con el derecho que nos ocupa. Normalmente la cooperación trabaja por sectores, lo que da lugar a acciones fragmentadas y de baja efectividad sobre un problema concreto. Solo algunas organizaciones plantean acciones integrales (solas o en consorcio) que tienen mayor impacto pero no siempre son sostenibles (con enfoque de bienestar social o de necesidades básicas). Generalmente existen informes y documentos globales que pueden aportarnos datos básicos para comenzar el análisis de una realidad³.

² El empoderamiento es el principio que ha regido el trabajo con las mujeres en el Enfoque de Género en el Desarrollo, como colectivo claramente excluido históricamente y de mayor vulnerabilidad en casi todos los contextos.

³ Algunos ejemplos: Informe anual sobre el Desarrollo Humano, Observatorios de los ODM, Informes Sombra de los Derechos Humanos, etc.

3. PASOS PARA EL DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN CON ENFOQUE BASADO EN DERECHOS HUMANOS (EBDH)

Tomando como base la propuesta del Equipo ISI Argonauta (2008: 25-58) recogida en la «*Guía para la incorporación del Enfoque Basado en Derechos Humanos en las intervenciones de Cooperación para el Desarrollo*», los pasos a seguir serían:

3.1. *Paso 1. Identificación del problema - derechos.*

El primer paso para el diseño de una intervención con EBDH será la identificación del problema y de los derechos vulnerados relacionados con dicha situación. Se identifican los problemas porque son lo evidente y lo que la mayor parte de las personas reconocen; se valora su relación con la vulneración de un derecho concreto. Normalmente hay una relación directa entre problemas de educación y vulneración del derecho a la educación, pero si hay alguna desviación se confirmará con el análisis causal.

Por ejemplo, un problema identificado puede ser un alto porcentaje de analfabetismo en un grupo o contexto determinado, esto inicialmente puede asociarse a la vulneración y/o violación del Derecho a la Educación.

3.2. *Paso 2. Análisis de los derechos humanos según estándares internacionales*

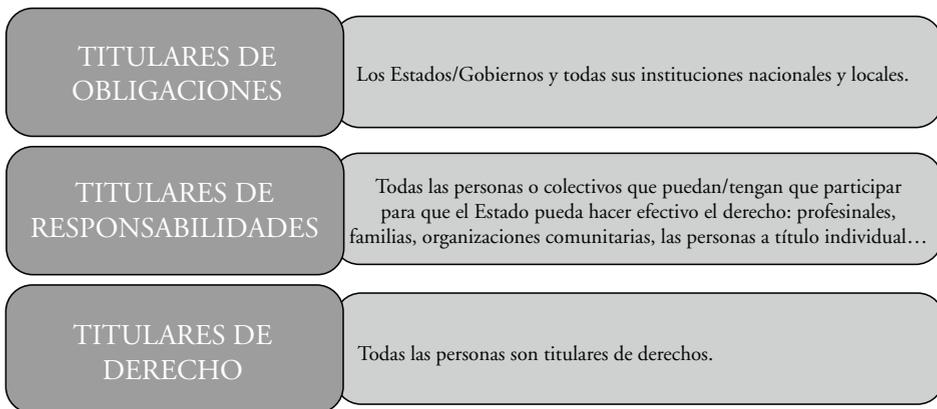
Se trata de revisar la situación de uno o varios derechos en función de los mínimos exigibles para cada derecho establecidos en diferentes instrumentos internacionales. Además de los instrumentos generales, es recomendable tener en cuenta los instrumentos específicos para erradicar la discriminación y para proteger a grupos específicos⁴. La mayor parte de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales comparten criterios de medida en torno a disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad con ligeros matices entre unos y otros. El EBDH incorpora además otras dos categorías que son la Participación y la Sostenibilidad. El análisis de la situación del Derecho supone valorar en qué medida se cumplen estas categorías ya descritas en el apartado dos.

⁴ Los instrumentos básicos a tener en cuenta son: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), El Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (1966), El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (1966), la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) (1981) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1.989).

3.3. Paso 3. Identificación y asignación de roles de los actores según los estándares internacionales

Una de las características del EBDH es la identificación y asignación de roles a los distintos agentes del proceso de desarrollo, basándose en el concepto de derechos humanos, en función de su titularidad. De esta manera en cada proceso tendremos que identificar titulares de obligaciones, responsabilidades y derechos; incluyendo el análisis de las relaciones entre ellos, puesto que el incumplimiento de uno afecta a las posibilidades de cumplimiento de los otros.

ESQUEMA 4.—Roles en la realización de los derechos humanos



Fuente: Elaboración propia.

Un ejemplo: Si el Estado es responsable de garantizar la enseñanza primaria pero no paga los salarios del profesorado está incumpliendo su obligación y además limita las posibilidades del docente de cumplir con su responsabilidad.

3.4. Paso 4. Análisis de los contextos: Nacional, Regional, Local

El contexto hace referencia a un conjunto de procesos o fenómenos, en el que se sitúan los derechos humanos y los distintos actores que influyen y/o condicionan su desarrollo, en un espacio geográfico y en un momento determinado.

Existen diferentes herramientas para la recogida y sistematización de la información sobre el contexto que facilita el análisis de la misma, pero tal vez lo más importante es contar con la información precisa sobre:

- Aspectos geográficos, incluyendo vías de comunicación.

- Aspectos demográficos, incluyendo posibles movimientos temporales de población.
- Aspectos políticos, incluyendo antecedentes que puedan ser de relevancia.
- Aspectos económicos, incluyendo la distribución de los recursos.
- Aspectos culturales, incluyendo posibles prácticas de exclusión o nocivas que imposibilitan la promoción de productos culturales propios y el acceso a recursos de ocio.
- Aspectos sociales, incluyendo los grupos en situación de exclusión social, pobreza, los servicios públicos y la situación de violencia y de seguridad humana.

3.5. *Paso 5. Institucionalización jurídica del derecho en el marco nacional*

Teniendo en cuenta el marco conceptual internacional y el marco normativo nacional, debemos analizar si el Estado tiene debidamente institucionalizados los derechos humanos en la legislación nacional. Esto significa que se deben cumplir tres requisitos básicos:

1. Marco Jurídico Nacional: Los derechos tienen que estar reconocidos o incluidos en la Constitución y otros instrumentos legales (Código Civil, Código Penal, Decretos...).
2. Política Pública: El Estado desarrolla sus obligaciones de garantizar y proteger los derechos a través de políticas públicas con asignación de recursos y que sean incluyentes, transparentes y participativas (esto sigue siendo un reto).
3. Marco de exigibilidad: Tienen que existir mecanismos concretos y efectivos, de carácter judicial, que permitan exigir el cumplimiento de los derechos. En este punto es importante mirar si además de existir son de fácil acceso (si hay información sobre los mismos, si son gratuitos, si están centralizados o no...).

3.6. *Paso 6. Análisis del grupo objetivo*

En el paso 3 realizamos un análisis global de actores y sus roles, en este paso tendremos que delimitar el grupo objetivo y resituar y analizar los titulares de derechos, obligaciones y responsabilidades que participarán y formarán parte de nuestra intervención⁵.

⁵ El diseño de la intervención se plantea al final pero con los pasos previos y dependiendo del marco de la entidad u organización que la plantee suele estar predeterminada. Por ejemplo, trabajar en el ámbito universitario cuando la entidad promotora es una universidad.

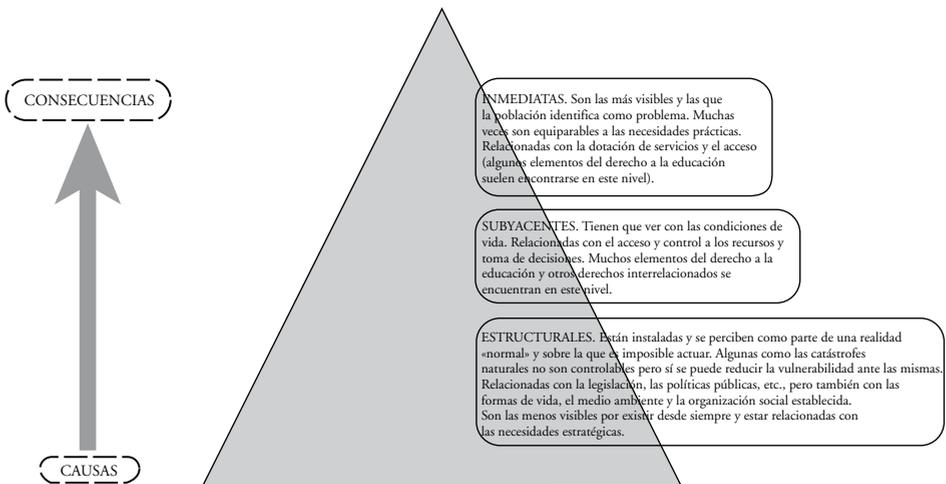
En ocasiones este paso se realiza al seleccionar la intervención dependiendo de los objetivos y posibilidades de la entidad que lo realiza. No obstante, el EBDH prioriza el trabajo con los grupos de mayor vulnerabilidad que ya habrán sido identificados en los pasos anteriores. Existen algunos criterios que nos pueden ayudar a delimitar los grupos con mayor riesgo de vulneración de derechos y que menos capacidad de respuesta tienen (Equipo Isi Argonauta, 2008: 42).

El análisis del grupo objetivo implica: Caracterizar al grupo; conocer el contenido y la situación del derecho según el grupo objetivo: ¿qué es y como lo ves?; grado de vulneración del derecho en este grupo concreto en función de las 6 categorías descritas en el paso 2; el grado de cumplimiento de las obligaciones del Estado; el análisis de las capacidades intrínsecas y extrínsecas del grupo; las relaciones de poder existentes dentro del mismo y el análisis de los intereses y percepciones del grupo en torno al derecho en cuestión.

3.7. Paso 7. Análisis causal de la vulneración del derecho

Uno de los elementos que incorpora el análisis de la realidad con EBDH a la cooperación para el desarrollo, es el análisis causal de la vulneración del derecho (el Enfoque de Marco Lógico lo incluye pero no analiza derechos sino problemas), identificando las causas inmediatas, subyacentes y estructurales de la vulneración del derecho y estableciendo las relaciones entre ellas.

ESQUEMA 5.—*Dimensiones causales*



Fuente: Elaboración propia basada en Red Activas.

El análisis de las causas de la vulneración del derecho tiene gran importancia, ya que nos permitirá identificar los factores que originaron la vulneración del derecho. Hay distintas maneras de representar el análisis causal pero la más gráfica y práctica es la realización de un árbol siguiendo la lógica del Árbol de Problemas que se utiliza para ordenar de manera jerárquica las causas y efectos de un problema determinado.

3.8 *Paso 8. Identificación y selección de la intervención*

Una vez realizado el análisis de la realidad, el análisis de la vulneración del derecho y de nuestro grupo objetivo, estaremos en disposición de identificar las posibles intervenciones y definir la más adecuada para promover un cambio de la situación actual a la situación deseada.

Existen diferentes técnicas para la selección de la intervención (basadas en ejercicios de priorización) pero la forma más gráfica y operativa en este paso parece ser la elaboración de árbol que exprese los cambios deseados (siguiendo la dinámica para la construcción de un Árbol de Objetivos propuesta en el Enfoque de Marco Lógico). La visión y análisis de las diferentes opciones (normalmente conforman estrategias) facilita el trabajo de selección incluso sin necesidad de utilizar técnicas específicas (en ocasiones hay opciones que no podríamos abordar por coste, situación de conflicto en el país...).

La selección de una opción no significa obviar las demás, durante todo el proceso tenemos que mantener una visión global de la situación para plantear objetivos y resultados realistas (en los que nuestra intervención tenga gran capacidad de influencia) y buscar sinergias con otras intervenciones en aras de contribuir en mayor medida a la realización de uno o varios derechos.

3.9 *Paso 9. Diseño de la intervención*

Una vez seleccionada la línea de intervención para el fortalecimiento del derecho estaremos en disposición de diseñar una intervención. Para ello definiremos unos objetivos, resultados, actividades concretas, indicadores que nos permitan evaluar su logro, distribución de responsabilidades, hipótesis de riesgo y presupuestos.

Existen diversas metodologías para diseñar las intervenciones, siendo el Enfoque de Marco Lógico la más utilizada en cooperación internacional que facilita la introducción del enfoque de derechos dado que comparten algunos elementos centrados en la planificación por objetivos.

Aunque lo recomendable es realizar todos los pasos propuestos, pudiéndose alterar el orden en algunos casos, somos conscientes de la complejidad que esto supone y sabemos que de manera indirecta o tal vez no intencionada, muchas intervenciones de cooperación que se están ejecutando ya incorporan algunos elementos del Enfoque de Derechos o podrían incorporarlos progresivamente, incluso durante el desarrollo de la acción.

ACTIVIDAD 2
<p>En grupos de 4 personas realizar el análisis del derecho a recibir educación en su municipio o país, basándose en estadísticas disponibles (si las hay) y si no, en su conocimiento y su percepción de la situación. Pueden utilizar la tabla que se presenta a continuación para ordenar la información, basándose en la Tabla IV.</p> <p>Una vez realizada la valoración general, reflexionar sobre si es igual para todas las personas o hay algún grupo de población que tenga especiales dificultades en alguna o en todas las condiciones.</p> <p>Proponer al menos tres acciones que podrían contribuir a mejorar la situación.</p>

FICHA DE TRABAJO 2.—ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL DERECHO A RECIBIR EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE...			
Accesibilidad	Disponibilidad	Aceptabilidad	Adaptabilidad
No discriminación:			
Material:			
Económica:			

4. EL ENFOQUE BASADO EN DERECHOS HUMANOS Y LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL

La educación constituye una de las herramientas fundamentales para que niños, niñas y adultos puedan salir de la pobreza. Resulta evidente la importancia decisiva que tiene para el desarrollo la mejora de la educación y el papel de la misma para habilitar a las personas de tal manera que podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la falta de educación constituye en sí misma una dimensión esencial de la pobreza (Chacón *et al.* 2009: 100).

En otros capítulos se detallan tanto las modalidades de EpD como las diferentes formas de cooperación educativa internacional. Muchas de estas acciones siguen enfocadas a la satisfacción de las necesidades básicas relacionadas con la educación, especialmente con la provisión de bienes y centradas en los titulares de derecho y responsabilidades más que en los titulares de obligaciones. Otras acciones (sobre todo impulsadas por grandes agencias) incorporan el fortalecimiento de los Estados para que puedan facilitar los mínimos establecidos en la educación, pero lo hacen con una visión instrumental de la educación y sin incorporar elementos reales de sostenibilidad, no lo hacen desde una óptica de derechos. Algunas utilizan elementos

del EBDH aunque no se hayan diseñado desde este enfoque, como pueden ser las que incorporan algunos procesos de participación, las que fortalecen las capacidades de las instituciones de enseñanza, las que trabajan desde el empoderamiento de las comunidades y las que incluyen acciones de denuncia o garantizan la educación en situaciones especiales como los conflictos armados o los campamentos de refugiados.

Casi todas las acciones pueden repensarse desde el Enfoque Basado en los Derechos Humanos con perspectiva de Género e incorporar al menos algunas actividades conducentes a fortalecer los derechos.

La primera recomendación tiene que ver con el lenguaje. Revisar el *lenguaje* del proyecto para que sea *inclusivo* desde el punto de vista de Género e incorporar el término de titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones (conscientes de lo que significa), así como conceptos claves como acceso, disfrute, ejercicio, capacidades, situación de vulnerabilidad o exclusión (en lugar de personas vulnerables/ excluidas) visibilizan un cambio en la situación. Esto supone, por ejemplo, informar y/o formar sobre los Derechos Humanos y la equidad de género.

Un ejercicio necesario es reorganizar las personas y grupos que hayamos identificado y que forman parte de la intervención en función de las categorías de titulares.

La segunda recomendación está relacionada con la *metodología*, revisar en qué medida la metodología que aplicamos favorece la *participación*⁶ efectiva (no simbólica), especialmente de nuestro grupo objetivo y de los titulares de derecho. Es inevitable que los proyectos tengan actividades en diferentes niveles dependiendo de la naturaleza de la actividad, del momento de la intervención, del contexto, etc. Se trata de identificar en qué niveles estamos e ir cambiando de nivel en nuestro funcionamiento interno. También apoyar o incluir actividades que potencien la participación de nuestro grupo objetivo en los espacios de toma de decisiones que afectan a la garantía de sus derechos (políticas públicas, comunitarias, en el funcionamiento de los servicios públicos, decisiones en el marco de la familia...). La cooperación educativa tanto en el ámbito formal como no formal puede incidir en la educación para la participación desde la propia práctica educativa (utilizando en las acciones educativas metodologías que fomenten la participación y formando acerca del significado y la importancia de la misma).

La participación está condicionada en parte por las posibilidades de *acceso y control* de los recursos materiales y económicos tanto en el ámbito privado como en el público o comunitario, así como por la disponibilidad de habilidades per-

⁶ Hay diferentes jerarquizaciones de la participación (basadas en la clasificación que hizo Sherry Arnstein en 1969) y se habla de 8 categorías que van de la no participación a la participación plena (control de los recursos y toma de decisiones). Así se habla de manipulación, asistencia decorativa/ terapia, simbólica, información/asignación, consulta, colaborador, delegación de poder y control ciudadano/autogestión.

sonales que permitan este acceso. En este ámbito, aplicado principalmente en el enfoque de género, lo primero es valorar en qué medida nuestra acción contribuye a mejorar el acceso y control sobre los recursos educativos (o sobre otros recursos que condicionan el derecho a la educación) de nuestro grupo objetivo y qué actividades podrían incluirse para mejorarlo si fuera necesario.

La tercera recomendación tiene que ver con la identificación y formulación de la intervención. En este sentido es necesario por lo menos identificar en términos de derecho qué vulneración está en el foco de nuestra intervención, utilizando los cuatro elementos que definen el derecho a la educación (accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad). Casi siempre es necesario hacer este ejercicio de manera diferenciada para mujeres y hombres.

Es útil revisar el árbol de problemas y en caso necesario reubicar las causas según sean estructurales (en la base), subyacentes e inmediatas (son las evidentes y se sitúan en la parte superior). En esta misma línea, completar el árbol de situaciones deseables nos puede ayudar a valorar en qué situación están el resto de elementos que causan la vulneración del derecho y si es posible incluir o plantear a futuro acciones que puedan contribuir a su eliminación. La situación deseada sería hacer efectivo el derecho a la educación en un contexto determinado, pero es imposible con una sola intervención de cooperación. Por ello, teniendo en cuenta la amplitud del Derecho, es importante intentar concretar nuestro trabajo en acciones que contribuyan a reducir la vulneración del derecho o a aumentar el grado de su cumplimiento en un contexto determinado, (objetivo específico de nuestro trabajo) y plantear como objetivo general el derecho a la educación en sentido amplio. Por ejemplo, una intervención puede concentrarse en aumentar la disponibilidad de personal docente mediante apoyo a los programas de formación del Ministerio X, entonces el objetivo puede ser mejorar la calidad y cobertura de los servicios de educación primaria, contribuyendo así a mejorar el derecho a la educación.

La cuarta recomendación es relativa al análisis del marco institucional a nivel local, el marco internacional ya lo hemos visto y la mayor parte de los países están sujetos a estos instrumentos. A nivel nacional y local es donde podemos encontrar mayores vacíos y deficiencias, que pueden dar lugar a la inclusión en nuestras propuestas del trabajo con los titulares de obligaciones del nivel local (muchas instituciones municipales son responsables del mantenimiento de las infraestructuras y el transporte escolar pero no existe una normativa clara ni un presupuesto ajustado para que cumplan con esta obligación).

A modo de resumen presentamos un esquema que orienta sobre el tipo de trabajo que se puede realizar con cada grupo de titulares actuando así, directa o indirectamente, en las causas que impiden la realización del derecho en general y modificando situaciones específicas de vulneración de derecho.

ESQUEMA 6.—*Propuesta de actividades tipo con los titulares del derecho a la educación*



Fuente: Elaboración propia basada en Yedra García Bastante, 2012.

ACTIVIDAD 3

En grupos de 4 personas, utilizando las acciones propuestas en la actividad 2, situarlas en el esquema 6.

Escribir cada acción propuesta en una tarjeta o papel individual y colocarla en el papel gigante o pizarra que reproduce el esquema para toda la clase (preparar previamente).

Analizar los resultados del trabajo conjunto profundizando sobre los titulares en los que centramos nuestras actividades.

Tras el análisis pedir que propongan actividades para trabajar con los titulares a los que hayamos prestado menos atención, para contribuir a hacer efectivo el Derecho a la Educación.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO VII

Educación para los Derechos Humanos

CARLOS RODRIGUES SPÍNOLA
Universidad de Cabo Verde

INTRODUCCIÓN

Si hace dos siglos, en el prefacio del Manifiesto Comunista, constó la frase «Un fantasma recorre Europa, el fantasma del comunismo», refiriéndose a un movimiento a punto de afirmarse; hoy, el título de la obra «El tiempo de los Derechos Humanos» de Norberto Bobbio, nos hace pensar que el espectro de los derechos humanos rebasó los límites de Europa y ahora recorre todos los continentes. Primero, es una Declaración de índole moral que ha estado ganando, con diversos matices, el estatuto de derecho positivo; segundo, de un consenso político de gobernantes pasó a ser un contenido curricular y una norma reclamada por la sociedad civil. En ese papel actual, el objetivo y el desafío es que esta se convierta en filosofía de vida, filosofía práctica, de todos y cada uno de los ciudadanos, como condición necesaria para dar vitalidad al espectro, pasando de utopía a una posibilidad real. En esa línea de pensamiento, el Preámbulo de la Declaración aprobada por las Naciones Unidas en 1948, indica que los Estados deberán promover «(...) mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y que aseguren, a través de medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos (...)» (Mosca, 1994).

Presentamos aquí los Derechos Humanos como contenido curricular o perspectiva educativa, como posibilidad real y aspiración de filosofía efectiva de vida, colectiva e individual. De esta forma, es de acuerdo con esta perspectiva educativa que, según pensamos, rebasa la visión indicada por Bobbio,

«filosofía de la historia», como aquella posible de «englobar y superar todas las otras» (Bobbio, 2004): la filosófica, la histórica, la ética, la jurídica y la política. Por ello, justificamos la organización y los contenidos de este capítulo por dos motivos.

En primer lugar, los fundamentos básicos para la educación en Derechos Humanos, en particular los conocimientos de los derechos, sobre todo de los positivos, los impuestos por el legislador. Con ello se trata de facilitar la formación de actitudes, valores favorables al cumplimiento de los derechos y los conocimientos sobre las instituciones, órganos de promoción/protección de los derechos.

En segundo lugar, los contrastes entre los enunciados teóricos y los resultados prácticos alcanzados. De hecho, se pretende que estos contribuyan a que, como curriculum en acción, la educación para los derechos humanos pase a ser expuesta, discutida y comprendida; que deje de ser vista y tomada como receta en el campo teórico y en el práctico; que deje de ser exigida fuera de contexto. En otras palabras, que sea entendida de una forma crítica, ya que como derechos, teniendo siempre presente su esencia, abarcan la diversidad humana y una multiplicidad de universos.

Este capítulo presenta conceptos, sobre todo cognitivos, útiles para establecer una lógica global, sino total, de modo que facilite a los estudiantes un aprendizaje que se espera comprensivo y, por eso, capaz de crear y recrear las actitudes y valores conforme la propia esencia de los derechos, si los entendemos como prerrogativas, privilegios, regalías, atributos, condiciones para una existencia digna; tal y como se enuncia en el 1º artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos (...)». Si es así, ¿por qué dejan de serlo y tenerlos? ¿Habrá un derecho que asegure o cimiente estos derechos?

Así, el objetivo general es que el estudiante consiga «Comprender los derechos humanos como tal», lo que en términos específicos significa:

1. Explicar los contextos del surgimiento y de la evolución de los DD HH.
2. Analizar las formas de vinculación a los DDHH.
3. Explicar la importancia de la categorización de los DDHH.
4. Evaluar el papel de los DDHH en la actualidad como derechos universales.

Se propone que se alcancen estos objetivos mediante la interacción con un mensaje que viene explícito: en primer lugar, el contexto de su surgimiento; y, en segundo lugar, la evolución y significado de su contenido y de sus formas jurídicas. Esta interacción debe de estar respaldada por la interpretación, por un lado de su contenido interno y, por otro, del momento y de la forma de su aplicación y exigencia, ya que es común que se diga: «Derecho que no se exige se pierde».

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Iniciar la educación de los DDHH a través de la contextualización es muy importante, pues permite comprender tanto su origen o su razón de ser, como también la evolución de los enunciados de los diversos ámbitos o expresiones relacionadas con los DDHH. Observando el origen y la evolución de los derechos llamados humanos, en los «Talleres Pedagógicos de los Derechos Humanos» (Candau *et al.*, 1995) se presenta la enseñanza de los derechos humanos bajo la lógica de la «esencia humana» partiendo de las «Raíces del Concepto», para conducir a su evolución en cuatro Generaciones, punto en el que Haarscher, Bobbio y otros autores están de acuerdo. Sin embargo, si están de acuerdo en lo que se refiere a las cuatro Generaciones como etapas, no pasa lo mismo en relación a su contenido, interpretación y/o significado. Al final, ¿qué son los DDHH?

(...) prerrogativas concedidas al individuo (más tarde extensivas a los grupos,...), entendidas como algo tan esencial que toda la autoridad política (y todo el poder general) tendría la obligación de asegurar su respeto (Haarscher, Guy, 1997).

(...) el conjunto institucionalizado de derechos y garantías del ser humano, que tienen por finalidad básica el respeto por su dignidad a través de su protección contra el albedrío del poder estatal y el establecimiento de condiciones mínimas de vida y desarrollo de la personalidad humana (De Moraes, 2002).

(...) aquellos derechos fundamentales que el ser humano posee por el hecho de ser hombre, por su propia naturaleza humana, por la dignidad que a ella es inherente. Son derechos que no resultan de una concesión de la sociedad política. Al contrario, son derechos que la sociedad política tiene el deber de consagrar y garantizar (Herkenhoff, 1994).

Volviendo atrás en el tiempo, en la Declaración de Derechos de Virginia del 12 de julio de 1776, se puede ver esos derechos de «todos los hombres» como «(...) ciertos derechos innatos, de los cuales no pueden ser privados, despojados para la posteridad por ningún pacto, a saber: gozar de la vida y de la libertad, con los medios de adquirir y poseer la propiedad y de buscar y obtener la felicidad y la seguridad» (Miqueli, s/fecha).

El contenido de estas definiciones nos remite a dos polos: el primero, los derechos son de todos los ciudadanos; el segundo, la forma de tenerlos u obtenerlos. En relación al segundo polo, «la forma de tenerlos» se relaciona con el poder político y el poder en general; mientras que en el primero, su búsqueda y obtención son tarea del propio individuo. En cualquiera de las dos definiciones, esos derechos son primordiales.

Además de la Declaración de Derechos de Virginia, es común tener en cuenta, también, la Carta Magna de 15 de junio de 1215, como un antecedente de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 15 de agosto de 1789.

ACTIVIDAD 1

La Carta Magna de 1215, la Declaración de Derechos de Virginia, de 12 de julio de 1776, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 16 de agosto de 1789, son declaraciones que plantean derechos que aparecieron en fechas y lugares diferentes.

¿Cuál era la situación económico-político-socio-cultural que estuvo en el origen de cada uno y quiénes son los protagonistas? ¿Qué intereses, clases o grupos representaban? ¿Qué tienen en común? ¿Los contenidos de cada uno son reveladores de la situación que los originó?

Consulte y compare contestando a las tres preguntas.

Desde 1789, solo nos volvemos a encontrar con los Derechos Humanos en diciembre de 1948, lo que supone un gran espacio de tiempo que se manifiesta como un gran salto, ya que es en esta fecha cuando se adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos en las Naciones Unidas. ¿Qué pasó en este espacio de tiempo? Entre otros hechos, la formación y caída del Imperio Napoleónico, muchas guerras y revoluciones por toda Europa, como, por ejemplo, las de 1848, 1850, la abolición de la esclavitud, la conformación de las naciones europeas, la carrera del fantasma del comunismo, la formación/consolidación de sindicatos y partidos políticos, la unión de los Estados Unidos de Norte América y su conformación a través de compras, conquistas y anexiones, las independencias latinoamericanas, la repartición y la posesión de las colonias en África, la consolidación del sistema colonial, la conformación del capitalismo como opción económica, la I Guerra Mundial, el surgimiento del Estado Soviético, la II Guerra Mundial y la bomba atómica, y el surgimiento de dos bloques político-económicos: el Comunista y el Capitalista. Después de la I Guerra Mundial es relevante la creación de la Sociedad de las Naciones (1925) y, después de la II, la creación de la ONU (1945).

Condicionados por el impacto devastador de la II Guerra Mundial, como consta en el Preámbulo, a 10 de diciembre de 1948 los países miembros de la ONU adoptan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reforzada por el proceso de descolonización. Este hecho tuvo un efecto cascada con el aumento del número de países integrantes en la ONU y la aparición del movimiento de los Países No Alineados, estableciéndose un contexto permanente favorable a la evolución o consagración polifacética de los Derechos Humanos como derechos que son inalienables de la persona humana en todas sus condiciones, siendo, por eso, universales. Esto es dicho por Bobbio de la siguiente forma: «Los derechos del hombre, por más fundamentales que sean, son derechos históricos, o sea, nacidos en ciertas circunstancias, caracterizadas por

luchas en defensa de nuevas libertades contra viejos poderes y nacidos de modo gradual, no todos de una vez y ni de una vez para siempre» (Bobbio, 1992) Esa afirmación, además de fundamentar la clasificación de la proclamación de los derechos en generaciones, apunta al incremento de estas. ¿Cuáles son los contenidos principales de cada generación?

TABLA V.—*Característica de los DDHH según sus Generaciones*

CLASIFICACIÓN	CARACTERÍSTICAS
1. ^a Generación Liberales	Disminución del poder estatal – Atribución de las libertades individuales y colectivas.
2. ^a Generación Sociales	Intervención del poder del Estado – Atribución de los derechos económicos, sociales y culturales y la incorporación de los derechos de la Declaración en el derecho positivo.
3. ^a Generación Universales ¹	Dimensión internacional – Adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la ONU – Derechos de los pueblos, de las minorías, de la mujer, de los niños, de los refugiados...
4. ^a Generación	Ampliación de los Derechos – Vida saludable, ambiente protegido, desarrollo sostenible...

Fuente: Reelaboración propia a partir de Candau, V. M.

¹ Clasificación nuestra, por la ampliación de los ámbitos de los derechos.

TABLA VI.—*Ejemplos de Instrumentos Internacionales*

1 ^a Generación Liberales	La Declaración de Virginia de 1776 y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.
2 ^a Generación Sociales	Constitución mexicana de 1917; Constitución rusa de 1919; Constitución de la República de Weimar de 1919; Constitución uruguaya de 1934.
3 ^a Generación Universales	Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 Declaración sobre el Derecho de los Pueblos – Argelia 1976 Declaración de los Derechos del Niño – 1959 Convención sobre los Derechos del Niño – 1989
4 ^a Generación	Declaración de Río – 1992 y siguientes – derechos a una vida saludable, sobre el desarrollo sostenible.

Fuente: Reelaboración propia a partir de Candau, V. M.

TABLA VII.—*Representación Política*

1ª Generación Liberales	Democracia Liberal
2ª Generación Sociales	Social democracia – Protección de ciertos derechos por el Estado. Democracia Popular – Formación de la intelectualidad popular; supresión de los derechos económicos de gran capital privado.
<p>Los derechos universales de la generación siguiente aumentan los ámbitos de las áreas de los derechos. En algunos casos fue determinante la solidaridad con las naciones menos desarrolladas, para que pudieran encontrar el camino o el sostén de los derechos; en otros, se agudizó el problema de la interpretación de los derechos como principios y/o valores: jerarquizándolos. Se planteó la posibilidad de que la satisfacción de unos pudiera chocar con la de otros.</p> <p>Esto se vuelve evidente entre los derechos de la primera y segunda generaciones y entre las dos formas de representación política de la segunda generación: la social democracia, vista como estado de bienestar, un welfare state; y las democracias populares, vistas como dictaduras y/o tiranías.</p> <p>Esto conlleva la existencia de una brecha, no solo debido a esta situación, sino también debido al rumbo que las generaciones tomaron y que nos parece que van a seguir tomando a partir de la tercera generación.</p>	
3ª Generación Universales	Territorios colonizados y nuevos países independientes, a pesar de las condiciones del Consejo de Seguridad de ONU.
4ª Generación	

Fuente: Reelaboración propia a partir de Candau, V. M.

ACTIVIDAD 2
<p>Derechos Liberales, Sociales y Universales son las clasificaciones asignadas y que pueden, realmente, ser atribuidas tomando como base los contenidos de esos derechos y los interesados implicados.</p> <p>La cuarta generación no presenta ni una clasificación, ni la representación política. ¿Será más fácil, más complicado e, incluso, complejo atribuirle una clasificación y su representación política?</p> <p>Atribuya la clasificación y la respectiva representación política o, simplemente, una representación, a la 4ª Generación. Justifíquela, basándose en su opinión o en la opinión de otros.</p>

2. FORMAS DE VINCULACIÓN O NIVELES DE ATRIBUCIÓN

La diferencia fundamental que aparece entre la primera y la segunda generación es, sin duda, la forma de vinculación a los derechos humanos, esto es, el nivel de su atribución.

Considerados como innatos, es decir, propios o inherentes a los seres humanos por ser de esa condición, es, de esta forma, un derecho natural. Sin em-

bargo, al juzgarse que lo natural del ser humano es lo social, surge el factor de regularización o normativa de forma consciente e impersonal, una práctica que los hombres han estado implementando y que se volvió su forma natural, incluso esencial, de vida y de convivencia. Es el denominado Derecho Positivo.

En la primera generación tenemos las Declaraciones y, en la segunda, las Constituciones. La diferencia que se vuelve más relevante, más que sus propios contenidos, es que la Constitución es la ley fundamental de un país, estableciendo, entre otros, el orden jurídico, mientras que una declaración no tiene el peso de ley, siendo vinculante al nivel de la consciencia moral. Por eso, en la tercera y en la cuarta se encuentran otras formas de atribución y, después, vinculación, una forma de llevar los derechos al campo de la efectividad ya que no siempre son adoptados por las constituciones. Esas formas son:

1. **DECLARACIÓN.** Es vista como una proclamación o exposición, cuya única vinculación es la moral de los firmantes. Puede, en ese papel, servir de justificación para determinadas medidas e inspirar la elaboración de las constituciones u otras leyes.
En 1968, la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas atribuyó a la Declaración el carácter de obligatoriedad para sus miembros. La Declaración sirvió también como segmento de la Carta Internacional de los Derechos Humanos, la cual contiene varios pactos.
En 1960, 14 de diciembre, la Asamblea General de ONU aprobó la Concesión de la Independencia a los Países Colonizados, donde consta que «(...) la sumisión de los pueblos al dominio extranjero es una negación de los derechos fundamentales del hombre».
2. **CONVENCIÓN.** Es un acuerdo o contrato que incluye varios países y por el cual el país que la firme está obligado a cumplir con lo establecido.
En lo que respecta a los Derechos Humanos, tenemos la Primera Convención de Ginebra, de la Conferencia Diplomática de 1864 sobre los heridos de los ejércitos en guerra, donde se establecieron las bases del Derecho Internacional Humanitario.
En 1952, la Asamblea General de la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer; en 1957, la Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada; en 1962, la Convención sobre el consentimiento para el matrimonio; y, en 1979, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la cual entró en vigor en 1981. Existe un Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer, para recibir los informes sobre la evolución de la situación de la mujer en esos países. A 20 de noviembre de 1989, las Naciones Unidas adoptaron una Convención sobre los Derechos del Niño, la cual vincula los Estados Parte a esos derechos de forma obligatoria.
3. **PACTO.** Es un tratado entre varios Estados, por lo cual los Estados que de él hacen parte, esto es, los que lo firmen, se comprometen a garanti-

zar el alcance de su contenido. Por lo tanto, tiene carácter de ley tras la ratificación.

Existe el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptados, los dos, por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966. En esos dos Pactos consta que: «Todos los pueblos tienen el derecho a la autodeterminación (...) En virtud de ese derecho, ellos deciden libremente sobre su estatuto político y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural».

Los Pactos contienen los derechos enunciados de forma más detallada y establecen, también, los mecanismos de monitorización del progreso por las Naciones Unidas debido a su carácter de ley, firmado en un organismo internacional.

4. PROTOCOLO. Es un texto jurídico, que se adiciona a la convención o al Pacto.

En 1976 fue firmado el Protocolo Facultativo, adjunto al Pacto de los Derechos Civiles y Políticos, el cual da al Comité de los Derechos Humanos la autorización para recibir comunicaciones de particulares, víctimas de la violación de cualquier artículo del Pacto. En 2008 fue firmado el Protocolo Facultativo del PIDESC.

Existen dos protocolos relativos al Derecho Internacional Humanitario: el Protocolo I sobre los conflictos Internacionales, y el Protocolo II sobre las normas relativas a las víctimas de conflictos armados.

5. CARTA. Es, también, un complemento a una Convención, teniendo un carácter obligatorio en lo que respecta a los organismos internacionales.

Existe la Carta Social Europea, que complementa la Convención Europea de los Derechos Humanos relativa a los derechos económicos y sociales, y la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos, adoptada en 1981 por la Asamblea de la Organización para la Unidad Africana (OUA). Esta última carta presenta los derechos divididos en categorías, siendo la última la de los Deberes de los individuos como personas y como ciudadanos de un Estado.

El lenguaje de estos documentos también es diferente, de acuerdo con el tipo de vinculación. En los Pactos y Convenciones se establece que «los Estados Parte asegurarán ... y adoptarán derechos ... medidas para ...»; mientras que, en las declaraciones, la nomenclatura es «Toda la persona ... Todo niño tiene el derecho a ...».

Con base en la obligatoriedad de los derechos, y como ya fue mencionado anteriormente, las Naciones Unidas crearon mecanismos para ayudar al desarrollo de sectores específicos en los países con problemas en el respeto de los derechos. Igualmente crearon órganos para acompañar a los Comités, algunos ya señalados, como los Servicios de Asesoramiento y de Asistencia Técnica en Materia de Derechos Humanos. Y establecieron las normas para la creación y funcionamiento de las

Instituciones Nacionales de Promoción y Protección de los Derechos Humanos en los propios países, así como los Procedimientos para Presentar Comunicaciones por personas individuales y colectivas. En relación al Derecho Internacional Humanitario, como órganos de protección tenemos la Cruz Roja Internacional y la Media Luna Roja.

ACTIVIDAD 3

Existen varias formas de vinculación a los derechos, eso permite niveles diversificados de obligatoriedad, de fuerza y, por lo tanto, de respeto. Pero también, está la visión de los derechos como naturales y, por lo tanto, indispensables en el cuadro social, teniendo que pasar al modo de vinculación con mayor fuerza: el derecho positivo.

¿Será el derecho positivo vinculante hasta el punto de conseguir el respeto de los derechos?
¿Qué derechos serían prioritarios en ese caso?

Después de presentar una comprensión del derecho natural y del derecho positivo, justifique cinco derechos, de un elenco de veinte, que consideraría prioritarios en el caso de que fuera gobernante y pudiera influir en el cumplimiento de estos.

Observación: El documento de las Naciones Unidas A/2929, cap. II, de 1º de julio de 1955, dice: «Todos los derechos deben de ser desarrollados y protegidos. En la ausencia de derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren peligro de ser puramente nominales; en la ausencia de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrían ser asegurados por mucho tiempo».

3. CATEGORIZACIÓN

La categorización es, debido al enorme número de derechos (Declaración de los Derechos Humanos 30, Convención sobre los Derechos del Niño 54, Convención Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos 27), una técnica esencial para el estudio y conocimiento de los derechos, así como para la evaluación diagnóstica del estado del cumplimiento/violación y, posteriormente, las perspectivas relativas a las medidas orientadas a las correcciones.

Como ejemplos de categorización presentamos:

A.—Sobre la Declaración, según señala Mosca

1. Somos iguales en dignidad y derechos (artículos 1º y 2º).
2. La vida humana: un absoluto (artículos 3º, 5º y 12º).
3. Las libertades (artículos 4º, 18º, 19º y 20º).
4. La ley y la justicia (artículos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º y 11º).
5. Los derechos sociales y económicos —La familia (artículo 16º); La propiedad (artículo 17º); La seguridad social (artículos 22º y 25º); La educación y la cultura (artículos 26º y 27º).

6. La coparticipación en el estado comunitario —La patria del hombre es el mundo (artículos 13º, 14º, 15); La coparticipación en el gobierno (artículo 21º); Los derechos y el respeto por las libertades (artículo 29º); y Los deberes de los Estados (artículo 30º).
7. Los derechos de los débiles (artículos 23º y 24º).

B.—Sobre la Convención sobre los Derechos del Niño

1. Supervivencia (artículos 6º, 24º, 27).
2. Desarrollo (artículos 5º, 14º, 28º y 29º).
3. Participación (artículos 12º, 13º, 15º, 16º y 31º).
4. Protección (artículos 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 16º, 19º, 20º, 21º, 25º, 26º, 32º, 33º, 34º, 35º, 36º, 37º, 38º y 40º).

Los demás artículos de la Convención se encuadran en el componente «Disposiciones de Aplicación». Las categorías no son de los autores, solamente la atribución (Spínola y Ramos, 1998).

4. PAPEL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ACTUALIDAD

El título de la obra de Mosca, «Derechos Humanos pautas para una Educación Liberadora» (Mosca, 1994) es, además de interesante por sus componentes de la fórmula «Derechos Humanos» – «Educación Liberadora», una constatación real debido al abanico del contenido de los Derechos Humanos, presentado aquí una pequeña parte de la evolución de los derechos como posibilidad de vida.

Sin embargo, esa calidad debe de pasar, en primer lugar, por el filtro de una educación clarificadora, que puede ser visualizada en dos componentes:

1. Como formación de ciudadanos críticos, participativos, transformadores, capaces de reconocer y denunciar los casos de abusos de poder de las autoridades, los abusos familiares, comunitarios y nacionales/regionales, las injusticias evidentes y encubiertas y de violación de los derechos humanos establecidos.
2. Como formación de la persona, como conformación de valores y de convicciones, de intereses y de voluntad, de capacidad de acción y de sueños, como tareas de cualquier educación organizada.

Bobbio presenta los puntos críticos en la realización de los derechos, después de haber superado la cuestión de los fundamentos: es decir, si son derechos con un fundamento absoluto o si hay varios fundamentos; o si esos fundamentos son primordiales, esenciales, y tal vez ni eso. En el ámbito de la educación-acción, los derechos deben, sin embargo, ser enfocados como enunciados, con un fondo de racionalidad, deseables, posibles de ser realizados, no definitivamente, ni por todos de una sola vez. Constatados esos aspectos frente a las dificultades de su

realización, la reflexión debe de poder indicar caminos para que se hagan efectivos, creando personas educadas en lo que se refiere a los derechos humanos. Las dificultades de realización, señaladas por Bobbio resumidamente, que pueden representar un intento de solución por la educación, son:

- En primer lugar, como valores últimos o principios y clase variable de derechos, se encuentran los que, si se cumplen para unos, se dejan de cumplir para otros; para que sean cumplidos para unos, hay que violar derechos adquiridos por otros, derechos que no pueden ser cumplidos todos de una vez.
- En segundo lugar, ya que la realización de algunos derechos está condicionada por el nivel de algún tipo de desarrollo, por el poder de los gobernantes u otros, la cuestión actual de los derechos es de tipo político y no filosófico.
- En tercer lugar, que, en este momento:

el (...) problema real que tenemos que enfrentar, sin embargo, es el de las medidas imaginadas e imaginables para la efectiva protección de esos derechos. Es inútil decir que nos encontramos, aquí, en una carretera desconocida; además, en una carretera por la cual viajan, en la mayoría de los casos, dos tipos de caminantes: los que ven con claridad pero tienen los pies presos; y los que podrían tener los pies libres pero tienen los ojos vendados (Bobbio, 2004).

Los estudiantes, niños y jóvenes, son importantes tanto para la consolidación de pies libres, como para ver con claridad. Los adultos, dado que se encuentran en el ámbito de la educación permanente, siempre pueden intentar cambiar la realidad, añadiendo los pies libres al ver con claridad o abriendo los ojos a los que tienen los pies libres.

ACTIVIDAD 4

Conociendo las dificultades en el cumplimiento de algunos derechos, desde el ámbito educativo se propone, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, seguir buscando soluciones.

En su comunidad o país, ¿cuáles son los derechos que no son cumplidos y/o violados? ¿Las personas tienen consciencia de la situación? ¿Qué se hace desde el ámbito de la educación formal e informal para el cumplimiento de los derechos humanos?

Haga un listado del conjunto de los derechos que considere prioritarios a nivel de su realidad local, regional o nacional, en dos columnas: una con los derechos realizados y funcionales y otra con los no funcionales, que nunca o pocas veces son realizados.

En una tercera columna, indique las causas de la no realización de los derechos indicados en la segunda columna.

Termine con una valoración sobre la calidad de los derechos humanos, teniendo como base lo referido en las tres columnas.

CAPÍTULO VIII

Educación para el Desarrollo Sostenible

MARGARITA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

En la década de los setenta del pasado siglo tuvo lugar un gran cambio social, cultural, educativo, político y ético, en las percepciones que se tenían en relación al ser humano y la naturaleza. Comienza con ello una toma de conciencia generalizada sobre los límites de los recursos naturales y su repercusión en los sistemas sociales. Con esto, se va conformando la conciencia ecológica ante el deterioro planetario. Este cambio se ha visto reflejado en numerosos encuentros y respuestas institucionales de ámbito local, nacional e internacional.

Este escenario permite analizar la evolución de modelos educativos que van desde la perspectiva más naturalista (seguidora de la tradición pedagógica de la Escuela Nueva), hasta el enfoque actual de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Poco a poco, y gracias a la intervención de diferentes agentes sociales y educativos, se observa como surge la educación ambiental que deriva en la Educación para el Desarrollo Sostenible. Esta se ha convertido en una herramienta legitimadora, favoreciendo transformaciones sociales e innovaciones educativas. Los organismos internacionales juegan un papel fundamental, bien como elementos motivadores ante la implicación de agentes sociales y educativos, bien como mediadores de estancias gubernamentales, bien como organismos recomendatorios. La cuestión es que la evolución de la educación en pro de la naturaleza hacia una EDS, no escapa de la influencia de organismos internacionales como: UNESCO, Naciones Unidas, Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), según diferentes formatos: Cumbres Internacionales, Seminarios Internacionales, Seminarios Nacionales, Conferencias Mundiales, etc.

Dichos antecedentes han convertido a la EDS en una prioridad manifiesta en los objetivos del Decenio de Naciones Unidas 2005-2014. Este organismo internacional recomienda a los diferentes administradores de las políticas educativas, que incluyan la perspectiva de sostenibilidad ambiental y social en sus prácticas formales y no formales de educación. Con ello, Naciones Unidas se hace eco de la demanda social que supone la garantía de un futuro, basado en el bienestar y el equilibrio ambiental. Se propone así, un modelo de educación en donde, sin renunciar al progreso de las diferentes comunidades, se considere la sustentabilidad en todos los ámbitos, contextos y acciones sociales.

Este capítulo tiene como objetivos, mostrar la evolución diacrónica de la EDS hasta nuestros días, y caracterizar la EDS como enfoque educativo capaz de generar modelos y prácticas socioeducativas basadas en la sustentabilidad socioambiental.

1. DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Las primeras respuestas institucionales ante los límites de la explotación de recursos naturales se nos presentan en 1972 con la celebración en Estocolmo de la Conferencia organizada por Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano. Se asume la situación problemática que se da entre el ser humano y la naturaleza, se reconocen los límites en la explotación de recursos y la necesaria gestión de los mismos para el desarrollo social y económico.

En 1975 con la celebración en Belgrado del Seminario Internacional sobre Educación Ambiental, se considera la educación como una de las acciones sociales imprescindibles a planificar e implementar, de cara a mejorar la relación ser humano-naturaleza. No será hasta la siguiente Conferencia Intergubernamental celebrada en Tbilisi en 1977, cuando la Educación Ambiental se considere de suma importancia para la extensión de la conciencia ecológica y la conservación de la naturaleza. En esta Conferencia auspiciada por Naciones Unidas, se redactan los principios, objetivos y recomendaciones metodológicas de la Educación Ambiental. Comienza a configurarse un modelo educativo que, poco a poco, se va asentando en el ámbito formal de los sistemas educativos y a adentrarse en la práctica educativa no formal, tan necesaria en la formación de la ciudadanía.

Paralelamente, en el contexto científico, comienzan a alzarse voces y a desarrollarse estudios que demuestran prospectivamente lo que ocurriría si no se hiciera un uso más racional y equilibrado de los recursos naturales. La comunidad científica representada por Forrester *et al.* 1971, Meadows *et al.*, 1972, 1973, Goldsmith 1972, Tinbergen *et al.*, 1976, y Mesarovic y Pestel, 1977, dan la voz de alerta a los Estados para demostrar la situación real del entorno (deterioro, agotamiento de recursos, desequilibrios, contaminación, etc.) y la necesaria concienciación ecológica ante los problemas ambientales.

En otro plano cabría destacar la tradición existente —especialmente en los países occidentales— del valor ético de conservar la naturaleza, desde posturas antropocéntricas. Los incipientes movimientos sociales y políticos de corte ecologista, abogaban por la conservación del entorno desde la posición de no renunciar al crecimiento de las sociedades, correlacionándolo a una buena gestión de la naturaleza para el uso y disfrute de los seres humanos.

Por tanto, en los últimos años de la década de los setenta se hablaba de agotamiento de recursos, de problemas ambientales, de educación y políticas ambientales, que permitieran la explotación racional de los recursos. Y sobre todo, se ponía énfasis en los necesarios acuerdos y estrategias compartidas, que garantizaran el modelo desarrollista que imperaba y permitiera el crecimiento de las sociedades que podían aspirar a ello.

Ya en los ochenta se celebran numerosos encuentros internacionales y nacionales, que van perfilando y mejorando los discursos y recomendaciones necesarios para actuar eficazmente, y conseguir subsanar los nefastos efectos que se estaban ocasionando.

La comunidad científica y los desarrollos tecnológicos permiten difundir mensajes claros y contundentes en relación al estado del medio ambiente. Así, en 1982, se reúnen en Nairobi los países miembros del PNUMA, llegando a la constatación de que diez años después de la Conferencia de Estocolmo, la situación medioambiental había empeorado.

En 1983, la Asamblea General de las Naciones Unidas encargaba a Gro Harlem Brundtland que presidiera la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. Esta, formada por una veintena de países, tenía como misión investigar la situación general medioambiental, así como elaborar un programa global para el cambio. Con estos dos objetivos como referente, se redacta cinco años después, un documento que marca un punto de inflexión en las percepciones y acciones relacionadas con el medio ambiente: el *Informe Brundtland* (1987). En este documento se sustituye la expresión crecimiento económico, por el de desarrollo, se incorpora en el discurso medioambiental la proyección y garantías hacia el futuro y se invita a las estancias gubernamentales y educativas a que promuevan la adquisición de conocimientos, valores e implementación de acciones encaminadas al desarrollo sostenible. Se introduce como novedad el concepto de corresponsabilidad ante los problemas ambientales. La sociedad civil, los modelos éticos y la educación ambiental, debían articularse ante la incompetencia demostrada de los estamentos políticos gubernamentales e intergubernamentales, para la resolución de problemas ambientales.

Cabe mencionar que muchas de las aportaciones de este Informe estaban recogidas con anterioridad en la Carta de Belgrado (1975), en donde se planteó una concepción amplia de los temas ambientales, considerando que los problemas de la naturaleza repercutían directamente en el medio social, los estilos de vida y el desarrollo de los diferentes Estados. Así, en el inicio del documento se reconoce la interrelación entre lo social y lo natural. Comienza la Carta de Belgrado con la siguiente afirmación:

Nuestra generación ha sido testigo de un crecimiento económico y de un progreso tecnológico sin precedentes que, si bien han aportado beneficios a muchas personas, han producido igualmente graves consecuencias sociales y ambientales. La desigualdad entre los pobres y los ricos dentro de las naciones y entre las naciones es cada vez mayor y existe la prueba de un creciente deterioro del medio físico, en algunos aspectos a escala mundial. Esta situación, aunque primordialmente ocasionada por un número más bien reducido de naciones, afecta a toda la humanidad (UNESCO, 1975).

De igual forma, se formulan las Metas ambientales con la introducción que expresa claramente que «La meta de la acción ambiental es mejorar las relaciones ecológicas, incluyendo las del Hombre con la Naturaleza y las de los hombres entre sí» (UNESCO: 1975. Apartado de Meta de la Acción Ambiental: 3).

Con el precedente de la Carta de Belgrado (1975), en 1987 la Comisión Brudland retoma el concepto de crecimiento y sus impactos sociales y naturales, profundizando en ellos. Se sustituye el concepto de crecimiento por el de *desarrollo sostenible*, entendiéndolo como aquel «modelo de desarrollo que asegura las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para enfrentarse a sus propias necesidades» (ONU/Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1987a). A partir de este momento, han sido muchas las matizaciones formuladas, para que no se asocie el término de «desarrollo» exclusivamente al discurso económico. Desde el campo de la educación, gracias a la tradición histórica de relacionar prácticas educativas con y desde la naturaleza, el término de desarrollo sostenible tuvo una aceptación inmediata. Se dio un giro significativo a las prácticas educativas, que ya no solo consideraban la educación en el medio o con el medio, sino la educación para el medio.

De igual forma, se hace patente la necesidad de involucrar a numerosos agentes sociales en los procesos de cambios, necesarios para asentar la sostenibilidad como criterio y variable en las políticas económicas, legislativas, culturales y educativas. Por ello se justifica la articulación interdisciplinar en el discurso del desarrollo sostenible, haciendo de él un espacio de encuentro, de convergencia y de complejidad social y natural característica de nuestro tiempo.

Cinco años después, con el importante encuentro de la Cumbre de Río (1992), se confirma institucionalmente a escala mundial, que los problemas ambientales habían definido una crisis ecológica global. Dicha situación se presenta en el Foro Global de Río '92 con, al menos, dos caras: la natural y la social; ambas consecuencia de la imposición del modelo de desarrollo de la cultura occidental al resto del mundo. Tal y como considera Barrón Ruiz:

A partir de esta Cumbre se da un salto cualitativo en la conceptualización de la Educación Ambiental, quedando ya inextricablemente vinculada a una Educación para el Desarrollo Sostenible. Con ello, al menos teóricamente, perderá la ingenuidad de estar únicamente orientada al establecimiento de «bue-

nas relaciones» con el medio natural para pasar a ser más crítica, llegando a asumir que instaurar nuevas relaciones entre el hombre y la naturaleza requiere la humanización previa de las relaciones entre los hombres, en base a principios éticos de mayor equidad y solidaridad intra e intergeneracional (Sachs, 1978, Bohm y Edwards, 1991, Novo, 1995).

Con la incorporación en Río '92 de los movimientos sociales de todo el mundo, las ONG, la representatividad de comunidades locales, la sociedad civil, etc. dan a la educación ambiental un protagonismo mayor, vinculándola definitivamente al discurso del desarrollo no solo económico, sino social, cultural, ético, etc. Entendiéndose este como sinónimo de progreso civilizatorio.

Al menos en el plano teórico y reivindicativo, el desarrollo sostenible se convierte en el modelo a seguir, en el producto a alcanzar y en la estrategia transversal para mejorar la vida de las personas. Paralelamente se toma conciencia de las limitaciones de la Educación Ambiental ya que, si bien se considera imprescindible para conseguir el cambio social global, se es consciente de la influencia de estamentos económicos sobre ella, y la manipulación a la que se ve sometida desde instancias económicas, educativas, culturales, políticas, etc. imperante en las sociedades. Barrón Ruiz, lo expresa en los siguientes términos:

A la vez que la conceptualización de la Educación Ambiental se va haciendo más crítica, también adquiere un mayor escepticismo consigo misma, al ser más consciente de sus limitaciones frente a una transformación que requiere importantes cambios estructurales de naturaleza político-económica y de cooperación internacional, orientados a una redistribución más equitativa de costes y beneficios ambientales, así como a cambios cotidianos en los estilos de vida y desarrollo (Barrón, 2002).

Todo ello ha traído como consecuencia, que en la actualidad encontremos que el desarrollo sostenible se nos presenta como un término sometido a críticas, por mostrarse con altas dosis de vaguedad, inoperancia y ambigüedad. Y como aseguran varios autores «cabe el riesgo de que el discurso del desarrollo sostenible sea una coartada para diluir los modelos de crecimiento desorbitado, y para enmascarar desigualdades bajo promesas genéricas de cambio irreal» (Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006: 32).

Igualmente, la educación vinculada al desarrollo sostenible se interpreta desde diferentes concepciones teórico-prácticas, que pese a estar muy bien representadas sobre el papel, no introducen la esencia del concepto de desarrollo basado en principios de justicia social, cooperación, equidad y solidaridad inter e intrageneracional, que puedan contribuir efectivamente a una transformación social global.

No obstante, en las dos últimas décadas se continúa con los intentos de consensuar un modelo educativo integral que vincula la educación y el desarrollo. Se celebra en 1997 la Conferencia de Tesalónica en donde se promulga la *Edu-*

cación para el Desarrollo Sostenible, y en 1999 la UNESCO define el programa de formación de personal docente para capacitar a profesionales en la educación y la sostenibilidad: *Educación para un Futuro Sostenible*. En dicho programa se concretan pautas formativas para educadores y agentes sociales para el cambio, desde la perspectiva integral de sostenibilidad (social y natural).

En el año 2000 se celebra una Conferencia Internacional auspiciada por UNESCO en Santiago de Compostela, con la intención de que se volviese a retomar el concepto de Educación Ambiental vinculado a la sostenibilidad, y clarificar definitivamente la dicotomía entre educación (formal y no formal) y entre sostenibilidad social y natural.

La EDS está ligada estrechamente a las aspiraciones actuales de muchos Estados. Desde el momento que la ONU en 2000, formula ocho propósitos a alcanzar para acercarnos al desarrollo sostenible y humano, la EDS se pone al servicio de la consecución de los mismos. Estos propósitos son conocidos como Objetivos del Milenio (ODM), estando sus temáticas fuertemente ligadas a las necesidades actuales de progreso en materia social y natural. Entre todos ellos, destacamos el Objetivo 7, formulado en los siguientes términos (ONU, 2000):

Garantizar el sustento del medio ambiente. Este objetivo se subdivide en otras metas más concretas:

7.A.—Incorporar los principios de desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales y reducir la pérdida de recursos del medio ambiente.

- La tasa de deforestación muestra signos de remisión, pero sigue siendo alarmantemente alta.
- Se necesita urgentemente dar una respuesta decisiva al problema del cambio climático.
- El éxito sin precedentes del Protocolo de Montreal demuestra que una acción concluyente sobre cambio climático está a nuestro alcance.

7.B.—Haber reducido y haber ralentizado considerablemente la pérdida de diversidad biológica en 2010.

- El mundo no ha alcanzado la meta de 2010 de conservación de la biodiversidad, con posibles consecuencias muy graves.
- Los hábitats de las especies en peligro no están siendo adecuadamente protegidos.
- La cantidad de especies en peligro de extinción sigue creciendo a diario, especialmente en países en vías de desarrollo.
- La sobreexplotación de la pesca global se ha estabilizado, pero quedan enormes desafíos para asegurar su sostenibilidad.

7.C.—Reducir a la mitad para 2015, la proporción de personas sin acceso sostenible al agua potable y a servicios básicos de saneamiento.

- El mundo está en camino de cumplir con la meta sobre agua potable, aunque en algunas regiones queda mucho por hacer.

- Se necesitan esfuerzos acelerados y específicos para llevar agua potable a todos los hogares rurales.
- El suministro de agua potable sigue siendo un desafío en muchas partes del mundo.
- Dado que la mitad de la población de las regiones en vías de desarrollo carece de servicios sanitarios, la meta de 2015 parece estar fuera de alcance.
- Las diferencias en lo que respecta a cobertura de instalaciones sanitarias entre zonas urbanas y rurales siguen siendo abismales.
- Las mejoras en los servicios sanitarios no están llegando a los más pobres.

7.D.—Haber mejorado considerablemente, en 2010, la vida de al menos 100 millones de habitantes de barrios marginales.

- Las mejoras de barrios marginales, si bien han sido considerables, son insuficientes para compensar el aumento de personas pobres en zonas urbanas.
- Se necesita una meta revisada sobre la mejora de barrios marginales para fomentar las iniciativas a nivel país.

En la actualidad, la ONU, tras fijar los indicadores que permiten valorar la consecución de los Objetivos del Milenio, presenta periódicamente informes de resultados. Se ha avanzado desde esos años, pero aún queda mucho por hacer. Así, la propia ONU y sus asociados proclaman que:

Después de 2015, se seguirán actualizando los esfuerzos para alcanzar un mundo de prosperidad, equidad, libertad, dignidad y paz. La ONU trabaja con los gobiernos del mundo, la sociedad civil y otros socios afín de consolidar el ímpetu generado por los Objetivos de Desarrollo del Milenio con un nuevo y ambicioso programa de desarrollo (ONU, 2013).

Estas conferencias, tratados, recomendaciones y las reuniones internacionales de expertos en el campo de la educación, sostenibilidad y gobernanza, han tenido pocas repercusiones en la práctica. Este hecho se demuestra con la celebración dos años más tarde de la Conferencia de Johannesburgo en 2002 que, curiosamente, se denominó: *Río '92 +10* en donde la educación vuelve a ser aceptada por parte de los Estados como una estrategia interna de las naciones, para institucionalizar la ambigüedad existente en torno a la sostenibilidad y apaciguar a los movimientos sociales que exigían mayores y efectivos compromisos de los Estados.

La revisión presentada nos lleva a concluir que desde la década de los setenta, la educación se vincula al discurso del desarrollo, otorgándole teóricamente el papel de herramienta de cambio social y natural, pero que en la práctica han sido pocos los avances efectivos. Sobre la educación y los sistemas educativos, ha influido más el poder de los dictámenes economicistas y políticos, que los derechos internacionales de la ciudadanía actual y futura.

Recordemos que desde la formulación del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, se asume la importancia del medio ambiente para el desarrollo de la persona y las sociedades. Así en el artículo 12, apartado 2b los Estados firmantes reconocen al más alto nivel, «la necesidad del mejoramiento en todos sus aspectos de la higiene del trabajo y del medio ambiente» (ONU: 1966). Seguramente ha podido más el control férreo de los poderes políticos y económicos internacionales, que el sentido común.

La UNESCO, con la *Declaración del Decenio 2005-2014 de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (2002), incorpora un discurso renovado e integrador. Se hace un llamamiento internacional coherente, otorgándole a la educación el papel de agente para el cambio. Un cambio que debe extenderse a todas las sociedades y en todas las esferas: políticas, administrativas, científicas, tecnológicas, culturales, económicas, etc., e implicando para ello a todos los agentes socioeducativos y al conjunto de la ciudadanía.

ACTIVIDAD 1
<p>OBJETIVO Situación cronológicamente los acontecimientos que marcan la evolución conceptual de la Educación Ambiental.</p> <p>LÍNEA DE HITOS Técnica que muestra una representación gráfica de un hecho en evolución. Consiste en la fijación de hitos concretos (acontecimientos históricos importantes que marcan un punto de referencia para la temática) mediante expresiones, imágenes, términos, etc. en una línea, que representa el margen temporal. Esta técnica tiene como ventaja la simplicidad, la facilidad de realización y la visualización gradual y, como desventaja, la incapacidad de mostrar las relaciones entre los hitos.</p> <p>DESARROLLO Construye una Línea de Hitos que plasme la evolución de la educación ambiental hasta nuestros días.</p>

2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: CLAVES CONCEPTUALES, PRIORIDADES, PRINCIPIOS METODOLÓGICOS, CARACTERÍSTICAS

A partir del Decenio de las Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) será UNESCO la que se encargue de elaborar un Plan Internacional, según el cual se dotara a la educación del protagonismo necesario para impulsar el desarrollo sostenible en todos los Estados.

En 2003 se ve ratificado este Plan Internacional en el seno de la Reunión de Ministros de Medio Ambiente (Kiev), explicitando el compromiso de los Estados presentes de diseñar, en los diferentes países, unas líneas directrices recomendatorias que desarrollasen el Plan de UNESCO en los ámbitos nacionales (UNESCO, 2003).

Desde UNESCO, se entiende la EDS:

no como un programa o proyecto particular, sino que es más bien un paradigma que engloba las muchas formas de educación que ya existen y las que quedan por crear. La EDS promueve esfuerzos para repensar programas y sistemas educativos (tanto métodos como contenidos) que actualmente sirven de apoyo para las sociedades insostenibles. La EDS atañe a todos los componentes de la educación: legislación, políticas, finanzas, planes de estudios, instrucción, aprendizajes, evaluación, etc. La EDS hace un llamamiento para el aprendizaje a lo largo de la vida y reconoce el hecho de que las necesidades educativas de las personas cambian durante el transcurso de sus vidas (UNESCO, 2002).

La EDS se presenta en la actualidad como un modelo educativo global/local, integrador, interdisciplinar y biocéntrico, basado en principios de justicia social, cooperación, solidaridad inter e intrageneracional, equidad social y vinculado a una concepción de desarrollo que tiene como referente los límites de la biosfera y los Derechos Humanos. Se considera «heredera» de la tradición e historia de la Educación Ambiental, pero pretende avanzar sobre esta y conseguir definitivamente, desde el consenso y las recomendaciones internacionales, que el desarrollo sostenible sea parte de las teorías y prácticas educativas, culturales, políticas y económicas del siglo XXI. A este respecto Novo afirma que: «La trayectoria histórica y las realizaciones presentes de este movimiento educativo permiten así, considerar a la educación ambiental como una «genuina educación para el desarrollo sostenible» (Novo, 2009:195).

ACTIVIDAD 2

OBJETIVO

Reflexionar sobre la relación existente entre la Educación Ambiental y la EDS.

COMENTARIO DE TEXTO

Técnica de análisis de un tema central, donde es necesario plantear una apreciación del contenido del texto, argumentado y enriquecido con otras aportaciones bibliográficas.

DESARROLLO

Considerando los aspectos expuestos, comenta el siguiente texto:

La EDS no pretende suplantar a ninguno de los movimientos educativos ya existentes, sino constituirse en un llamamiento generalizado a todos ellos (educación para la salud, para la interculturalidad, para el consumo responsable, para la paz...) a fin de que incorporen la dimensión de la sostenibilidad. Eso supone que el desarrollo sostenible debe incorporarse a otras asignaturas y, debido a su amplitud, no puede enseñarse como una asignatura independiente (Novo, 2009: 196).

Continuando en esta línea, Gutiérrez y Calvo consideran que la EDS define un modelo avanzado de educación ambiental. Destacan que, según el documento redactado por UNESCO para la Década 2005-2014,

La Educación para el Desarrollo Sostenible se propone impulsar una educación solidaria que contribuya a una correcta percepción del estado del mundo, que sea capaz de generar nuevas actitudes y compromisos responsables, y que prepare a los ciudadanos para una toma de decisiones fundamentadas dirigidas al logro de un desarrollo culturalmente plural, socialmente justo y ecológicamente sostenible, que supere las posiciones antropocéntricas clásicas y que esté orientada a la búsqueda de modelos más comprensivos e inteligentes de interacción con los ecosistemas (Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006: 26).

Una de las claves conceptuales de la EDS está en que requiere de acciones que modifiquen las competencias y valores. Para ello, es necesario implementar acciones educativas (formales, no formales) encaminadas a modificar estilos de vida, patrones culturales, acciones de participación, tomas de decisiones, búsqueda de oportunidades para el desarrollo de acciones coherentes con las problemáticas ambientales. Todo ello, pasa por la modificación de políticas educativas de los modelos vigentes.

Otra de las claves en las que se insiste desde la EDS, es la que supone la articulación de las sociedades hacia una democracia real. No solo se deben inculcar valores democráticos para sociedades «democráticas», sino valores de democracia participativa para todas las sociedades. Solo desde la democracia real y participativa se podrán dar posibilidades de desarrollar individual y colectivamente las condiciones para la transformación social y natural que se demanda desde la EDS.

La EDS promulga que las acciones educativas estén en concordancia con las realidades locales y cercanas de los ciudadanos. Esto no supone renunciar a la perspectiva global de los temas socioambientales tratados. Aborda el contenido de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta el contexto, las repercusiones internacionales y las prioridades locales.

En relación a la concreción de contenidos de aprendizajes, la EDS parte de la idea de entender que el sujeto debe ser capaz de realizar un diagnóstico de la situación del desequilibrio socioambiental actual. Debe ser capaz de definir los impactos de acciones sobre el medio natural y social, con una perspectiva a corto, medio y largo plazo. Debe ser un sujeto que aprende en cualquier contexto, no solo en los institucionalizados. Lo educativo-informal debe convertirse incluso en oportunidad de aprendizaje autónomo para el individuo. Por ello, la EDS tiene como clave conceptual la sociedad del conocimiento, la accesibilidad a la información, la diversidad cultural, la interculturalidad y la democratización en el acceso a la información, dando así opciones a cambios e innovaciones hacia la mejora.

La EDS debe desarrollarse en múltiples contextos socioeducativos (trabajo, empresa, política, asociacionismo, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, etc.), y contribuir procesualmente a innovaciones y articulaciones sociales que hagan realidad un modelo de progreso basado en la sostenibilidad.

Otra de las claves de la EDS es aquella que viene definida por su objetivo prioritario. Pretende que los sujetos sean capaces de «tomar decisiones bien

fundamentadas y actuar en pro de su propio bienestar y el de los demás, ahora y en el futuro», por esto «ayuda a los ciudadanos del mundo a encontrar su camino hacia un futuro más sostenible» (UNESCO, 2002). Frente a este objetivo, debemos situar un cuestionamiento que nos parece importante: ¿de qué sirve educar para la toma de decisiones, si no se dan las condiciones y posibilidades para desarrollar las acciones coherentes con esta toma de decisiones? Por ello, consideramos que la EDS debe igualmente insistir en las modificaciones estructurales de las sociedades, encaminadas a configurar una realidad que permita la pluralidad de acciones bajo parámetros de cooperación, participación, respeto y reconocimiento de la diversidad según criterios de sustentabilidad socioambiental.

Según la UNESCO, la EDS tiene la cualidad de ser un enfoque educativo que permite ser implantado adecuadamente, desde la pluralidad cultural existente en la actualidad.

Las prioridades de la EDS quedan concretadas en cuatro áreas:

1. Mejorar el acceso y la retención en la educación básica de calidad. Educación básica para todos los ciudadanos y a lo largo de toda la vida (educación permanente) con la intención de que los educandos actualicen sus conocimientos, capacidades y habilidades para que tomen decisiones y sean capaces de desarrollar acciones sostenibles.
2. Reorientar los programas educativos existentes para abordar la sostenibilidad. Desde todos los niveles educativos y desde cualquiera de los ámbitos de educación (formal, no formal e informal), el sujeto debe aplicar el pensamiento crítico y creativo, para dilucidar estrategias correctoras de acciones no sostenibles. Debe ser capaz de llevar a cabo procesos de anticipación y procesos resolutivos según los criterios de sostenibilidad.
3. Mejorar el entendimiento y la conciencia pública sobre la sostenibilidad. Es necesario que la ciudadanía esté bien informada y para ello, los medios de comunicación social juegan un papel concienciador y educativo fundamental. Todo esto partiendo del entorno más inmediato y trascendiendo al mediato. Se considera la comunidad como comunidad educadora, comprometida con los principios de aprendizajes permanentes y según la Teoría de la acción educadora de la sociedad.
4. Fomentar la capacitación. La UNESCO otorga a los diferentes sectores de la sociedad corresponsabilidad en el desarrollo de acciones socioeducativas encaminadas a la sostenibilidad. «Tanto los empleados del sector público como del sector privado deben recibir una formación profesional continua que incorpore los principios de la sostenibilidad. De esta forma, todos los sectores del mundo del trabajo pueden acceder a los conocimientos y competencias necesarios para trabajar de manera más sostenible» (UNESCO, 2002b).

Se concretan las características de la EDS en los siguientes aspectos:

- Se basa en los principios y valores subyacentes al desarrollo sostenible.
- Se preocupa por el bienestar de las cuatro dimensiones de la sostenibilidad: el medio ambiente, la sociedad, la cultura y la economía.
- Usa una variedad de técnicas pedagógicas que promueven el aprendizaje participativo y los pensamientos elevados.
- Promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Es relevante a nivel local y culturalmente apropiada.
- Se basa en las necesidades, percepciones y condiciones locales pero reconoce que satisfacer las necesidades locales a menudo tiene impactos y consecuencias internacionales.
- Concierna a la educación formal, no formal e informal.
- Acepta la naturaleza en constante evolución del concepto de sostenibilidad.
- Aborda el contenido teniendo en cuenta el contexto, los asuntos internacionales y las prioridades locales.
- Desarrolla la capacidad civil para tomar decisiones como comunidad, la tolerancia social, la gestión de los recursos ambientales, una fuerza laboral adaptable y una buena calidad de vida.
- Es interdisciplinaria. Ninguna disciplina puede apropiarse de la EDS para sí misma; todas las disciplinas pueden contribuir a la EDS.

Con todo, lo que se está planteando conceptualmente desde la EDS es un modelo educativo integrador:

(...) que no solo aspire a educar para conservar la naturaleza, sino también a educar para transformar la sociedad en condiciones de perdurabilidad y equidad; integrando un nuevo concepto de desarrollo que no lo identifique solo con el crecimiento material sino con el crecimiento de las posibilidades de satisfacción y autorrealización de los individuos y los pueblos (Barrón, 2002:13).

ACTIVIDAD 3
<p>OBJETIVO Reforzar el aprendizaje de aspectos, conceptos y relaciones que definen el enfoque de la EDS.</p> <p>MAPA CONCEPTUAL Técnica de aprendizaje consistente en la construcción gráfica de una red de conceptos y las relaciones que se entablan entre ellos. Permite visualmente generar la síntesis conceptual de un tema que se presenta como complejo.</p> <p>DESARROLLO Realiza un mapa conceptual de las claves y características de la EDS.</p>

Como es lógico, la clave de contenidos que caracteriza a la EDS se basa en la sostenibilidad. Se debe favorecer la integración y globalización de los mismos

desde la perspectiva sistémica y la complejidad según un enfoque interdisciplinar, que propicie la estructuración de conocimientos transdisciplinares. Estos contenidos deben promulgar el pensamiento analítico y resolutivo. Algunos de los bloques temáticos característicos (que no exclusivos) de la EDS son, entre otros:

- Medio Ambiente: espacio para la vida.
- Conceptos nuevos para un medio ambiente envejecido: complejidad, incertidumbre, dinamicidad, interacción sistémica, azar...
- Entorno: fuente de recursos y biodiversidad socionatural.
- Economía: la disciplina que gestiona.
- Deterioro ambiental: análisis de las acciones humanas.
- Problemas ambientales: repercusiones sociales, económicas y naturales.
- Impactos individuales y colectivos: la huella ecológica.
- Capacidad de carga: los límites sistémicos.
- Estrategias sociales para el equilibrio: justicia social, solidaridad, equidad, diversidad cultural y democracia.
- Las «pequeñas acciones» para superar la crisis.
- Articulación de la ciencia y la tecnología para la mejora socioambiental.
- Compromiso para el mañana.
- Análisis de la participación social como estrategia individual y colectiva, en la toma de decisiones y desarrollo de acciones correctoras y superadoras.

Desde el punto de vista metodológico, la EDS debe fomentar aprendizajes continuos de carácter social y natural, basados en los principios didácticos propios de la Educación Permanente:

- Aprender todos y todas (niños, jóvenes, adultos, mayores, técnicos, gestores, políticos, formadores de formadores, profesionales de diferentes sectores...).
- Aprender a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender todo tipo de contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales, humanísticos, técnicos, científicos, tradicionales, etc.
- Aprender en todos los contextos de pertenencia de los sujetos: instituciones educativas, sociales, culturales, de ocio y tiempo libre, laborales, lúdicas, gubernamentales y no gubernamentales, locales, estatales e internacionales, etc.

Estos aprendizajes deben culminar en el desarrollo de acciones concretas en pro de la restauración, conservación y recuperación del equilibrio socioambiental perdido.

En conclusión, deben ser procesos de enseñanza-aprendizajes basados en:

- La planificación educativa a corto, medio y largo plazo.
- La multidisciplinariedad de contenidos.
- La interdisciplinariedad metodológica.
- La causalidad relacionar.
- Métodos de enseñanza-aprendizajes de resolución de problemas, simulaciones, toma de decisiones, juegos de roles, etc.
- La contextualización de contenidos global-local.
- Técnicas de enseñanzas abiertas, flexibles, adaptadas a lo cercano, lo cotidiano según investigación-acción-participación.
- El uso de las tecnologías de la información y comunicación como recursos educativo.
- Los nuevos códigos, lenguajes y redes sociales caracterizados por la pluralidad cultural, solidaridad, transversalidad, equidad, justicia y democratización de la vida cotidiana.

En un esfuerzo de síntesis, destacaremos que los propósitos o metas de la EDS se concretan en dos claves fundamentales según los siguientes objetivos:

1. Aplicar las recomendaciones de los organismos internacionales y especialmente desarrollar el conjunto de acciones que se proponen desde Naciones Unidas para el *Decenio de Naciones Unidas 2005-2014 de hacer extensible la Educación para el Desarrollo Sostenible*, resaltando la necesidad de integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación para fomentar cambios en el comportamiento.
2. Proporcionar estrategias que hagan superar los desequilibrios ambientales y sociales presentes en el entorno. Estas estrategias deben ser desarrolladas por los sujetos ambientalmente educados (informados, concienciados y formados).

Cabe señalar que la celebración de numerosas reuniones internacionales ha supuesto un intento de concretar la implantación de un modelo de desarrollo alternativo. En muchas ocasiones se han podido concretar aspectos importantes, debido a las presiones y demandas de la ciudadanía y movimientos sociales, y en otras ocasiones, gracias a las presiones de estamentos de poder (políticos, económico, ideológicos, etc.). Sea como fuere, a día de hoy, no se puede asegurar que los modelos de desarrollo imperantes en los Estados estén regidos por principios de sostenibilidad más allá de acciones puntuales o proyectos ambientales, que en la mayoría de las ocasiones se presentan como sostenibles y no dejan de ser una estrategia de marketing o un lavado de cara de Estados, empresas o instituciones públicas que toman lo «verde» como marca específica de «buenas prácticas».

No cabe duda que la educación del siglo XXI debe adaptarse a su tiempo y ser la base para la sostenibilidad, siendo una demandada para las generaciones futuras. En esta línea, Pardo manifiesta:

La educación es la clave, en cualquier caso, para renovar los valores y la percepción del problema, desarrollando una conciencia y un compromiso que posibilite el cambio, desde las pequeñas actitudes individuales, y desde la participación e implicación en la resolución de los problemas (Pardo, 1995: 47).

Esta idea es ratificada por UNESCO cuando considera que:

El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad, e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional a favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible» (UNESCO, 2002b).

Un término que no podemos pasar por alto, y que cada vez se va asentando más en los discursos y conceptualizaciones de conceptos interrelacionados como son: desarrollo, sustentabilidad, derechos humanos, medio ambiente, personas y comunidades, es aquel que hace referencia al DHS. Entendido el DHS como un nuevo paradigma del desarrollo, la educación debe articularse para contribuir a alcanzar las metas de sustentabilidad social y ambiental que garanticen un futuro mejor para todos. Por esto, Sierra categoriza el DHS como un nuevo paradigma, en tanto en cuanto,

Despliega una visión de conjunto, construye una síntesis entre los campos de estudio de la cultura, la ética, la economía política, la ecología; de tal manera, constituye un paradigma y no únicamente una teoría o enfoque de desarrollo, en cuanto es universalmente reconocido y proporciona modelos e iniciativas de desarrollo (Sierra, 2001:13).

Desde este paradigma, la persona es el centro del desarrollo (desde el biocentrismo), y su bienestar no solo es el punto de partida, sino la meta a alcanzar. Bienestar que ha de llegar por la articulación de las capacidades y posibilidades de progreso de las personas, y por la creación y expansión de las oportunidades. El DHS considera que es necesaria la dinamicidad de diferentes dimensiones que articulan el desarrollo económico, el desarrollo cultural, el progreso político hacia la democracia más participativa, la equidad y mejora de calidad de vida de las personas y la sustentabilidad ambiental.

Desde el DHS la educación se convierte en una de las herramientas que promulga transversalmente aprendizajes para la vida, para la dignidad humana, la

justicia social, la sostenibilidad, la equidad, la paz y la libertad. Y tal como apunta Colmenarez, la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible se convierte en un reto para el futuro que:

(...) requiere la reflexión y revisión sobre los contenidos educativos, los métodos, y esencialmente sobre la concepción de los valores en los cuales se fundamenta, estos deben dirigirse a cultivar el necesario respeto y convivencia de los seres humanos con la naturaleza, a fomentar la tolerancia y a aceptar lo heterogéneo de las sociedades y pueblos del mundo, el reconocimiento de los derechos sociales y políticos del otro, principios que promueven la igualdad y la justicia en materia de género, consolidan los derechos humanos y crean una cultura de paz y una verdadera democracia (Colmenarez, 2009: 125).

Reto que debe implicar a todos los agentes y agencias económicas, sociales, culturales, políticas, educativas, éticas y medioambientales, desde una perspectiva global y local. Donde las personas y sus relaciones con el entorno y las otras personas sean equilibradas y con garantías de pervivencia.

ACTIVIDAD 4

OBJETIVO

Concretar y definir situaciones que muestren la complejidad de temas sociambientales.

ÁRBOL DE PROBLEMA

Técnica gráfica que se emplea para identificar una situación negativa (problema central). Se trata de descubrir y concretar las causas (raíces del árbol) y las consecuencias o efectos que el problema central produce (ramas). Además, permite mostrar las interrelaciones entre los aspectos de causas (red de raíces) y las de los efectos (red de ramas).

DESARROLLO

Teniendo en cuenta que una propuesta educativa de EDS tiene carácter global y local, que se irá plasmando en múltiples posibilidades de concreción en cada comunidad en función de las circunstancias sociales, económicas, ecológicas, culturales... selecciona una temática socioambiental cercana a tu realidad, abordable desde la EDS y realiza un Árbol de Problema que muestre la complejidad del mismo.

CAPÍTULO IX

Educación para la Igualdad de Género

CARMELITA AFONSECA SILVA
Universidad de Cabo Verde

INTRODUCCIÓN

La igualdad de género representa un objetivo acordado internacionalmente y su promoción es un prerrequisito para lograr el desarrollo sostenible. El Género es, hoy en día, ampliamente aceptado como parte esencial de la práctica profesional del desarrollo, de la misma forma que la igualdad de género se convirtió en un principio fundamental en las sociedades democráticas y una cuestión central en las agendas nacionales e internacionales (Acharya, 2007). Este hecho tiene como consecuencia la participación de gobiernos, organizaciones internacionales, organizaciones de la sociedad civil y de las comunidades locales en la lucha contra los estereotipos, las ideologías y prácticas que discriminan, sobre todo, a las mujeres en los distintos ámbitos de las relaciones sociales.

En esta secuencia se nota que, en las últimas décadas, las políticas y la legislación enfocadas a la igualdad de género han aumentado la participación global de las mujeres en todas las áreas del trabajo y del desarrollo. Sin embargo, en muchos países esas medidas siguen revelando un elevado *déficit* de implementación y un débil impacto en las relaciones de género, lo que ha aumentado la presión de las organizaciones sociales en la búsqueda de soluciones para los desequilibrios entre hombres y mujeres (CIGEF, 2010).

En efecto, a pesar de una tendencia global de creciente participación de las mujeres en el mercado del trabajo y de las conquistas en términos de igualdad de trato y de oportunidades, las estadísticas de la gran mayoría de los países han permitido verificar la persistencia de disparidades significativas en va-

rios sectores de la vida de las sociedades, siempre castigadoras de las mujeres (CIGEF, 2010). Esto se refleja sobre todo en lo que se refiere a la brecha salarial, a las diferencias en la promoción profesional, al acceso a cargos directivos y participación en la toma de decisiones, a la reclusión en determinados nichos ocupacionales, a las dificultades relativas a la conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares, a la opción por el régimen de trabajo a tiempo parcial (Ferreira, 2002).

Estas disparidades de género siguen encontrando su expresión en la legislación, en el ejercicio del liderazgo, en las estructuras de poder y en los discursos hegemónicos de la masculinidad que perpetúan los valores sociales, papeles y estereotipos de género, los cuales crean las barreras para la igualdad entre mujeres y hombres (Tomlinson *et al.*, 2005).

Como puede verse, el desequilibrio de género no es un problema reciente y no es, tampoco, una cuestión exclusiva de las sociedades caboverdiana y canaria. Ella está presente en todas las sociedades, con mayor incidencia en las que preservan modelos patriarcales. En el caso de Cabo Verde y Canarias, a pesar de que la igualdad de género haya sido abordada hace más de tres décadas, asumiendo diferentes configuraciones a lo largo del tiempo y de, por lo tanto, haber evidenciado avances significativos, la incorporación de la perspectiva de género en la gestión gubernamental ocurre de forma tímida y, a veces, esporádica.

Se han conseguido mejoras en el marco de la legislación interna, evidenciándose avances que resultan de la presión externa y de toda la presión social que grupos de mujeres y, más recientemente, hombres, han estado haciendo para la promoción de la igualdad. Pero en la práctica, el desequilibrio de poder en favor de los hombres sigue siendo una cuestión con contornos sociales preocupantes, en casi todos los ámbitos sociales. Factores socioeconómicos y culturales, como la concepción estereotipada del papel de la mujer y del hombre en estas dos sociedades, hacen perpetuar tales desigualdades.

El abordaje del género en Cabo Verde y Canarias representa un reto, debido a su significado en términos de elaboración, implementación y seguimiento de políticas, estrategias y programas, de priorización de acciones, de predisposición institucional y de presupuesto, por las propias dificultades que existen, aún hoy, en la implementación de las diferentes iniciativas e intervenciones en el dominio de la promoción de la igualdad y equidad de género.

A pesar de los esfuerzos legislativos y políticos y de la retórica del género adoptada por los gobiernos y las ONG, las desigualdades sociales siguen, ampliamente, basándose en la diferencia entre hombres y mujeres en el acceso a los derechos, oportunidades y recursos en todos los ámbitos institucionales, es decir, en la familia, en la comunidad, en el mercado del trabajo y en el Estado (Gaye *et al.*, 2010).

Como forma de afrontar el problema, muchos países y regiones, como es el caso de Cabo Verde, y también Canarias, han apostado en la transversalización del género en el plan curricular de los diferentes niveles de enseñanza y en el apoyo a las investigaciones relacionadas con el género o basadas en un enfoque de género.

La formación en género pasa, entonces, a ser un campo distinto de otras formas de formación de naturaleza práctica y técnica en la adquisición de competencias. Se asume que es necesario conceder mayor consistencia teórica y pedagógica a la formación en género y una mayor conexión con la prospectiva social, relacionándola con los contextos y conectándola con los objetivos más amplios de justicia social. Se constata que la construcción del conocimiento en contextos de desarrollo que privilegian los modelos jerárquicos y didácticos de aprendizaje, basados en la comprensión del conocimiento como un conjunto de competencias y técnicas que deben de ser adquiridas, raramente alcanza los resultados esperados referentes a cambios en las relaciones de género.

Ante esta realidad, el presente capítulo será un instrumento puesto a disposición del alumnado y los docentes¹, con el objetivo de favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que permitan deconstruir ideas estereotipadas sobre los papeles y funciones sociales perpetuadores de las desigualdades entre hombres y mujeres en los distintos espacios sociales, contribuyendo a la EpD.

Teniendo en consideración el contexto, los objetivos de la institución promotora y el público destinatario, se definen los objetivos específicos, los contenidos y las actividades del aprendizaje. Se espera que este capítulo sea capaz de proporcionar a los estudiantes:

- La adquisición de conocimientos y comprensión de los conceptos de género, sexo y familia, así como otros conceptos relacionados.
- La adquisición de conocimientos y comprensión reflexiva sobre las dimensiones e implicaciones del género y de la familia en los diversos sectores del desarrollo y en las políticas públicas; las relaciones entre desigualdad de género y pobreza de las familias y su importancia en el desarrollo; las relaciones de género en distintos ámbitos institucionales; las necesidades de igualdad y equidad de género y de empoderamiento de las mujeres; los modos y agencias de socialización de género; y los efectos de la migración y de la globalización en el cambio de las relaciones de género y de las dinámicas familiares.
- La adquisición de conocimientos y comprensión de los instrumentos internacionales y nacionales relativos a la igualdad de género.
- La identificación e interpretación de los indicadores cualitativos y cuantitativos, que demuestran las desigualdades de género.
- La capacidad de usar las metodologías y herramientas para la promoción de la igualdad de género.

¹ Esta sesión fue organizada en base al Plan de Formación de Formadores en Género y Familia, realizado por el CIGEF en 2010.

Para cumplir estos objetivos, serán abordados los siguientes contenidos:

- Género, Sexo y Cultura.
- Estereotipos y papeles sociales de Género.
- Género y Familia: La Construcción de Igualdad de Género en el sistema mundial.
- Violencia de Género como problema social en Cabo Verde y Canarias.
- Género y Desarrollo.

1. GÉNERO, SEXO Y CULTURA

En este apartado se pretende conocer y comprender la noción de género centrada en las mujeres, comprendidas como un grupo homogéneo y que ignora el papel de las relaciones de género en la restricción de su acceso a los recursos y beneficios del desarrollo. Se propone adoptar un enfoque de la desigualdad global y de género e introducir la idea de que las necesidades y los intereses estratégicos de mujeres y hombres deberían de ser considerados en la planificación del desarrollo, como forma de asegurar el empoderamiento de las mujeres y lograr una mayor equidad en la distribución de los recursos y beneficios.

Esto conlleva, por lo tanto, un concepto de género que amplía el enfoque desde los hombres y llama la atención sobre la importancia de las dimensiones de poder, conflicto y relaciones de género en la explicación de la subordinación de las mujeres. Estas formulaciones teóricas, por un lado prestan atención a la historicidad y contingencias de la diversidad de experiencias de género en la familia y en otros ámbitos institucionales. Y, por otro, hacen fundamental entender el género como una categoría socialmente construida y culturalmente variable en su relación con: clase social, raza, etnicidad y orientación sexual, con implicaciones en la inclusión de los individuos y las familias (CF. Riley, 2004).

ACTIVIDAD 1	
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir y problematizar el concepto del género. • Distinguir y analizar la relación entre género y sexo. • Reflexionar sobre el modo en que las diferencias entre los sexos adquieren significados sociales enraizados en la cultura. • Revelar la importancia de la cultura en la atribución de significados sociales a las diferencias entre los sexos. 	
<p>ACTIVIDAD</p> <p>Ejercicio de grupo: definir y distinguir género y sexo.</p> <p>Formar grupos de trabajo y distribuir entre los participantes la ficha de trabajo que con las frases que describen situaciones de sexo y de género en diferentes contextos socioculturales. Esta ficha se presenta a continuación.</p> <p>Posteriormente, cada grupo debate las frases y negocia consensos para clasificarlas como situaciones de sexo (S) o de género (G). Las respuestas consensuadas por los grupos son registradas con un rotulador en una hoja de cartulina, que es puesta en la pizarra / pared.</p> <p>En un pleno y orientados por el docente, los participantes reflexionan sobre los aspectos que permiten distinguir género y sexo, explorando las siguientes cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Debate sobre las discordancias. b) Qué aspectos de los hombres son/no son aplicables a las mujeres y viceversa. c) Qué aspectos pueden cambiar/no cambiar. d) Cuáles son, de hecho, las diferencias biológicas y socialmente construidas. e) Variación con la cultura: diversidad, desigualdad e igualdad de género como valor. <p>Por último, el docente realiza una síntesis expositiva, señalando las conclusiones más relevantes del pleno y destacando los contenidos pertinentes.</p>	

FICHA DE TRABAJO 3.—EJERCICIO DE GRUPO SOBRE GÉNERO Y SEXO		
Hombres y mujeres desempeñan funciones diferentes en la reproducción de la especie.		
Las mujeres tienen óvulos y los hombres espermatozoides.		
Las mujeres se quedan embarazadas, los hombres no.		
Las prácticas de la covada, o síndrome de embarazo masculino, son, entre los indios de Brasil, una forma de que los hombres compartan con sus mujeres la experiencia del embarazo y del parto.		
El sexo del niño determina su ajuar y sus juguetes desde el embarazo.		
Desde niños, los chicos y las chicas reciben mensajes sobre la manera en que deben comportarse.		
Las mujeres son frágiles, sensibles y pasivas; los hombres son fuertes, duros y agresivos.		

FICHA DE TRABAJO 3.—EJERCICIO DE GRUPO SOBRE GÉNERO Y SEXO		
En Papua Nueva Guinea las mujeres y los hombres Arapesh son pasivos, mientras que entre los Thambuli las mujeres son agresivas y los hombres pasivos.		
Las diferencias sexuales femeninas se extienden al colectivo de mujeres vistas como madres y socialmente dependientes de los hombres.		
La historia de las sociedades occidentales masculinizó el espacio público y volvió femenino el espacio privado/doméstico.		
En Antiguo Egipto, los hombres se quedaban en casa y se dedicaban a tejer y las mujeres se encargaban de los negocios de la familia.		
En el mercado de trabajo portugués, el sector privado de la construcción atrae esencialmente a los hombres y los servicios de limpieza son, mayoritariamente, destinados a las mujeres.		
En algunos países, los sueldos de las mujeres no llegan del 40% al 60% de los sueldos que perciben los hombres.		
Los hombres tienen más aptitudes que las mujeres para la toma de decisiones y para el ejercicio de la ciudadanía.		
Cuando los hijos son pequeños, las mujeres deben quedarse en casa.		

2. ESTEREOTIPOS Y PAPELES SOCIALES DE GÉNERO

El presente apartado se centra en la definición de los conceptos de Estereotipo de Género (representaciones sociales generalizadas sobre cómo los hombres y las mujeres deben de ser —rasgos de género—) y de papel social de Género (comportamientos y actitudes aprendidos a través de los procesos de socialización y que son específicos y distintos para hombres y mujeres, estableciendo las tareas y responsabilidades masculinas y femeninas). Además, abordar los tipos de papeles sociales asumidos por hombres y mujeres en la familia y en la comunidad y las representaciones que se han estado construyendo sobre ellos a lo largo del tiempo.

ACTIVIDAD 2

OBJETIVOS

- Describir y problematizar los conceptos de estereotipo y de papel social de género.
- Reflexionar sobre los vehículos de transmisión de estereotipos de género y sus efectos en la vida cotidiana de hombres y mujeres.
- Reconocer estereotipos y papeles sociales asociados a hombres y mujeres.
- Reflexionar sobre los factores de reproducción de los estereotipos de género y sobre las estrategias para su resolución.

ACTIVIDAD

Ejercicio de grupos: Hombres y mujeres.

Los participantes se organizan en grupos de 5 personas y se da inicio a una lluvia de ideas para completar las siguientes afirmaciones con palabras que describen a hombres y mujeres:

- En mi sociedad, los hombres son y hacen...
- En mi sociedad, las mujeres son y hacen...

Cada miembro del grupo contribuye con una respuesta para cada afirmación, siendo organizadas en dos listas.

En pleno, los grupos hacen una presentación oral de las respectivas listas y se sigue un debate para negociar una única lista, exponiendo sus argumentos fundamentados.

La lista consensuada es registrada con rotuladores en dos hojas de cartulina, una para hombres y otra para mujeres, separando los rasgos y los papeles sociales en dos columnas. Se expone en la pizarra/pared, completándola con imágenes y frases ilustrativas del tema.

En pleno y orientados por el docente, los participantes reflexionan sobre la información contenida en la lista consensuada, explorando las siguientes cuestiones:

- ¿Las palabras se refieren a la naturalización de ciertos papeles sociales?
- ¿Describen lo que la sociedad decidió como papeles de hombres y mujeres?
- ¿Los papeles sociales pueden ser invertidos? ¿En la familia, en el trabajo, en la comunidad, en el Estado?
- ¿Qué mitos, dichos populares y otras fuerzas y agentes crean estereotipos sobre los hombres y las mujeres? (medios de comunicación, publicidad, películas, música, manuales escolares y otros libros).
- ¿Qué instituciones y sistemas crean y mantienen estereotipos de género (familia, leyes, educación, política, religión)?
- ¿Cuáles son las consecuencias de esos estereotipos para hombres y mujeres?
- ¿Qué estereotipos de género les gustaría ver eliminados de las sociedades?

3. GÉNERO Y FAMILIA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA MUNDIAL

Es necesario conocer la normativa promovida desde los OIG y los gobiernos nacionales que fomentan la igualdad de género; así como los planes y programas encaminados a su logro. Además, es necesario analizar si estas propuestas se han materializado en los ámbitos institucionales y familiares más cercanos.

ACTIVIDAD 3

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la situación de los hombres y de las mujeres en la familia.
- Describir la evolución en la estructura y tipos de familia.
- Cuestionar la situación de hombres y mujeres en la familia.
- Comprender el proceso de evolución legal e institucional en términos mundiales.
- Identificar las prioridades de cambio en términos nacionales.

ACTIVIDAD

Visualización de la película «Minha família do João», editada por PROMUNDO/ECO/PAPAI con International Planned Parenthood Federation, NNUU y la OMS, seguida de su análisis y debate orientados por el docente, explorando las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo define familia?
- ¿Qué elementos identifica para tipificar la familia representada en la película?
- ¿A qué contexto histórico, social, económico, político y cultural asocia este tipo de familia?
- ¿Cuál es su representatividad a nivel mundial?
- ¿Es este el tipo de familia en la que creció y/o constituyó? ¿Dónde? ¿Zonas rurales/urbanas?
- ¿Reconoce esta situación de hombres y mujeres en la familia? ¿Qué cambió a lo largo del tiempo y por qué razón?

Finalmente se confrontarán con la presentación del caso de Cabo Verde y de Canarias, seguida de un análisis y debate de los cuadros de información.

La película «Minha família do João» puede visualizarse en el siguiente enlace: www.youtube.com/watch?v=LESrHIGGon8, consultado el 26 de agosto de 2013.

ACTIVIDAD 4

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la situación de los hombres y de las mujeres en la familia.
- Describir la evolución en la estructura y tipos de familia.
- Cuestionar la situación de hombres y mujeres en la familia.
- Comprender el proceso de evolución legal e institucional en términos mundiales.
- Identificar las prioridades de cambio en términos nacionales.

ACTIVIDAD

Ejercicio individual: La carta cronológica

El alumnado individualmente debe cumplimentar La carta cronológica que se presenta a continuación.

FICHA DE TRABAJO 4.—LA CARTA CRONOLÓGICA				
ÁMBITO	REFERENCIA CRONOLÓGICA			
	DÉCADA 1970-1980	DÉCADA 1980-1990	DÉCADA 1990-2000	DESDE 2000 HASTA LA ACTUALIDAD
INTERNACIONAL Y REGIONAL Conferencias, Convenciones, Protocolos, Mociones que conoces.				
NACIONAL Leyes, Planes, Programas que conoces.				
INSTITUCIONAL En tu trabajo, ¿cuándo oíste hablar por primera vez del género?; ¿Cuándo/y cuánta formación tuviste?; ¿Cuándo fueron organizadas reuniones para debatir específicamente esta cuestión?; ¿Cuándo fueron establecidas las reglas de funcionamiento para la apropiación de las directrices establecidas respecto al género?; ¿Cuándo recogieron datos sobre los problemas de género en el trabajo?; ¿Cuándo debatieron sobre las medidas de discriminación positivas?...				
PERSONAL/FAMILIAR ¿Cuándo pensaste por primera vez que existían desigualdades entre hombres y mujeres?; ¿Cuándo cambió alguna cosa en las relaciones familiares con tu pareja, con los hijos y las hijas, con las actividades que se realizan en casa...?				

4. VIOLENCIA DE GÉNERO COMO PROBLEMA SOCIAL EN CABO VERDE Y CANARIAS

Resulta relevante conocer las representaciones que mujeres y hombres construyen sobre las relaciones de género y poder en la sociedad caboverdiana y de Canarias, a la luz de la propuesta teórica de Magalhães que define la violencia basada en el género como:

[...] la violencia perpetrada contra la mujer, como resultado de las cuestiones de género que derivan de la asimetría histórica de las relaciones de poder entre

hombres y mujeres, fuente de importantes desigualdades sociales frente a las cuales los hombres ejercen su poder a través de la violencia, muchas veces todavía de forma socialmente legitimada (Magalhães, 2010:27).

ACTIVIDAD 5
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar y construir el concepto de ‘Violencia de Género’. • Distinguir los diferentes tipos de violencia: ‘Violencia doméstica’, ‘Violencia de Género’, ‘Violencia Intrafamiliar’. • Profundizar en el conocimiento sobre las diferentes formas de expresión de la violencia con base en el género. <p>ACTIVIDAD Ejercicio individual y anónimo: Representaciones de género.</p> <p>Cada alumno deberá cumplimentar la ficha siguiente, poniendo una cruz en la respuesta con la cual más se identifica.</p>

FICHA DE TRABAJO 5.—REPRESENTACIONES DE GÉNERO				
	ESTOY TOTALMENTE EN DESACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO	ESTOY DE ACUERDO	ESTOY TOTALMENTE DE ACUERDO
Es natural que, al ser insultado, un hombre defienda su honor, aunque, para eso, tenga que recurrir a la fuerza.				
Un hombre tiene más necesidad de sexo que las mujeres.				
Es importante que un hombre tenga un amigo con el cual pueda desahogarse.				
Una casa sin hombre es una casa sin respeto.				
Un hombre debe de ir al médico al menor síntoma de cualquier malestar físico.				
El hombre debe de estar siempre disponible para relaciones sexuales.				

FICHA DE TRABAJO 5.—REPRESENTACIONES DE GÉNERO				
Es naturaleza del hombre tener varias parejas.				
Los hombres son biológica y naturalmente más violentos que las mujeres.				
Es comprensible que, de acuerdo con la situación, el hombre tenga impulsos de agresividad sobre su pareja.				
Es natural que sea el hombre el que tenga la última palabra relativamente a la gestión de las cuestiones domésticas.				
Tanto el hombre como la mujer pueden proponer el uso del preservativo.				
Una bofetada es justificable, por ejemplo, cuando el hombre descubre que su pareja lo está traicionando.				
Si un hombre descubre que su amigo agredió a la novia, debe de hablar con él sobre eso.				
Cuando una mujer dice «no», en realidad quiere que el hombre siga insistiendo.				
Cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños es tarea de la madre.				
La mujer debe adaptarse a su pareja, por el bien de la unidad familiar.				

5. GÉNERO Y DESARROLLO

En este apartado se trata de establecer las diferentes dimensiones de las actuaciones políticas presentes en las agendas de desarrollo. Se pretende reflexionar, a través de la actividad presentada, sobre las actuales estrategias para combatir la pobreza en Canarias y Cabo Verde, y analizar los discursos políticos y las agendas internacionales en la promoción de la igualdad de género. Se persigue, además, analizar cómo el género repercute en las iniciativas implementadas por los actores sociales locales, las instituciones estatales y las ONG; concretamente, cambiando los procesos de transformación productiva/organizativa, social y política.

ACTIVIDAD 6
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los cuadros analíticos y propuestas metodológicas para un análisis de Género. • Comprender los principios del desarrollo sostenible. • Caracterizar y distinguir diferentes perspectivas que articulan el binomio: Género y Desarrollo. <p>ACTIVIDAD Aplicación del Cuadro Analítico de Harvard a la realidad caboverdiana y canaria.</p> <p>El Cuadro Analítico de Harvard se localiza en el siguiente enlace: http://www.entremundos.org/databases/Herramientas%20de%20trabajo%20en%20genero%20UNFPA.pdf</p>

ACTIVIDAD INTEGRADORA A MODO DE SÍNTESIS,
REFLEXIÓN Y CRÍTICA
Problemas actuales del desarrollo: causas y consecuencias

MERCEDES GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ

ANA ESTHER BARRIOS SÁNCHEZ

Universidad de La Laguna

La actividad integradora que presentamos, ofrece elementos de reflexión y de crítica para el análisis y la comprensión de la realidad actual de la cooperación educativa internacional y la educación para el desarrollo.

Nuestro contexto actual determinado por fuertes contradicciones posibilitadoras y limitadoras del desarrollo social, genera discursos y prácticas educativas que es preciso estudiar detenidamente. Esta realidad social que conjuga el desarrollo global y local demanda discursos y prácticas educativas que favorezcan la participación social como mecanismo para alcanzar la justicia social.

Por ello esta actividad pretende fomentar la reflexión en torno a la revisión de conceptos sobre nociones globales y fundamentales, alternativas a los modelos vigentes y a sus causas y consecuencias en la cooperación educativa internacional actual.

La actividad integradora se centra en:

- La globalización, el desarrollo, la cooperación y la educación.
- La cooperación educativa internacional y la educación para el desarrollo centrada en sus ámbitos más relevantes: DDHH, igualdad de género y desarrollo sostenible.
- Planificación y formulación de proyectos de cooperación y educación para el desarrollo.

Para su desarrollo han sido elaboradas diversas etiquetas que representan causas y consecuencias del desorden internacional. Es necesario aclarar que una etiqueta puede ser al mismo tiempo consecuencia y causa. Además hay que abor-

dar en la síntesis la complejidad de la relación, observando que causas y consecuencias se dan estructuralmente en la relación Norte-Sur y que se evidencia la existencia endógena de un Sur en el Norte, así como un Sur en el Sur.

Las etiquetas deben ser entregadas a grupos previamente conformados, con la finalidad de que logren establecer las conexiones causales de determinados hechos internacionales para su posterior análisis y reflexión. Estas se presentan a continuación:

ACTIVIDAD INTEGRADORA		
Problemas actuales del desarrollo: causas y consecuencias		
Procesos de colonización y descolonización: idea de superioridad en el Norte	Racismo y xenofobia	Identificación con la imagen de un modelo de desarrollo vinculado al nivel de vida-consumo
Poder creciente de las multinacionales y del sistema financiero	Guerras internacionales	Represión estatal
Caridad	Deterioro de los Estados democráticos	Débil cohesión social
Especialización: la economía del Sur orientada a la exportación	Necesidades básicas de la población no cubiertas	Reducción del gasto público para el bien común y bienes de primera necesidad
Deuda Externa y Políticas de Ajuste Estructural	Corrupción	Control de la información
Relación de intercambios económicos desfavorable para el Sur	Deterioro medioambiental	Desde el Sur, eliminación de barreras arancelarias a la importación y supresión de subvenciones e impuestos a la exportación
Proteccionismo en el Norte si los productos del Sur son competitivos con sus propias producciones	«Huída de cerebros» y emigración	Concepción cultural androcéntrica
Ventajas legislativas a favor de las prácticas de las multinacionales	Mano de obra barata	Relaciones de poder basadas en la subordinación de la mujer al hombre
Brecha digital	Merma de la producción y el abastecimiento local	Homogeneización de la diversidad cultural
Escasa participación en la planificación de los proyectos	Procesos de evaluación deficientes en relación al impacto y la satisfacción de las comunidades	Planificar para justificar intervenciones ya previstas a partir de análisis incompletos y superficiales
Vulneración total o parcial del derecho a la educación	Disminución de la AOD	Personas al servicio de la economía

BIBLIOGRAFÍA

- AECI-PCI (2009), *Circular informativa sobre el programa de cooperación interuniversitaria e investigación científica*, BOE, 1 septiembre, en www.ull.es, consultado el 10 de marzo de 2012.
- ACHARYA, M. (2007), *Gender Equality and Empowerment of Women: An Update*, Kathmandu, UNFPA.
- ALBA (2009), *Declaración de la V Cumbre Extraordinaria del ALBA-TCP*, Sucre, 16 y 17 de abril de 2009, en <http://www.alba-tcp.org/conteni/declaraciones-y->, consultado el 13 de septiembre de 2010.
- ALONSO, J. A. (1999), «Por un multilateralismo activo, selectivo y estratégico», en Alonso, J. A. (dir.), *Estrategia para la Cooperación Española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, págs. 123-162.
- AMÂNCIO, L. (1994), *Masculino e feminino: a construção social da diferença*, Porto, Portugal, Afrontamento.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1997), *Guía da carta Africana dos direitos humanos e dos povos*, Lisboa, Publicações da Amnistia Internacional.
- ANDER-EGG, E. (1995), *Introducción a la planificación*, Lumen, Argentina.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J. J. (1997), *Educación para el Desarrollo: el espacio olvidado de la cooperación*, Cuadernos de Trabajo de Hegoa, núm. 19, en http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_1_3_espacio_hegoa.pdf, consultado el 28 de enero de 2013.
- ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005), *La Educación para el Desarrollo*, en http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15211/original/La_educacion_para_el_desarrollo.pdf, consultado el 28 de enero de 2013.
- ARGIBAY, M., CELORIO, C., CELORIO, J. J. y UNAMUNO, M. (1996), *Junta Mundos (1.ª Parte). Pedagogía Urgente para el próximo milenio. Guía didáctica de Educación para el Desarrollo*, Bilbao, Gasteiz.

- BALL, S. J. (2012), *Global Education Policy: austerity and profit*, Universidad de La Laguna, Secretariado de Publicaciones.
- BALL, Stephen J. y YAUDELL, D. (2007), «Privatización encubierta en la educación pública» (Informe preliminar), V Congreso Mundial, Internacional de la Educación, en <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-5.pdf>, consultado el 30 de agosto de 2013.
- BARRIOS SÁNCHEZ, A. E. (2007-2008), *Guía Didáctica A través de tus Ojos el Agua*. Canarias I / Mauritania II, Canarias, Médicos del Mundo.
- y CÁCERES RODRÍGUEZ, E. (2013), *Desarrollo humano sostenible*, inédito.
- BARRÓN RUIZ, A. (2002), «Ética ecológica y educación ambiental en el siglo XXI» en Hernández Díaz, J. M., Vega Gil, L. Lecuona Naranjo, M. del P. (coords.), *La educación y el medio ambiente natural y humano: libro homenaje al profesor Nicolás S. Sosa*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- BECK, U. (1998), *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós.
- BOBBIO, N. (2004), *A Era dos Direitos Humanos*, S. Paulo, Editora Campus.
- BOHM, D. y EDWARDS, M. (1991), *Changing consciousness*, New York, Harper.
- BORREN, S. (2001), «Ciudadanía global: posibilidades (y limitaciones)», en Monereo, M. y Riera, M. (eds.), *Porto Alegre. Otro mundo es posible*, Foro Social Mundial, España, El Viejo Topo, págs. 191-205.
- BOWEN, J. (1985), *Historia de la educación occidental. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, Tomo III, Barcelona, Herder.
- BRAY, M. y VARGHESE, N. (2010), *Directions in educational planning. Reports on an IIEP symposium*, París, IIEP.
- (2011), *Directions in educational planning. International experiences and perspectives*, París, IIEP.
- BUTLER, J. (1999), «Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do «sexo»», en Louro, G. (org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Brasil, Belo Horizonte, Autêntica, págs. 151-72.
- CABRERA RODRÍGUEZ, L. J. (2000), «Educación y Desarrollo», *Revista de Educación*, núm. 322, mayo-agosto, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, págs. 211-245.
- CÁCERES RODRÍGUEZ, E. y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (1996), *Los Derechos Humanos en la Comunidad Educativa*, Canarias, i. d. a., Viento Sur/Gobierno de Canarias.
- CAD/OCDE (1996), *Shaping the 21st Century; The Contribution of Development Cooperation*, París, OCDE.
- CALDUCH, R. (1991), *Relaciones Internacionales*, Madrid, Ediciones Ciencias Sociales.
- CANDAU, V. M. et al. (1995), *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, VOZES.
- CARNOY, M. (1999), «Globalización y reestructuración de la educación», *Revista de Educación*, núm. 318, págs. 145-162.
- CASTELLS, M. (1999), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El Poder de la identidad*, vol. II, México, Siglo XXI editores.
- (2000), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.

- CELORIO, G. y LOPEZ DE MUNAI, A. (2009), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Bilbao, en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf, consultado el 28 de enero de 2013.
- CEURI-CRUE (2000), *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*, 3 de marzo, Córdoba, CRUE.
- (2005) *Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo*, en www.ull.es, consultado el 5 de abril de 2013.
- CHACÓN, A. et al. (2009), *Guía metodológica para la incorporación de los derechos humanos en la cooperación al desarrollo*, Vitoria-Gasteiz, Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1995), *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Contrapunto.
- CIGEF (2011), *Relatório Final Formação de Formadores em Género e Família*, Praia Cabo Verde.
- COLMENAREZ GOYO, A. (2009), «Análisis crítico sobre el paradigma del Desarrollo Humano Sostenible y sus implicaciones en la formación universitaria». Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto, en http://bibadm.ucla.edu.ve/edocs_baducla/tesis/T166D.pdf, consultado el 28 de junio de 2013.
- CONCORD (1989), *Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*, en www.fondcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs, consultado el 26 de agosto de 2013.
- CONGDE (2012), *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*, en http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2012/03/educacion_para_el_desarrollo.pdf, consultado el 7 de febrero de 2013.
- CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M. (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila /CEM.
- COSTA, A. y BRUSCHINI, C. (org.) (1992), *Uma questão de gênero*, Rio de Janeiro e São Paulo, Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas.
- CRUE (2000), *Manifiesto de las universidades españolas en la campaña del milenio*, en <http://uc3m.es/portal/page/portal/internacio>, consultado el 20 de marzo de 2012.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2005), *Felices y escolarizados. Crítica de la Escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro.
- DE GABRIEL FERNÁNDEZ, N. (1997), «Michel Lepetelier y la educación común», *Historia de la educación*, núm. 16, Salamanca, Sociedad Española de Historia de la Educación, págs. 241-263.
- DUADET, Y. y SINGH, K. (2001), *The Right to Education: An Analysis of UNESCO's Standard-setting Instruments*, París, UNESCO.
- DUBOIS, A. (2000a), «Cooperación bilateral/multilateral», en Pérez de Armiño, K. (dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Barcelona, Icaria / Hegoa, págs. 120-121.
- (2000b), *Equidad, Bienestar y Participación. Bases para construir un desarrollo del futuro*, Bilbao, Hegoa / Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional/Universidad del País Vasco.

- ECODE (Estudio de Cooperación al Desarrollo) (2011), *Estudio sobre metodología y prácticas de evaluación de acciones de Educación para el Desarrollo y sensibilización en la CAPV*, en <http://www.ecode.es/docs/EstudioEvaluacionED.pdf>, consultado el 7 de febrero de 2013.
- EIZAGIRRE, M. (2000), *Diccionario de acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: Educación para el Desarrollo*, en <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/81>, consultado el 28 de enero de 2013.
- EQUIPO DE ISI ARGONAUTA (2008), *Guía para la incorporación del Enfoque Basado en Derechos Humanos en las intervenciones de Cooperación para el Desarrollo*, Madrid, IUCD- Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002), *La Educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ESCODERO, J. y MESA, M. (2011), *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, en http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagnóstico-de-la-educación, consultado el 7 de febrero de 2013.
- FELIPE, J. (2002), *Cachorras, tigrões e outros bichos: problematizando gênero e sexualidade no contexto escolar*, en http://www.ufrgs.br/faced/geerge/jane_sec.htm, consultado el 6 de mayo de 2013.
- FERNÁNDEZ, L. y ROMÁN, P. (coord.) (2013), *Manual de cooperación al desarrollo*, Madrid, Editorial Síntesis.
- FERREIRA, P. et al., *En el mundo a cada rato* [cortometrajes], España, UNICEF, 2008.
- FONGD (1989), *Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*, en http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_1_11_%20imagenes.pdf, consultado el 28 de enero de 2013.
- FORRESTER, J. et al. (1971), *World Dynamics*, Cambridge, Wright Allen Press.
- FOUCALT, M. (1988), *História da Sexualidade. A Vontade de Saber*, Rio de Janeiro, Edições Graal.
- FRANQUET BERNIS, J. A. (2013), *La Tasa Tobin. ¿Una incipiente solución de futuro?*, en http://www.eumed.net/libros_gratis/2005/jmfb/xc.htm, consultado el 6 de junio de 2013.
- FSM (2001), *Carta de principio del Foro Social Mundial*, en <http://www.fsm2013.org/es/node/194>, consultado el 18 de febrero de 2013.
- GADNER, H. (2006), *Multiple intelligences in theory and practice*, New horizons, Nueva York, Basic Books.
- GAMBINA, J. (Comp.) (2002), *La Globalización Económico Financiera. Su impacto en América Latina*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101004125222/18.pdf>, consultado el 10 de junio de 2013.
- GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996), *La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe (1960-1990)*, Tesis Doctoral presentada en la Universidad de La Laguna, Tenerife, ULL.

- GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (2011), «Las universidades ante el reto de la educación para el codesarrollo», *Revista Española de Educación Comparada, Cooperación al desarrollo en educación: alianzas con Educación Comparada desde la Perspectiva del desarrollo*, núm. 17, Madrid, UNED, págs. 87-110.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001), «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, págs. 121-142.
- GOLDSMITH, E. (ed.), (1972), *Manifiesto para la supervivencia*, Madrid, Alianza.
- GÓMEZ, M., AYLLÓN, B., y ALBARRÁN, M. (2011), *Reflexiones prácticas sobre cooperación triangular*, Madrid, CIDEAL.
- GÓMEZ, M. y SAINZ, H. (2006), *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo: El marco lógico en programas y proyectos: de la identificación a la evaluación*, Madrid, CIDEAL.
- GONZÁLEZ PÉREZ, I. (2003), «Algunas reflexiones sobre el desarrollo capitalista «sostenible y humano» y sus consecuencias en la conceptualización de la cultura», *Revista de historia y sociología de la educación*, *Témpora*, núm. 6, págs. 201-222.
- GONZÁLEZ PÉREZ, I. (2005), *La Cooperación Educativa ante la Rebeldía de las Culturas*, Madrid, IEPALA.
- (2011), «Desarrollo Y Cultura Tras Los Objetivos Del Milenio: Consecuencias En La Cooperación Educativa Internacional», *Revista Española de Educación Comparada, Cooperación al desarrollo en educación: alianzas con Educación Comparada desde la Perspectiva del desarrollo*, núm. 17, Madrid, UNED, págs. 31-64.
- y GARCÍA-TALAVERA TRUJILLO, P. (2005), *Manual de Cooperación Internacional Descentralizada desde Canarias*, Gran Canaria, FUNDESCAN.
- GUNDER FRANK, A. (1992), *El Subdesarrollo del Desarrollo. Un ensayo autobiográfico*, Madrid, IEPALA.
- GUTIÉRREZ, Y., BENAYAS, Y., y CALVO, S. (2006), «Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 40, págs. 25-49.
- HAARSCHER, Guy (1997), *A filosofia dos Direitos do Homem*, Lisboa, Instituto Piaget.
- HABTE, K. (1975), «Transformación de las relaciones en la cooperación internacional», *Revista Perspectivas*, vol. V, núm. 1, Madrid, Santillana/Unesco, págs. 14-21.
- HALLAK, J. y POISSON, M. (2010), *Escuelas corruptas, universidades corruptas ¿Qué hacer?*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Ediciones UNESCO.
- HAYEK, F. (1961), *Los fundamentos de la libertad*, Tomo I, Valencia, Fundación Ignacio Villalonga.
- (1990), *Caminos de servidumbre*, Madrid, Alianza.
- HEGOA (2013), *Publicaciones de Educación para el Desarrollo*, en http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/publicaciones_de_educacion_para_el_desarrollo, consultado el 28 de enero de 2013.
- HERKENHOFF, J. B. (1994), *Curso de direitos humanos*, São Paulo, Acadêmica.
- INTERMÓN-OXFAM (2009), *La realidad de la ayuda 2008-2009*, España, INTERMÓN-OXFAM Editorial.

- KABUNDA, M. (coord.) (2011), *África y la cooperación con el Sur desde el Sur*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- KALSING, V. (2008), «Notas sobre o conceito de género: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista», *Revista Institucional da Faculdade de Sorriso*, Ano II, núm. 2 julho/desembro, Sorriso, págs. 109-126.
- KRISHNAMURTI (1996), *La libertad primera y última*, Barcelona, Kairós.
- LEWIN, K. (2008), *Four decades of educational planning: retrospect and prospect* (working document), París, IIEP.
- LOURO, G. (1995), «Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação e Realidade», *Gênero e Educação*, v. 20, n. 2, Porto Alegre, págs. 101-32.
- MARTÍNEZ, A. (1995), *Visión global de la cooperación para el desarrollo*, Barcelona, CIP/Icaria.
- MARTÍNEZ, M. A. (2003), «La Cooperación de la Unión Europea en el Contexto del Acuerdo de Cotonú», en VV. AA., *Por una Europa Solidaria con el Sur. Política Europea de Cooperación al Desarrollo*, Delegación Española, Grupo Parlamentario del Partido Socialista Europeo, Madrid, págs. 29-54.
- MARTÍNEZ, M. J. (2010), *Sentipensar el Sur: cooperación al desarrollo y educación*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- MARTÍNEZ, J. (2002), «Desarrollar el subdesarrollo», en Galdón, G. (ed.), *Mundo, S. A., Voces contra la globalización*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad, págs. 45-56.
- MEADOWS, D. et al. (1972), *The limits to Growth*, London, Potomac.
- et al. (1973), *Toward global equilibrium. Collected Papers*, Cambridge, Allen Press.
- MESA, M. (2000), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI*, Madrid, en http://www.fongdcam.org/manuales/educacion-desarrollo/datos/docs/A_docs/b_1_1_gener.pdf, consultado el 28 de enero de 2013.
- (2002), *La educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones*, en http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_1_2_cuadro.pdf, consultado el 28 de enero de 2013.
- MESAROVIC, M. y PESTEL, E. (1977), *La humanidad en la encrucijada*, México, F.C.E.
- MEYER, D. E. y NECKEL, J. F. (2002), *Corpo, gênero e sexualidade: questões para a pesquisa em educação, Anotações de aula*, Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 02 de outubro de 2002.
- MIQUELI, R. (data), «*El proceso independentista en América Latina y en Estados Unidos*», *Selección de lecturas*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- MORA, L. (2006), *Igualdad y Equidad de Género: aproximación teórico-conceptual*. Herramientas de Trabajo en Género para Oficinas y Contrapartes del UNFPA. Volumen I. Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe, Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA).
- MORAES, Alexandre de (2002), «*Direitos humanos fundamentais: Teoria Geral. Comentários aos*», arts. 1.º a 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil. Doutrina e Jurisprudência. 4, São Paulo, Atlas.
- MOSCA, J. J. y AGUIRRE, L. P. (1994), *Derechos Humanos pautas para una educación liberadora* (3.ª Ed.), México, D.F., Comisión Nacional de Derechos Humanos.

- NAREDO, J. M. (1996), «Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible», *Documentación Social*, núm. 102, págs. 129-147.
- NAVARRO, M. y VALENCIANO, E. (2001), «Feminismo en Europa y 8 de marzo ¿y las demás?», en *El País*, jueves 8 de mayo de 2001, Madrid, pág. 34.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1990), *Condorcet. Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- NNUU (1974), *Declaración y Programa de Acción para el Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional*, en <http://www.cetim.ch/es/documents/ag-resolution-3201-esp.pdf>, consultado el 4 de julio de 2013.
- (1990), *Declaración sobre la cooperación económica internacional y, en particular, la reactivación del crecimiento económico y el desarrollo de los países en desarrollo*, aprobada el 1 de mayo de 1990 (A/RES/S – 18/3), en http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?type=declarat, consultado el 2 de febrero de 2012.
- (1992), *Declaración sobre Medio Ambiente y Desarrollo*. Cumbre Rio '92, en <http://habitat.igc.org/agenda21/rio-dec.htm>, consultado el 28 de junio de 2013.
- (2000), *Declaración el Milenio*, aprobada por la Asamblea General de las NNUU el 13 de septiembre de 2000, en <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>, consultado el 19 de septiembre de 2010.
- (2010a), *La alianza mundial para el desarrollo, en una coyuntura crítica*. Informe de 2010. Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio, Nueva York, NNUU.
- (2010b), *Estrategia Mundial para la Salud de la Mujer y el Niño*, en <http://www.un.org/spanish/sg/pdf/Executive%20SummarySP.pdf>, consultado el 1 de febrero de 2013.
- (2011), *Objetivo de Desarrollo del Milenio 8. La alianza mundial para el desarrollo: es hora de cumplir*. Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2011, en http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg_gapreport2011_es.pdf, consultado el 4 de mayo de 2013.
- (2012), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2012*, Nueva York, NNUU.
- Novo, M. (1995), *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Madrid, Universitas.
- NOVO VILLAVEVERDE, M. (2009), «La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible», *Revista de Educación*, número extraordinario, 2009, págs. 195-217.
- OACDH (2006), *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos en la cooperación para el desarrollo*, Nueva York y Ginebra, en www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf, consultado el 20 de junio de 2013.
- (2009), *Preguntas frecuentes sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, Folleto informativo núm. 33, Ginebra, en <http://www.ohchr.org/SP/Issues/ESCR/Pages/ESCRIndex.aspx>, consultado el 21 de junio de 2013.

- OCDE (1996), *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation*, en <http://www.oecd.org/dac/2508761.pdf>, consultado el 3 de mayo de 2013.
- (2008), *Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al Desarrollo y Programa de acción de Accra (2005/2008)*, en <http://www.oecd.org/development/effectiveness/34580968.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2013.
- (2010), *Panorama de la Educación* (Resumen), Ministerio de Educación, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/panorama-2010-publicaciones.pdf?documentId=0901e72b80961af9>, consultado el 2 de febrero de 2013.
- (2012), *Education at a Glance. OECD Indicators*, en <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>, consultado el 2 de febrero de 2013.
- (2013), *Education at a Glance. OECD Indicators*, en [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf), consultado el 2 de febrero de 2013.
- OEI (2010), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final, Síntesis, Madrid, OEI.
- (2013), *Década por una Educación para la sostenibilidad*, en www.oei.es/decada/accion004.htm, consultado el 23 de mayo de 2013.
- ONU (1966), *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, Nueva York, en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>, consultado el 01/07/2013.
- (1987a), *Nuestro Futuro Común*, Capítulo 2. Hacia el Desarrollo Sostenible. Informe Brundtlan (A/42/427), Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agreed.htm>, Suiza, Ginebra, consultado el 13 de mayo de 2013.
- (1987b), *Derechos Humanos – Preguntas y respuesta*, Nueva York, ONU.
- (1999), *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - Observaciones generales 13 (21º período de sesiones, 1999). El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, en <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/462/19/>, consultado el 20 de junio de 2013.
- (2000), *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, Nueva York, EE.UU., en <http://www.un.org/spanish/milenio/sg/report/state.htm>, consultado el 28 de mayo de 2013.
- (2002), *Conferencia de Johannesburgo*, en www.un.org/spanish/conferences/wssd, consultado el 28 de mayo de 2013.
- (2013), *Podemos erradicar la pobreza: 2015. Informe de Objetivos de Desarrollo del Milenio: Después de 2015*, Nueva York, en <http://www.un.org/es/millenniumgoals/beyond2015-news.shtml>, consultado el 1 de julio de 2013.
- PADIAL GARCÍA, (2011), *La Educación para el Desarrollo en las coordinadoras autonómicas de las ONGD*, Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España, Madrid, en http://www.congde.org/uploads/documentos/20111130_111154_Educacion_Development_web_.pdf, consultado el 7 de febrero de 2013.
- PARDO DÍAZ, A. (1995), *La Educación Ambiental como proyecto*, Barcelona, Horsori.
- PINO, E. (2000), *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora*, en http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0218/5_COO_MIR.pdf, consultado el 28 de enero de 2013.

- PLATAFORMA 2015 Y MÁS, *Observatorio de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, en <http://www.2015ymas.org/?rubrique2>, consultado el 1 de febrero de 2013.
- PNUD (1990a), *Informe de Desarrollo Humano 1990*, en <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/>, consultado el 19 de febrero de 2013.
- (1990b), *Human Development Report 1990. Concept and Measurement of human development*, Nueva York, Oxford University Press.
- (1992), *Desarrollo Humano: Informe 1992*, Colombia, Tercer Mundo Editores.
- (1993), «Participación Popular», Capítulo 2, en http://hdr.undp.org/en/media/hdr_1993_es_cap2.pdf, consultado el 19 de febrero de 2013.
- (1994), *Algunas preguntas y respuestas sobre el desarrollo humano sostenible*, Washington, 17 de enero de 1994.
- (1995), *Informe sobre Desarrollo Humano 1995*, México, Harla.
- (1998), *Informe sobre Desarrollo Humano 1998*, Madrid, Mundi-Prensa.
- (1999), *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*, Madrid, Mundi-Prensa.
- (2000), *Informe sobre Desarrollo Humano*, en <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2000/capitulos/espanol/>, consultado el 11 de mayo de 2013.
- (2003a), *Informe sobre Desarrollo Humano 2003. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: Un Pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*, Barcelona, PNUD/Mundi-Prensa.
- (2003b), *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: Progresos, reveses y desafíos*, en www.undp.org/spanish/mdgsp/, consultado el 20 de junio de 2013.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2004), *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- (2006), *Problemas actuales de política educativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- RILEY, J. (2004), «International Women's Development Agency Melbourne: Some reflections on gender mainstreaming and intersectionality», *Development Bulletin*, 64, págs. 82-86.
- RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013), *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Ediciones Morata.
- RODRÍGUEZ-FERRERA, J. C. (1997), *La Economía Mundial y el Desarrollo*, Madrid, Acen-to Editorial.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (2013), *Orden liberal y malestar social. Trabajo asalariado, desigualdad social y pobreza*, Madrid, Talasa.
- ROSELLÓ CERZUELA, D. (2004), *Diseño y evaluación de proyectos culturales*, Ariel, Barcelona.
- SACHS, I. (1978), «Medio ambiente y desarrollo: conceptos clave de una nueva educación», *Perspectivas*, vol. VIII, núm. 4, págs. 484-491.
- SANTANDER CAMPOS, G. (2011), «La Cooperación Sur-Sur: una aproximación introductoria», en Santander Campos, G. (coord.), *Nuevos donantes y Cooperación Sur-Sur: Estudio de casos*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid / Instituto Complutense de Estudios Internacionales, págs. 7-18.
- SANTOS, B. (2009), «Codesarrollo», en Celorio, G. y López de Munain, A. (coord.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Bilbao, HEGOA, págs. 124-129.

- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2002), «Desarrollo mundial de la Educación», en Tiana Ferrer, A., Ossembach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (coords.) (2002), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED.
- SCOTT, J. (1995), «Gênero Uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade». *Gênero e Educação*, Porto Alegre, v. 20, núm. 2, págs. 71-99.
- SHAW, J. y CLAY, E. (1993), World Food Aid. Experiences of Recipients and Donors, James Currey & Heinemann, Londres y Portsmouth (N.H., EE.UU.); citado en Pérez de Armiño, K. (dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Barcelona, Icaria / HEGO, pág. 42-50.
- SHIRUR, R. (2009), *Non formal education for development*, New Delhi, APH publishing.
- SIERRA FONSECA, R. (2001), «Integración social y equidad en la perspectiva del desarrollo humano». Colección Cuadernos de Desarrollo Humano Sostenible 1. PNUD, Tegucigalpa, en <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Libros/IntegracionSocialEquidad.pdf>, consultado el 28 de junio de 2013.
- SMITH, M. K. (2001), «What is non-formal education?», *The encyclopaedia of informal education*, en <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>, consultado el 5 de junio de 2013.
- SOJO, D. et al. (coord.) (2002), *Salud y Género: guía para profesionales de la cooperación*, Madrid, Médicos del Mundo.
- SPINOLA, C. y RAMOS, P. (1998), *Caderno de capacitação sobre a Conveção sobre os Direitos da Criança*, Praia, UNICEF.
- TIANA FERRER, A. (2002), «La reconstrucción de los sistemas educativos después de la II Guerra Mundial», en Tiana Ferrer, A., Ossembach Sauter, G. y Sanz Fernández, F. (coords.) (2002), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED.
- TINBERGEN, J. et al. (1976), *Reshaping the International Order. A Report to Club of Rome*, New York.
- TODARO, M. J. (1998), *El desarrollo económico del Tercer Mundo*, Madrid, Alianza Editorial.
- TOMASEVSKI, K. (2005), «El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable», en Naya, L.M. (ed.), *La educación y los derechos humanos*, San Sebastián, Erein, págs. 63-90.
- TOMLINSON, J. et al. (2005), *Examining the Potential for Women Returners to Work in Areas of High Occupational Gender Segregation*, Londres, The University of Manchester.
- TORRES DEL CASTILLO, R. M. (2006), *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*, en http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf, consultado el 2 de julio de 2013.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Ediciones Morata.
- TOUSSAINT, E. (2002), «De norte a sur: crisis de la deuda y planes de ajuste», en *La Globalización Económico Financiera. Su impacto en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101004125222/18.pdf>, consultado el 3 de junio de 2013.

- UA (2006), *Second Decade of Education for Africa (2006-2015). Plan of Action*. Addis Ababa, Ethiopia, en www.africa-union.org, consultado el 10 de diciembre de 2012.
- UE (2002), *Resolución 8958/02 del Consejo, de 30 de mayo de 2002, sobre la educación y la pobreza*, Bruselas.
- (2006), *Programa de Aprendizaje Permanente*, en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_es.htm, consultado el 20 de junio de 2013.
- UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000), «*La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*», Manuales de Formación 1, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- UNDP (2008), *Supporting capacity development*, Nueva York, UNDP.
- UNESCO (1947), *Fundamental Education. Common Ground for all Peoples*, París, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001258/125830EB.pdf>, consultado el 11 de julio de 2013.
- (1955), Conferencia General, Octava Reunión Montevideo 1954, Resoluciones, París, Unesco.
- (1956), *The Definition of the Fundamental Education*, París, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001797/179727eb.pdf>, consultado el 11 de Julio de 2013.
- (1966), *Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional*, en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 5 de julio de 2013.
- (1974), *Educación para la comprensión, la paz y la cooperación internacionales y educación relativa a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales*, en <http://www/unesdoc.unesco.org/education/educprog/w>, consultado el 2 de julio de 2013.
- (1975), *Carta de Belgrado*, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>, consultado el 28 de junio de 2013.
- (1990), *Declaración Mundial de Educación para Todos*, Nueva York, en <http://www/unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001275/1>, consultado el 4 de junio de 2013.
- (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*, en <http://www/unesdoc.unesco.org/education/educprog/w>, consultado el 4 de junio de 2013.
- (2000a), *The right to education: Towards education for all throughout life*, Unesco Publishing.
- (2000b), *Foro Mundial de Educación para Todos*, Dakar, Senegal, en <http://www/unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001211/1>, consultado el 4 de junio de 2013.
- (2002a), *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform*, Bangkok, International Bureau of Education, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- (2002b), *Las Cuatro Prioridades de la EDS*, en www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/four-thrusts-of-esd/, consultado el 1 de mayo de 2013.
- (2003), *Plan de Aplicación Internacional*. Reunión de Ministros de Medio Ambiente, Kiev, en <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/DecenioNUDesarrolloSostenible.pdf>, consultado el 23 de febrero de 2013.

- UNESCO (2005a), *Education for Human Development*, Sao Paulo, UNESCO.
- (2005b), *Proyecto de Plan de Aplicación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*, (DOC. 171 ex/7), París, UNESCO.
- (2010), *Education for All-Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*, París, UNESCO.
- (2011), *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. 2011*, en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part1-ch1-es.pdf>, consultado el 5 de julio de 2013.
- (2012), *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos*, Ediciones UNESCO, París, en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>, consultado el 15 de junio de 2013.
- (2013a), «UNESCO advierte que más de 57 millones de niños no van a la escuela» (10 de junio de 2013), París, en <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?newsID=26670#.UdsKnuBEXA3>, consultado el 30 de junio de 2013.
- E INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS DE LA UNESCO (2013b), *La escolarización para millones de niños en peligro debido a las reducciones en la ayuda*. Documento de políticas 09. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, junio de 2013, en <http://unesdoc.unesco.org/imagenes>, consultado el 2 de julio de 2013.
- (2013c), *National Journeys towards Education for Sustainable Development*, París, IPE.
- VENEGAS SÁNCHEZ, E. (2007), *Guía de Recursos para la Cooperación Internacional. Herramientas para profesionales*, Canarias, FUNDESCAN.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004), *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons editores.
- VV. AA., «Nas redes do concepto de género», en Lopes, M. J., Dagmar Estermann.
- VV. AA. (2012), *Documentación Básica para la Cooperación Internacional: Redes para el fortalecimiento institucional entre las universidades de Cabo Verde y Canarias*, Tenerife, AECID/ULL/UniCV.

ANEXOS

ANEXO I

Para saber más

- AGUERRONDO I. (2007), *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*, París, UNESCO.
- ALBA (2009), *Declaración de Managua por la Unión Educativa del ALBA*, junio de 2009, Managua, en www.mes.gov.ve/mes/documentos/boletin/declaracion_taller_alba.pdf, consultado el 6 de septiembre de 2009.
- AMIN, S. (1994), *El fracaso del desarrollo en África y en el Tercer Mundo. Un análisis político*, Madrid, IEPALA.
- (1998), *El Capitalismo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- BAS, E. (2002), *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*, Barcelona, Ariel.
- BRAY, M. (2008), *Evolution in the field of educational planning. Four milestones in the work of IIEP (working document)*, París, IIEP.
- BUSTELO, P. (1998), *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*, Madrid, Síntesis.
- CEIPAZ (2013), *Tendencias y retos para el siglo XXI*, en http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=80:seminario-diagnóstico-de-la, consultado el 28 de enero de 2013.
- CONFOCOS (2001), *Guía sobre cooperación descentralizada, Municipio y Solidaridad*, Barcelona, CONFOCOS.
- DE LA FLOR, J. L. y FREIRE, A. (2008), *África cuenta: reflexiones sobre la cooperación española con África*, Grupo de Estudios Africano, España, Habitáfrica/IPADE/AFRICACUENTA.
- DE RIVERO, O. (2004), *Los Estados inviables. No-desarrollo y supervivencia en el siglo XXI*, Madrid, Catarata/UCM.
- DE SOUZA, J. (2012), *La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'*, Brasil, ALER.

- DE SOUSA, S. (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*, Buenos Aires, CLACSO.
- FONGDCAM (2013), *Manual digital de educación para el desarrollo*, en http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/a_1.3.html, consultado el 28 de enero de 2013.
- FREIRE, P. (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- FROUFE QUINTAS, S. (1994), *Planificación e intervención socioeducativa*, Salamanca, Amarú Ediciones.
- GADNER, H. (2006), *Multiple intelligences in theory and practice. New horizons*, Nueva York, Basic Books.
- GALEANO, E. (2001), *Ser como ellos y otros artículos*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- GARCÍA, G. y RAMÍREZ, J. M. (2002), *Diseño y evaluación de proyectos sociales*, Zaragoza, Certeza.
- GEILFUS, F. (2002), *80 Herramientas para el Desarrollo Participativo: Diagnóstico, Planificación, Monitoreo y Evaluación*, Costa Rica, IICA.
- GEORGE, S. (2004), *Otro mundo es posible si...*, Barcelona, Icaria/Intermón Oxfam.
- GÓMEZ GIL, C. (2007), «Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la cooperación descentralizada», *Cuadernos Bakeaz*, núm. 83, en <http://pdf.escueladepaz.efaber.net/publication/full>, consultado el 3 de julio de 2013.
- GONZÁLEZ, M. (2006), *Una gráfica de la teoría del desarrollo: del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*, Ciudad de La Habana, en <http://www.alianzabolivariana.org/modules.php?name=News&file=article&sid=6544>, consultado el 13 de septiembre de 2010.
- GONZÁLEZ PARADA, J. M. (coord.) (1998), *Cooperación descentralizada. ¿Un nuevo modelo de relaciones Norte-Sur*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- GONZÁLEZ PÉREZ, I. y GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ (2004), «La cooperación educativa internacional ante la diversidad cultural. Un estudio comparativo en la Región Andina», *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 10, Madrid, UNED/SEEC, págs. 237-273.
- GOULET, D. (1999), *Ética del Desarrollo. Guía Teórica y Práctica*, Colección Cooperación y Desarrollo, Madrid, IEPALA.
- JARA, O. (1989), *Aprender desde la práctica*, Costa Rica, Alforja.
- LEFF, E. (2005), *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*, México, Siglo XXI.
- LEFT, E. (1998), *Environmental Education and Sustainable Development*. Conference in the Forum 2: Reorienting formal education towards sustainability, in the «Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability» Proceedings of the Thessaloniki International Conference organised by UNESCO and the Government of Greece (8-12 December 1997), Athens, M. Scoullous.
- MONTES DEL Castillo, A. (ed.) (2001), *Universidad y cooperación al desarrollo*, Murcia, Universidad de Murcia.
- MORIN, E. (1999), *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Unesco.

- NERÍN, G. (2011), *Blanco bueno busca negro pobre, crítica de la cooperación y las ONG*, Barcelona, Rocaeditorial.
- OQUENDO, L. (2000), *El derecho humano al conocimiento de la verdad histórica: aproximación a un concepto*, Italia, folhas soltas – Meeting anti-racista – Cecina.
- PNUD (2000), *Informe del PNUD sobre la Pobreza 2000. Superar la Pobreza Humana*, Nueva York, PNUD.
- (2013), *Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*, Nueva York, UNDP.
- MONEREO, M. y RIERA, M. (eds.) (2001), *Porto Alegre. Otro mundo es posible*, Foro Social Mundial, España, El Viejo Topo.
- RODRÍGUEZ, M. (2005), *Introducción a la educación socioambiental desde la Pedagogía Social*, Málaga, Aljibe.
- SAMPEDRO, J. L. (2002), «Dignos e indignados: recuperar la política». Diálogo entre José Luis Sampedro y José Manuel López, en VV. AA.: *Ciudadan@s de BABEL. Diálogos para otro mundo posible*, España, Fundación Contamíname, págs. 193-230.
- BENGOA, J. y CALLEJÓN, M. E. (coord.) (2004), *La palabra empeñada. Los objetivos 2015 y la lucha contra la pobreza*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- SÁNCHEZ ALONSO, M. (2000), *La Participación, Metodología y Práctica*, Madrid, Ed. Popular.
- SEN, A. (2000), *Desarrollo y Libertad*, Planeta, Barcelona.
- SOGGE, D. (ed.) (1998), *Compassión y cálculo. Un análisis crítico de la cooperación no gubernamental al desarrollo*, Antrazyt núm. 120, Barcelona, Icaria.
- ULLEBERG, I. (2008), *An analysis of the status of the educational planners*, París. IIEP.
- VANEIGEM, R. (2003), *Declaração Universal dos Direitos do Ser Humano*, Lisboa, Edições Antígona.
- VARGAS, E. y GAMBARA, D'Errico (coords.) (2012), *Evaluación del grado de sensibilidad frente al enfoque de Derechos Humanos y de la perspectiva de género*, Madrid, Catarata.

ANEXO 2

Glosario de conceptos

ACCIÓN/DISCRIMINACIÓN POSITIVA. Medidas destinadas a un grupo específico, por norma general mujeres, y que tienen como objetivo eliminar y prevenir su discriminación o compensar sus desventajas, que son el resultado de actitudes, comportamientos y estructuras existentes en una determinada sociedad.

ANÁLISIS DE GÉNERO. Recogida y procesamiento de información sobre las diferentes condiciones, situaciones y necesidades de las mujeres y de los hombres, con el objetivo de identificar, comprender y corregir las desigualdades de género. Se realiza a través de una variedad de herramientas y metodologías, cambiando los focos (por ejemplo, papeles sociales o relaciones sociales de género) y los niveles de análisis (por ejemplo, familia, comunidad, mercado de trabajo o Estado).

ANTROPOCENTRISMO. Término que designa, desde una posición ética, que el ser humano es la medida de todas las cosas. Considera que la humanidad y su bienestar, debe ser la única prioridad, y lo único que requiere consideración moral. Establece que el ser humano, en su condición de especie superior, gestiona el entorno y sus recursos en base a sus intereses. Esta superioridad se manifiesta en la condición biológica, intelectual y moral frente a las otras especies.

BIOCENRISMO. Término que designa una posición ética consistente en reconocer que todos los seres vivos merecen ser respetados. Reivindica el valor de cualquier ser vivo y propone que todos ellos tengan derecho a existir, a desarrollarse y a expresar su autonomía. Desde el biocentrismo, la actividad humana debe impactar lo mínimo sobre el planeta y los otros seres que cohabitan en él. Desde la filosofía, el biocentrismo propugna que la medida de todas las cosas es el ser vivo y su relación armónica con el entorno.

- DEUDA EXTERNA.** Es la cantidad de dinero que cada país debe a otros gobiernos, empresas, bancos e instituciones que se encuentran fuera de su territorio. Un objetivo fundamental de los programas neoliberales de ajuste estructural es dar prioridad al pago de los intereses de la deuda, recortando los recursos destinados a necesidades básicas como la salud y la educación.
- DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO.** Tratamiento sistemático y desigual de individuos basado en el género, denegándoles derechos, oportunidades y recursos. El desigual acceso al poder y control de los recursos ha sido, hasta ahora, central en la discriminación de las mujeres en todos los ámbitos institucionales (familia y grupo doméstico, comunidad, mercado de trabajo y estado).
- DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO.** Ideas y prácticas socialmente construidas, las cuales establecen que los papeles sociales y las tareas son adecuadas a los hombres y a las mujeres.
- EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL.** Los ámbitos de intervención educativa vinculada a la *EpD* se definen como formal, no formal e informal. El ámbito formal hace alusión a la educación reglada, que se constituye desde la primaria hasta la universidad. Abarca, además de los estudios académicos generales, las instituciones y programas especializados para la formación profesional y técnica; el ámbito no formal hace referencia a la educación no reglada, comprende determinados objetivos de aprendizaje y se enmarca en grupos de juventud, ONGD, asociaciones, instituciones públicas, etc.; y el ámbito informal no reglado hace mención al aprendizaje que se produce como consecuencia de nuestra relación con el entorno: medios de comunicación de masas y población en general (familia, trabajo...). La utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los tres ámbitos, se hace cada vez más presente y fundamental en la actualidad.
- EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES.** Proceso en el que se involucran las mujeres, individual o colectivamente, para desarrollar sus capacidades personales en el sentido de su participación activa en la construcción de sus vidas y de sus comunidades, en términos económicos, sociales y políticos (ciudadanía activa). De esta forma, las mujeres se transforman en agentes activos de cambio de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, en particular en lo referente a la división sexual del trabajo que, tradicionalmente, define los papeles sociales de género.
- EQUIDAD DE GÉNERO.** Se refiere a una redistribución justa y equilibrada de beneficios y responsabilidades entre hombres y mujeres, exigiendo cambios que van más allá de la igualdad de oportunidades. Reconoce que hombres y mujeres tienen diferentes necesidades y poder, lo que exige un trato diferenciado que pueda rectificar el desequilibrio entre los sexos. También designada como igualdad sustantiva.
- GOBERNANZA.** Concepto que designa la eficacia, calidad y buena estrategia del Estado en los asuntos públicos de interés nacional. Cotidianamente la gobernanza se entiende como sinónimo de «buen gobernar» en contextos nacionales e internacionales, pero teniendo en cuenta la globalización actual. Desde

la gobernanza se pretende implicar a los agentes sociales y económicos en el desarrollo de las acciones sociales de mejora. Tal es así que toman especial protagonismo las instituciones privadas, ONG, sindicatos, patronales, administraciones locales, sociedad civil y las relaciones que se entablan entre ellos. No se dan posicionamientos jerárquicos, sino posicionamientos basados en la horizontalidad, que definen las redes institucionales gubernamentales y no gubernamentales integradas unas con otras.

PENSAMIENTO ANALÍTICO. Aporta una amplia gama de consideraciones y perspectivas a los problemas, así como el análisis de una gran variedad de información para tomar decisiones lógicas, bien fundamentadas y eficaces. Implica reunir información de diferentes fuentes, buscar patrones y tendencias, identificar alternativas y valorar su posible impacto. Es el tipo de pensamiento que sustenta cualquier proceso de planificación.

PENSAMIENTO CREATIVO. Es una forma de ver los problemas o situaciones desde una nueva óptica diferente que en ocasiones puede sugerir soluciones poco ortodoxas e incluso inicialmente desconcertantes. Debe ser estimulado y puede hacerse a través de técnicas no estructuradas o de procesos estructurados como el pensamiento lateral.

PENSAMIENTO CRÍTICO. Implica una valoración —sobre cualquier tema, contenido o problema— en la que quien piensa mejora la calidad de su pensamiento analizándolo, evaluándolo y reconstruyéndolo. Es un modo de pensar auto-dirigido y auto-controlado. Presupone un uso consciente del mismo e implica comunicación efectiva y habilidades de resolución de problemas, así como un compromiso para superar el egocentrismo y etnocentrismo.

PENSAMIENTO ESTRATÉGICO. Capacidad individual para pensar conceptualmente, imaginativamente, sistemáticamente y tomando en cuenta las oportunidades existentes para determinar formas de lograr el éxito (el logro de ciertos objetivos) en el futuro. No debe confundirse con pensamiento crítico, con pensamiento creativo o con la capacidad de establecer visiones que muevan a la acción.

PENSAMIENTO REALISTA. Se basa en la evaluación honesta de los datos y condiciones en diferentes situaciones. Permite una adaptación lúcida del pensamiento y el comportamiento, y depende de la capacidad de interpretar las situaciones y hechos de una manera consistente y precisa.

NORTE-SUR. La historia del Desarrollo engloba diferentes términos con respecto a los países del Sur: tercer mundo, subdesarrollados, empobrecidos, países no industrializados, exportadores de materias primas, periféricos, dependientes, en vías de desarrollo, países menos avanzados, países del Sur. Se habla del Sur debido a que coincide que muchos países con ingresos bajos (países que por el contrario, son ricos en recursos naturales) se sitúan en el hemisferio Sur con algunas excepciones, por ejemplo: Australia. Se traza en consecuencia, una línea imaginaria que divide el Norte del Sur para hablar de las relaciones Norte-Sur. El Norte, en este sentido, englobaría a los países industrializados que cuentan con rentas elevadas, y que se sitúan en su mayoría en el hemis-

ferio Norte. El diálogo Norte- Sur supuso en los años 70 poner en evidencia las causas de las relaciones internacionales de desigualdad.

TASA TOBIN. «Se trata de la primera iniciativa fiscal de ámbito mundial propuesta en 1972 por el profesor James Tobin, de la Universidad de Yale, premio Nobel de Economía de 1981 por su trabajo de análisis de los mercados financieros y situado, ideológicamente, en las antípodas de lo que quieren significar los movimientos antiglobalizadores (...). *La Tasa Tobin* consiste, en realidad, en un impuesto del tipo oscilante entre el 0'1% (uno por mil) y el 0'5% (cinco por mil) sobre las transacciones financieras realizadas, a corto plazo, en los mercados internacionales de divisas, al objeto de frenar la especulación en los mercados de capitales» (Franquet, 2013).

TEORÍA DE LA ACCIÓN EDUCADORA DE LA SOCIEDAD. Concepción de la Pedagogía Social que considera que la educación de las personas se encuentra sometida no solo a los influjos individuales, sino también a influjos colectivos como la cultura del grupo social, el medio ambiente, medios de información y comunicación social, etc. Parte de la idea de que la sociedad tiene capacidad educativa, recursos y medios suficientes para que los individuos puedan orientar su formación y adquieran competencias que les permitan desarrollarse en su contexto.

ANEXO 3

Relación de Instrumentos Internacionales en torno a la cooperación educativa internacional y la educación para el desarrollo

TÍTULO	LOCALIZACIÓN
Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), NNUU	http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/UDHRIndex.aspx
Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (1952), NNUU	http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?year=1969
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (1960), UNESCO	http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada (1957), NNUU	http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?type=conven
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), NNUU	http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), NNUU	http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm
Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social (1969), NNUU	http://www2.ohchr.org/spanish/law/progreso.htm
Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano (1972), NNUU	http://www.unep.org/spanish/
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 (1974), UNESCO	http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

TÍTULO	LOCALIZACIÓN
Carta de Belgrado. Un marco general para la Educación Ambiental (1975), UNESCO	http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608sb.pdf
Declaración de la Conferencia de Tbilisi sobre Educación Ambiental (1977), NNUU	http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf
Convención sobre el Consentimiento para el Matrimonio (1962), NNUU	http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_subj_sp.asp?subj=4
Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), NNUU	http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_subj_sp.asp?subj=4
Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981), UA	http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1297.pdf?view=1
Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (1986), NNUU	http://www2.ohchr.org/spanish/law/desarrollo.htm
Declaración y Programa de Acción de Viena (1989), NNUU	http://www.un.org/spanish/documents/gares/44/list44.htm
Convención sobre los Derechos del Niño (1989), NNUU	http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm
Declaración sobre la Cooperación Económica Internacional (1990), NNUU	http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?type=declarat
Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), UNESCO	http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf
Declaración de Río de Janeiro sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), NNUU	http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm
Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993), NNUU	http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_subj_sp.asp?subj=4
Declaración de Beijing sobre la Mujer (1995), NNUU	http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf
Declaración sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Democracia, el Entendimiento Internacional y la Tolerancia (1995), UNESCO	http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion
Declaración de Copenhague sobre el Desarrollo Social (1995), NNUU	http://www.un.org/spanish/esa/socdev
Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997), UNESCO	http://www.unesco.org/education/uie/confin-tea/pdf/con5spa.pdf
Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (1998)	http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion
Declaración del Milenio (2000), NNUU	http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf

TÍTULO	LOCALIZACIÓN
Declaración de Dakar sobre la Educación para Todos (2000), UNESCO	http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf
Declaración del Decenio 2005-2014 de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2002), UNESCO	http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf
Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005), NNUU	http://www.oecd.org/development/effectiveness/34580968.pdf
Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios (2008), OEI	http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf

ANEXO 4

Glosario de siglas

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo
ALBA	Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
CDESC	Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales
CEDAW	Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres
CEID	Cooperación Educativa Internacional para el Desarrollo
CID	Cooperación Internacional para el Desarrollo
CIGEF	Centro de Investigación en Género y Familia
CMMAD	Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo

CONCORD	Comité de Enlace de las ONGD con la Comisión Europea
CRUE	Conferencia de Rectores de Universidades Españolas
CTPD	Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo
DDHH	Derechos Humanos
DHS	Desarrollo Humano Sostenible
DGRA	Dirección General de Relaciones con África
EBDH	Enfoque Basado en Derechos Humanos
EDH	Enfoque de Derechos Humanos
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
EpD	Educación para el Desarrollo
EPT	Educación Para Todos
FAD	Fondos de Ayuda al Desarrollo
FMI	Fondo Monetario Internacional
FNUAP	Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas
FSM	Foro Social Mundial
G77	Grupo de los 77
GATS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
ICD	Instrumento para la Cooperación al Desarrollo
IDG	Índice de Desarrollo relativo al Género
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IPG	Índice de Potenciación de Género
IPH	Índice de la Pobreza Humana
IPM	Índice de Pobreza Multidimensional
LCID	Ley de Cooperación Internacional al Desarrollo
NNUU	Naciones Unidas
NOEI	Nuevo Orden Económico Internacional

OACDH	Oficina del Alto Comisionado de las NNUU para los Derechos Humanos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OI	Organismos Internacionales
OIF	Organismos Internacionales Financieros
OIG	Organismos Internacionales Gubernamentales
OINF	Organismos Internacionales no Financieros
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización No Gubernamental
ONGD	Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPEP	Organización de Países Exportadores de Petróleo
OTAN	Organización del Tratado del Atlántico Norte
OUA	Organización para la Unidad Africana
PBCA	Programa de Becas Canarias África
PCI	Programa de Cooperación Interuniversitaria
PIB	Producto Interior Bruto
PIC	Programa Interuniversitario de Cooperación
PIDCP	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

PISA	Programme for International Student Assessment
PMA	Países Menos Avanzados
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PNUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
PRM	País de Renta Media
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TNCs	Corporaciones Transnacionales
UA	Unión Africana
UE	Unión Europea
ULL	Universidad de La Laguna
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Agencia de las NNUU para la Infancia
UniCV	Universidad de Cabo Verde

ANEXO 5

Sobre las autoras y los autores

MANUEL LEDESMA REYES

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor de Historia de la Educación y de Política y Legislación Educativa. Ha trabajado sobre las relaciones educativas de España y América Latina, sobre Alternativas Pedagógicas y sobre Políticas Educativas contemporáneas. Ha sido ponente y conferenciante invitado en diversas universidades Latinoamericanas: Universidad Nacional (Costa Rica), Universidad de Veracruz, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Colima, Universidad de Nuevo León, Universidad de Guadalajara (México), Encuentros por la Unidad de Educadores Latinoamericanos (Cuba), Universidad Central de Caracas...

MARÍA INMACULADA GONZÁLEZ PÉREZ

Doctora en Pedagogía con la tesis titulada *La Cooperación Educativa Internacional ante la rebeldía de las culturas (Una propuesta de pluralidad mestiza para América Latina)*. Anteriormente a sus funciones como profesora de la Universidad de La Laguna trabajó para la OIT en Bolivia y Centroamérica y para la AECI en Costa Rica. Actualmente desarrolla proyectos de cooperación interuniversitaria y colabora con algunas ONGD en materia de cooperación y educación para el desarrollo. Su trabajo docente se ha centrado en Educación Intercultural, Educación Comparada y Política y Legislación Educativas, otorgando especial relevancia a la divulgación de los Derechos Humanos. Su trabajo de investigación aborda la cooperación internacional y la educación intercultural.

MERCEDES GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ

Doctora en Pedagogía con la tesis *La Estrategia de Cooperación Educativa de la UNESCO en la Región de América Latina y el Caribe (1960-1990)*. Su trabajo

docente se ha desarrollado en la Universidad de La Laguna como profesora de Educación Comparada, Política y Legislación Educativas y Educación para la Cooperación y el Desarrollo.

El trabajo de investigación ha girado en torno a la cooperación educativa al desarrollo, la educación para el desarrollo, políticas educativas internacionales y la cooperación interuniversitaria. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: «La Cooperación Educativa entre Escuelas», 2008; «El reconocimiento del derecho a la educación en la lengua materna en la zona andina», 2010; «Las universidades ante el reto de la educación para el codesarrollo», 2011. Ha realizado diversos proyectos de cooperación interuniversitaria.

ANA ESTHER BARRIOS SÁNCHEZ

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de La Laguna (Pedagogía). Cursa el Tercer Ciclo entre 1997-1999 abordando la investigación en áreas vinculadas al desarrollo, la educación y la cooperación. Desde 1997 hasta la actualidad, desarrolla tareas de coordinación, gestión, diseño, planificación, formación, implementación y evaluación en proyectos de Cooperación Educativa Internacional y Educación para el Desarrollo en Cabo Verde y Mauritania. Entre sus publicaciones destacan: Juego didáctico denominado *Siroco* y Guías didácticas *A través de tus ojos el agua. Canarias I. Mauritania II* (francés, árabe, español).

ZENAIDA TOLEDO PADRÓN

Doctora en Pedagogía con la tesis doctoral *Educación, Desarrollo y Planificación Educativa según propuestas de la Unesco (1960-1990)*. Ha impartido docencia en la ULL en diversas asignaturas, entre ellas: Educación Comparada, Política y Legislación Educativas y Planificación y Prospectiva Educativas. Responsable de la Dirección de Planificación Educativa de la OMCM. Ha sido Vice-Presidente ejecutiva de diferentes congresos internacionales y encuentros gubernamentales para el desarrollo. Directora de la Comisión del Plan Hábitat Fundamental, siendo responsable del seguimiento de la dimensión educativa de dicho plan y su consistencia con los principios éticos del desarrollo.

ELENA CÁCERES RODRÍGUEZ

Pedagoga, licenciada en Pedagogía y Máster en Desarrollo y Cooperación Internacional, con más de veinte años de experiencia en el ámbito de la Cooperación Internacional y la Educación para el Desarrollo. Ha trabajado en ocho países de América Latina y África en proyectos de cooperación internacional, tanto en el sector de la educación como en el de la salud. Ha publicado diversos trabajos en torno a la Educación para los Derechos Humanos y materiales didácticos de Educación para el Desarrollo. Ha sido miembro de diferentes asociaciones y movimientos sociales, apoyando diversas iniciativas con su trabajo voluntario.

CARLOS RODRIGUES SPÍNOLA

Doctor en Educación, por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto; Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca y Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Universidad de La Habana. Delegado de Educación en la isla de Santiago, jefe del Departamento de Educación desde hace varios años y Coordinador de las Ciencias de la Educación desde su integración en la Universidad de Cabo Verde. Como docente, imparte clases de Historia y Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, sobre la educación y la identidad, la Teoría Curricular y el Desarrollo. Ha realizado numerosas comunicaciones sobre la educación y la identidad en diversos foros: Universidade de Portucalense, la Universidad de Florencia, la Universidad de Cabo Verde, Pontificia Universidade Federal do Rio Grande do Sur de la Universidad de Algarve.

MARGARITA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Desde 1990 viene desarrollando la función de investigación y docencia en la Universidad de La Laguna. Sus tareas docentes se han vinculado a la Facultad de Educación (ULL). Su trabajo de investigación se ha dirigido al ámbito social y educativo integrando la perspectiva ambiental y de compensación educativa con colectivos vulnerables: Jóvenes en riesgo de exclusión social, personas mayores, niños y adolescentes en situación de hospitalización, etc. Es autora de numerosos artículos científicos y divulgativos relacionados con sus líneas de investigación: educación socioambiental, jóvenes, pedagogía hospitalaria, educación de personas mayores y educación de adultos.

CARMELITA AFONSECA SILVA

Maestría en Ciencias Sociales. Desde 2010 hasta la actualidad, imparte docencia en la Universidad Pública de Cabo Verde en los cursos de Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales y cursos de Grado Profesional (la violencia de género y grupos de riesgo). Desde noviembre de 2010, dirige el Centro de Investigación y Formación en Género y Familia Uni-CV. Su trabajo de investigación se centra en las áreas de las relaciones de género y poder en lo público y lo privado, con un enfoque sobre la violencia de género y las migraciones. Entre sus publicaciones se encuentran: *Género, las relaciones de poder y resistencia: prácticas de violencia contra la mujer en la caracterización del Íntimo* y *La evolución del sistema educativo en Cabo Verde: un análisis de la trayectoria educativa de las mujeres (de la época colonial hasta la década del 90) y los movimientos feministas en Cabo Verde*, ambos publicados en 2011.

¿Es posible la cooperación educativa internacional en tiempos como los actuales, caracterizados por la competitividad en todos los ámbitos de la sociedad? Los autores de esta obra defienden que no solo es posible sino imprescindible. Ahora bien, tras décadas de implementación, el actual modelo de cooperación educativa internacional no ha logrado hacer efectivo el derecho a la educación. Por ello urge preparar a los futuros profesionales en el campo de la cooperación educativa internacional desde una perspectiva crítica, reflexionando sobre su evolución, conceptualización, fundamentos, objetivos, acciones, herramientas, etc.

La presente Guía facilita la enseñanza y el aprendizaje en torno a la cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo, ofreciendo fundamentos teóricos y actividades formativas dirigidas al alumnado de grado y posgrado. Más allá del ámbito universitario, constituye un recurso útil para aquellos técnicos y expertos de la cooperación que deseen adentrarse en el ámbito educativo. Para tal propósito, diferentes profesionales han aunado sus esfuerzos exponiendo sus reflexiones en torno al derecho a la educación, la cooperación educativa internacional y la educación para el desarrollo. Sus aportaciones, tanto teóricas como prácticas, se encuentran avaladas por su amplia experiencia en la docencia y/o la cooperación internacional, con el objeto de contribuir a la construcción de un mundo más justo y solidario. Este hecho se ve enriquecido por la procedencia de las diferentes perspectivas: África y Europa. Desde un pensamiento global y diverso, los autores entienden que la educación, lejos de ser un mero instrumento para el desarrollo económico neoliberal, constituye una parte central del Desarrollo Humano Sostenible y es la esencia de una ciudadanía universal.

Como sujetos protagonistas de la historia y responsables de lo que acontece en el planeta, se invita a los lectores a sumarse a la compleja búsqueda de respuestas ante el siguiente interrogante: ¿cómo cooperar para hacer efectivo el derecho a la educación?



Universidad
de La Laguna

Vicerrectorado de Internacionalización
y Excelencia



ISBN 978-84-9940-723-4



9 788499 407234



Unión Europea
FEDER



Invertimos en su futuro