

ALESSIO SURIAN

Las políticas Europeas sobre Educación para el Desarrollo

Durante los últimos años, instituciones internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea han promovido programas de Educación para el Desarrollo y de educación global. En este artículo se revisan algunos avances recientes y se destaca cómo, a pesar de las políticas internacionales, en la mayoría de los países europeos los sistemas nacionales de enseñanza aún están lejos de desafiar las actitudes nacionalistas. Para ello, se exploran algunos marcos de referencia suministrados por instituciones de Educación para el Desarrollo internacionales y europeas.

En una entrevista realizada por Will Hutton a Clare Short, la ministra británica de desarrollo explicó que su misión era salvar el desarrollo de aquellos que piensan que se trata de “conmoverse con fotos de niños africanos con la cara cubierta de moscas, dar algo de dinero con fines benéficos y sentirse deprimido”. En cambio, ella quería ofrecer un programa “que es práctico y factible; que elimine la causa del sufrimiento”. Confía en que esto generará acciones y una transformación en la manera de pensar sobre los pobres del mundo. La contraposición que Short establece entre un enfoque caritativo y otro de transformación resulta muy útil para entender qué tipo de Educación para el Desarrollo se promueve y bajo qué condiciones.

Aunque el ámbito de la Educación para el Desarrollo se ha ampliado, no siempre es fácil escapar del enfoque caritativo, tan característico de las primeras iniciativas educativas. Como Guido Dumon, presidente del Comité de Enlace de las ONG para el Desarrollo (CLONG) en el período 1993-1995, ha señalado: “La imagen de la opinión pública sobre los países del Sur—en especial sobre los países africanos— no es positiva. Y para nuestras organizaciones asociadas en el Sur resulta frustrante, y también injusto, que apenas se tenga en cuenta su compromiso diario con el desarrollo y que las oportunidades positivas de desarrollo desapara-

Alessio Surian es consultor en Educación y fue coordinador del Programa de Educación Global en el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. Este artículo ha sido publicado en *The Development Education Journal*, Vol. 7, Nº 2, 2001

Traducción:
Mariana
Mendizábal

rezcan bajo las guerras y los cadáveres. En otras palabras, las ONG enfrentamos el desafío de mostrar la “otra cara” de los países del Sur. Y en este proceso no es posible evitar nuestro propio examen de conciencia: ¿no contribuimos también a esa imagen negativa? De hecho, ¿no son nuestras campañas de recaudación de fondos más exitosas si ofrecemos una imagen miserable del Tercer Mundo?

En los países de Europa occidental, el principal organismo promotor de la Educación para el Desarrollo es, en general, el Ministerio o Departamento de Cooperación para el Desarrollo. No resulta sorprendente que los datos de la OCDE y la Unión Europea sobre Educación para el Desarrollo¹ revelen que la política de cooperación para el desarrollo tiende a dar prioridad al apoyo, por parte de los ciudadanos, a la ayuda para el desarrollo. Pero no hay que olvidar otros objetivos como incentivar a la gente para que tenga en cuenta los intereses de otras personas y culturas, o desafiar la idea de que las reglas del libre comercio garantizan automáticamente la justicia social, como recomienda, por ejemplo, la Comisión de Coordinación de los Grupos de Trabajo de las ONG sobre Educación para el Desarrollo (1991).²

Promover la solidaridad mediante la educación

En la cuadragésima cuarta sesión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada por la UNESCO en 1995, la Declaración y Marco Integrado de Acción de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia situó la Educación para el Desarrollo dentro de un marco más amplio de educación global que incluye la paz, los derechos humanos y la ciudadanía democrática. Asimismo, declara que “la educación debe promover la solidaridad y equidad en el plano nacional e internacional, en el marco de un desarrollo equilibrado y de largo plazo”.

El mismo año, y solicitado por la UNESCO, la Comisión Delors durante dos años recopiló y publicó un estimulante informe³ que planteaba desafíos presentes y futuros de la educación. Frente a un crecimiento económico no sostenible, la amenaza al medio ambiente, los conflictos nacionales e internacionales y un ensanchamiento de la brecha entre pobres y ricos, la Comisión Delors hacía hincapié en “aprender a vivir juntos como uno de los pilares fundamentales de la educación”. También sostenía que la educación global y la relación local-global debe tener un papel central dentro de los planes de estudios: “¿cómo podemos vivir juntos en la aldea global si no logramos vivir juntos en las comunidades a las que naturalmente pertenecemos —la nación, la región, la ciudad, el pueblo, el barrio—? [...] ¿Cómo es posible que las políticas educativas no tengan en cuenta estos grandes desafíos? [...] Con este fin, debemos hacer frente y superar las principa-

¹ C. Foy y H. Helmich, *Public support for international development*, OECD, París, 1996. Eurobarómetro.

² Comité de Enlace, Coordinadora de ONG para el Desarrollo, Grupo de Educación para el Desarrollo, *Educación para el Cambio. Educación de base para el desarrollo en Europa*, EC/NGAO Liaison Committee of de Working Group, 1994.

³ Comisión Delors, *La educación encierra un tesoro*, Santillana/ UNESCO, Madrid, 1996.

les tensiones que, aunque no son nuevas, constituyen el núcleo de los problemas del siglo XXI. [...] Existe tensión entre lo global y lo local: las personas necesitan convertirse en ciudadanos del mundo sin perder sus raíces, en tanto continúan desempeñando una parte activa en la vida de su nación y su comunidad.”⁴

La cuestión de la ciudadanía global, el desarrollo y la promoción de un plan de estudios que tenga en cuenta la globalización y la interdependencia, la justicia social, el desarrollo sostenible, la paz y la transformación de los conflictos han pasado a formar parte de las agendas de las ONG más efectivas que trabajan en Educación para el Desarrollo. En este marco, la conciencia de la responsabilidad personal y el valor del compromiso cívico son objetivos educativos claves que suponen dar mayor importancia al pensamiento crítico y a la resolución de conflictos, así como al contexto local. Pero Harry de Ridder, del Centro de Educación Global de la Universidad de Nijmegen (Países Bajos), plantea que, si bien muchas ONG se han involucrado en el desarrollo y producción de materiales de enseñanza, esta tarea se vuelve cada vez más compleja: “Hoy por hoy, en los manuales escolares se puede encontrar mucha información sobre el Tercer Mundo y el medio ambiente, particularmente en asignaturas como Historia y Geografía. Gran cantidad de ONG publican materiales pedagógicos de una, dos o tres lecciones. Juntas publican cientos de estos materiales cada año, aunque la cantidad está disminuyendo. Hace diez años, el Centro de Educación Global llegó a contabilizar, en un año, hasta 750 diferentes materiales educativos, ahora apenas llegan a 250 (el Centro tiene una base de datos de materiales de enseñanza procedentes de más de 1000 fuentes). Esto se debe a dos motivos. El primero es la creciente dificultad de obtener la financiación que permite realizar estos materiales. El segundo es que los colegios exigen una calidad cada vez mayor de los materiales, esto lleva a que las ONG tengan que invertir más tiempo y energía en el desarrollo de un solo material y que, por tanto, se vean más inclinadas a cooperar unas con otras. No obstante, muchos de estos materiales de educación global fueron publicados sin haber sido debidamente probados en los colegios.”

Karen Birchall, de la División de Educación para el Desarrollo de la Dirección General para el Desarrollo de la Comisión Europea, escribe⁵ que una prioridad de la Educación para el Desarrollo debe ser: “una mejor comprensión de cómo los niños perciben el mundo en el que están creciendo, sus deseos y aspiraciones, las verdaderas causas de sus miedos y prejuicios, sus ideales y valores, las presiones a las que están sometidos para comportarse en una sociedad cuyos valores no coinciden con los inculcados por los educadores para el desarrollo. ¿Qué despertará ese escudizado sentimiento de empatía? ¿Qué podrán construir a partir de él? ¿Qué pueden hacer ellos? ¿Qué mundo quieren? Quizá deberíamos preguntarles”.⁶

⁴ *Ibidem*.

⁵ *The Interdependent*, abril de 1996. Publicado por el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.

⁶ Para consultar tres encuestas del Reino Unido sobre el conocimiento e interés de los niños respecto a temas de desarrollo ver David Peaty, “Beyond the Horizon”, *The Development Education Journal*, 2001, Vol. 7, n° 2.

La conciencia de la responsabilidad personal y el valor del compromiso cívico son objetivos educativos claves

Pero, Scott Sinclair señala,⁷ con toda razón, que erradicar prejuicios no es el único desafío de la Educación para el Desarrollo. También debe crear, mediante procesos de aprendizaje, oportunidades que permitan evaluar la naturaleza y los orígenes de nuestras actitudes y suposiciones. Esto implica un giro hacia un enfoque basado en estrategias de abajo hacia arriba, proyectos de largo plazo, énfasis y debate sobre la metodología y un papel central de la formación e intercambio de profesores.

Compartir las “mejores prácticas”

El *World Aware Education Award* —premio a la concienciación en educación— creado en 1999 por el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa y que cuenta con el respaldo de los programas NCDO (Holanda) y Komment (Austria), es el ejemplo de un esquema europeo que estimula la reflexión sobre las metodologías de la Educación para el Desarrollo. Mediante el apoyo a proyectos que impliquen a ONG, instituciones educativas y autoridades locales y regionales, se promueve el intercambio de las mejores prácticas sobre educación global y Educación para el Desarrollo sostenible en la enseñanza secundaria de los países pertenecientes al Consejo de Europa. Los proyectos seleccionados destacan tanto por su impacto a nivel nacional —por su influencia sobre estrategias, acciones e instituciones nacionales— como por su capacidad para combinar lo anterior con la dimensión internacional. Aunque el premio se otorga a las mejores prácticas dentro de cada país, también contempla que la misma se comparta entre los distintos países. Su visión es que “un día, todos los jóvenes de todos los colegios de todos los países del Consejo de Europa tendrán lo que es suyo por derecho: una educación que promueva la justicia, la solidaridad y la responsabilidad a escala mundial. Mediante los premios aprenderemos cómo las asociaciones han hecho de esto una realidad”.

Otra iniciativa que surge del Consejo de Europa y la Campaña Pública de la Comunidad Europea para la Interdependencia y la Solidaridad Norte-Sur (1988) y del establecimiento del Centro Norte-Sur en Lisboa,⁸ es la Semana de Educación Global, que suele tener lugar durante la tercera semana de noviembre. La Semana pretende promover un marco común de educación global entre los Estados miembros del Consejo de Europa, donde se compartan planes y resultados para actividades educativas.

Visiones globales y resistencia nacional

Desafortunadamente, sólo ha habido una mínima coordinación entre estas iniciativas y el Proyecto de Educación para una Ciudadanía Democrática llevado adelante por el Consejo de Europa durante los últimos tres años. Este proyecto representa el esfuerzo más exhaustivo realizado hasta ahora por el Consejo para definir

⁷ S. Sinclair, “Introducing development education to schools: The role of non-governmental organisations in the United Kingdom”, en A. Osler (ed), *Development Education: global perspectives in the curriculum*, Cassell, Londres, 1994.

⁸ Ver: www.nscentre.org

qué valores y destrezas deben poseer los ciudadanos participativos, cómo adquirir esas destrezas y cómo enseñárselas a otros.⁹ Como es comprensible, cuando se trata de promover la solidaridad, los Estados parecen estar siempre dispuestos a permitir que instituciones como la UNESCO y el Consejo de Europa reflexionen sobre las raíces de la educación para la solidaridad. Sin embargo, están menos interesados en que los planes de estudio nacionales reflejen los resultados de los proyectos internacionales y los marcos acordados.

En su práctica cotidiana, los planes de estudio de asignaturas cruciales como Historia, Geografía y Humanidades tienden a privilegiar el sentimiento nacionalista antes que el pensamiento crítico y las actitudes solidarias. Esto provoca que opciones como la Educación para el Desarrollo se vean relegadas por recomendaciones genéricas e iniciativas *ad hoc*, respaldadas por el Ministerio o Departamento de Cooperación para el Desarrollo y la Dirección General para el Desarrollo de la Unión Europea. Hasta que la educación global no sea completamente avalada por las políticas educativas nacionales como un principio clave dentro de los planes de estudio, es probable que la educación global —y en especial la Educación para el Desarrollo— sean confinadas a publicaciones y proyectos *ad hoc* realizados por ONG, en lugar de ser parte integral tanto de la capacitación previa y perfeccionamiento de los profesores como de la propia vida de los colegios.

Audrey Osler sostiene que ese cambio requiere el desarrollo de un nuevo concepto de educación para la ciudadanía que supere viejas ideas sobre la ciudadanía nacional.¹⁰ Es improbable que la Unión Europea, única institución europea que cuenta con medios suficientes para respaldar un proyecto de educación transnacional, apoye esta perspectiva a corto plazo, ya que las políticas culturales y educativas están precisamente dentro de las competencias que los Estados miembros son más reacios a delegar en decisiones conjuntas. No es casualidad que la mayoría de las características de educación global y educación para la ciudadanía democrática estén divididas, tanto a nivel de la Comisión Europea como de los Estados miembros, en incontables “educaciones” que no son de competencia específica de la Dirección General de Cultura y Educación y los Ministerios de Educación nacionales. De esta forma no representan un desafío real a las políticas educativas de la corriente dominante.

Una perspectiva de ciudadanía cosmopolita —quizás no muy lejana del “patriotismo constitucional” de Habermas—¹¹ es esencial para una metodología eficaz de Educación para el Desarrollo. En los últimos años, Aguila y Vallespin¹² han defendido que la educación debe tener una perspectiva cosmopolita, en lugar

Los planes de estudio tienden a privilegiar el sentimiento nacionalista antes que el pensamiento crítico y las actitudes solidarias

⁹ Ver: <http://culture.coe.int/citizenship>

¹⁰ Audrey Osler (ed), *Development education: global perspectives in the curriculum*, Cassell, Londres, 1994.

¹¹ Jürgen Habermas, “Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe”, en R. Breiner (ed), *Theorizing Citizenship*, SUNY Press, Albany, 1995. Consultar también los libros del mismo autor: *Más allá del Estado nacional*, Ed. Trotta, 1997; *Teoría y praxis*, Ed. Altaya, 1999.

¹² R. del Aguila y F. Vallespin, *Civic education and cosmopolitanism*, Universidad Autónoma de Madrid, 1995.

NACIONALISMO

- Todo Estado debe estar instituido sobre una nación y cada nación sobre un Estado.
- Identifica comunidad cultural/moral con comunidad política (reconocimiento de un único principio de integración social y política).
- La identidad política de la comunidad precede a sus miembros y sus características básicas no son negociables.
- Lealtad a una supuesta comunidad natural, histórica y tradicional, y a la comunidad política sólo en la medida en que se ajuste a lo anterior; la comunidad natural es previa y superior a la comunidad política.
- "Patriotismo sustancialista": identificación total con la comunidad histórica.

COSMOPOLITISMO

- Reconocimiento de la contingencia de las comunidades políticas específicas; ideal regulativo de una gran entidad política de dimensión mundial o regional.
- Distinción entre comunidad cultural/moral y comunidad política.
- Identidad política "presente" y negociable, producto de una constante interacción política y democrática.
- Lealtad a la autonomía individual y a los procesos democráticos, no a la esencia de un "pueblo imaginario".
- "Patriotismo constitucional": identificación con el principio abstracto universalizable.¹³

Fuente: Aguila y Vallespin.¹⁴

de una perspectiva nacional. Aunque es obvio que existen matices, presentar dos posiciones radicales tiene una ventaja. Estudios como *Orientalism* de Edward Said, *Imagined Communities* de Benedict Anderson y *The Invention of Tradition* de Eric Hobsbawm y Terence Ranger han explorado temas similares desde la década de 1970. Estos autores sostienen que la invención de una tradición es un enfoque típicamente modernista sobre la identidad, es decir, la creación de una nueva comunidad basada en la certeza de pertenecer a otra remota y olvidada. Las posiciones radicales presentadas arriba facilitan la identificación de algunas características y consecuencias no deseables de las actitudes nacionalistas, particularmente cuando se analizan desde la perspectiva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Hasta hoy, los programas educativos de la Comisión Europea se han orientado hacia un "nacionalismo" europeo, y han puesto su énfasis educativo en una construcción de la identidad europea basada, sobre todo, en intercambios dentro de las fronteras de la Unión Europea. El verdadero desafío intercultural de nuestro tiempo es desarrollar las oportunidades de intercambios educativos entre la Unión Europea y otras regiones del mundo, como ya hacen algunos programas apoyados por asociaciones juveniles. El taller internacional organizado por LSO (Países Bajos), CIDAC (Portugal), Central Bureau y DEA (Reino Unido) y el Centro Norte Sur del Consejo de Europa, en mayo de 2000, en Soesterberg (Países Bajos), ha sido un intento de compartir y desarrollar nuevas prácticas de intercambio entre escuelas de varias regiones del mundo. En el mismo se revisaron los modelos de

¹³ Jürgen Habermas, *op.cit.*

¹⁴ R. del Aguila y F. Vallespin, *op.cit.*

conexión Norte-Sur, se analizaron las consecuencias de las experiencias nacionales y se fijaron los parámetros de un estudio de seguimiento que evaluara el impacto de la conexión escolar entre países del Norte y del Sur. Unos cien participantes de todo el mundo se reunieron en Soesterberg (Países Bajos) para analizar los principios de los vínculos Norte-Sur entre escuelas y los medios para promoverlos a nivel internacional y en los respectivos países de los miembros.

Wilma Mantiziba, profesora de Geografía de Zimbabue, expresó sus sentimientos al final de la conferencia con estas palabras: “Antes de venir a Dinamarca en 1997 como profesora invitada, intenté por mí misma, sin ayuda de nadie, iniciar una relación con escuelas de Australia. Ahora me he dado cuenta de que debemos hacerlo todos juntos. A la larga, este taller ayudará a promover la paz mundial. Nos ayudará a darnos cuenta de que el Norte y el Sur están realmente conectados”. En vista de una injusticia social cada vez mayor tanto a nivel mundial como local, la Educación para el Desarrollo y la educación global tienen la oportunidad de superar los paradigmas nacionalistas y las fronteras nacionales. Sobre la base de principios de derechos humanos y diálogo intercultural, y con énfasis tanto en las diferencias como en las semejanzas entre los pueblos, el marco de educación global —promovido por organismos como UNESCO y el Consejo de Europa— ofrece un punto de partida valioso para emprender iniciativas de Educación para el Desarrollo. Esta educación es capaz de vincular reflexión y acción, así como de integrar una dimensión de futuro en los planes de estudio. Se trata, de hecho, de una educación para el cambio.

Principios: Relación entre escuelas del Norte y del Sur¹⁵

- Se trata de igualdad y reciprocidad. Sería un error pensar que la “conexión escolar” es un mecanismo mediante el cual el Norte aporta sus ventajas culturales al Sur. El Norte y el Sur deben aprender el uno del otro. La conexión escolar es escucharse el uno al otro.
- Ante todo se trata de comunicación y comprensión, pero no hay que olvidar la ayuda para el desarrollo (por ejemplo, bajo la forma de conocimiento).
- Tiene relación con todas las asignaturas, por tanto, no se debe considerar como una actividad extracurricular. Se debe integrar a la práctica diaria de la enseñanza, ya sea Geografía, Economía, Lenguaje, Física o Cultura. Esto no significa que se le deba dedicar mucho tiempo. Sólo requiere que colegios y profesores piensen de un modo diferente.
- Debe estar apoyado por las autoridades y se deben involucrar tanto alumnos como profesores.

¹⁵ Ver: www.schoollinking.net