

Ponencia Final. Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas.

Ponente: Rafael Grasa -Profesor de Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Barcelona, miembro de la Asociación Catalana de Profesionales para la Cooperación y presidente de la Federació Catalana de ONGDs-

Introducción

La ponencia pretende generar dudas y ofrecer motivos de reflexión más que transmitir certezas. Dicho de otra forma, intentará que además de transmitir ciertos contenidos cognoscitivos se aclaren los valores y presupuestos morales de los que se parte.

El objetivo final es conseguir la reflexión autocrítica, la puesta en común de interrogantes y, tal vez, de un programa de investigación compartido lo que explica que en el procedimiento expositivo abuse de la provocación, y preste más atención a los puntos grises u oscuros del presente y futuro de la educación para el desarrollo que a otros aspectos que suponen aportes y logros por todos aceptados.

La ponencia se estructura en cuatro grandes apartados.

-En el primero contextualizaré el título, concretamente en dos aspectos: a) los límites y virtualidades de la educación para el desarrollo entendida como un empeño educativo vinculado a la consecución del cambio social; b) la referencia a las crisis y relativismos en el sistema internacional de la posguerra fría. El nuevo marco de las relaciones Norte-Sur desde el cuestionamiento y la crisis de la geocultura del desarrollo. En suma, algunos elementos de análisis del "mundo", del contexto dinámico y cambiante, que constituye un prerrequisito de la formulación de cualquier propuesta o programa de educación.

-En segundo lugar, pasaré revista a la evolución, en los últimos 30 años, de la educación para el desarrollo y de algunas "educaciones conexas". En particular, se aludirá a los grandes debates que pueden singularizarse respecto de: a) la evolución de sus objetivos; b) los destinatarios; c) el sujeto postulado para el cambio; d) los contenidos; e) la metodología y f) sus resultados.

-En el tercer apartado, como resultado de los dos anteriores, plantearé el vínculo entre los retos actuales y las perspectivas reales de resolverlos de acuerdo con la tradición al uso en educación para el desarrollo y el trabajo de las personas comprometidas con las ONGDs y, en general, con las organizaciones de solidaridad internacional.

-En el cuarto y último momento de la reflexión, habida cuenta de la conclusión parcialmente negativa emanada del apartado anterior, propondré una agenda, un programa, para los próximos años, articulada en torno a nueve puntos.

I. Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos.

I.1 Límites y potencialidades de la educación para el desarrollo

En primer lugar hay que contextualizar qué significa educar para el desarrollo en época de crisis y relativismos, es decir, señalar cuáles son los límites y las virtudes de la educación para el desarrollo.

Esto exige recordar que la educación para el desarrollo, dentro del contexto actual, forma parte de tantos otros empeños educativos, no escolares necesariamente, que optan por el cambio social, por trabajar en un proceso de mejora de la calidad de vida de una población concreta. Y eso significa trabajar en temas relativos a justicia, equidad y solidaridad; perfeccionar y aumentar el control de la sociedad civil -incluyendo los grupos marginados- sobre las diversas instancias y niveles del poder; transformar valores culturales dominantes; acercarse incluso al logro de una armonía personal, etc.

1. El cambio social -que es lo que persiguen muchas educaciones, incluyendo la educación para el desarrollo- supone un programa amplio, normalmente a largo plazo y que, en mi opinión, nunca puede conseguirse sólo a través de la educación. Ese es el elemento clave con el que tenemos que trabajar. Por decirlo con las palabras que Freire pronunció en el primer contacto europeo entre educadores para la paz y educadores para el desarrollo, en el año 87 en Italia, "la educación no es la palanca para transformar el mundo porque podría serlo". Educar implica ser conscientes de los límites de lo que queremos hacer.

2. La educación es un proceso triádico, *alguien* (educadores) enseña *algo* (contenidos) a *alguien* (educandos). Una actividad que significa *procesar* personas; es decir, la interrelación de seres humanos para lograr un objetivo determinado en función de los diferentes niveles y capacidades de autodeterminación y en un contexto concreto. Naturalmente, se nos plantean muchas dificultades. Con respecto al enseñar algo, qué contenidos, quién y cómo los establece, cómo se transmiten, cómo se renuevan, cómo se actualizan. Si uno quiere educar para el cambio social es fundamental saber quién debe educar y con qué tipo de estrategias ¿Deben hacerlo los educadores profesionalizados, es decir, no sólo los que trabajan en el mundo escolar sino también en la educación no formal? ¿Cómo tener en cuenta que en la escuela también hay, y más que educación formal, educación no formal e informal? ¿Deben hacerlo las ONGDs?, ¿Cómo?

3. Educar para el cambio social implica tener en cuenta siempre el análisis del mundo, del contexto dinámico y cambiante. Un prerrequisito para cualquier educación que quiera coadyuvar al cambio social es, antes de establecer el programa o el proyecto educativo, saber dónde se está. Al mismo tiempo recordar que la educación tiene siempre una función. Esto, que hace tiempo era el abecé, que se encontraba en todos los manuales clásicos de pedagogía y de sociología de la educación, se ha olvidado en aras de un exceso de didactismo. La educación siempre tiene una triple función: transmite cosas, contenidos (y ahora todos sabemos que los contenidos no son sólo cognoscitivos), pero también reproduce cosas, y reproduce estados de cosas, y al mismo tiempo inculca valores, hábitos de conducta.

4. La educación por sí sola no puede considerarse *una palanca* para transformar la sociedad, el único instrumento para lograr el cambio social. Lo que la educación debe plantearse, más que intentar cambiar, es no obstaculizar el cambio social. Ver, por tanto, cómo puede

contribuir a crear seres humanos libres, autónomos, críticos, comprometidos, responsables, capaces ellos sí -fuera del marco educativo y, en especial, fuera del marco escolar- de contribuir a dicho cambio.

5. El cambio social, entonces, sólo puede lograrse mediante la *acción*. La educación que intenta incidir en el cambio social -sea educación para la paz, para los derechos humanos, para el medio ambiente, para el desarrollo...- debe tener en cuenta que su paradoja inicial es contribuir al cambio social sabiendo que no se puede conseguir sólo por la educación, al menos por una razón: cambiar a 5.800 millones de personas toma su tiempo, tanto que no se sabe si habrá suficiente como para resolver algunos de los problemas que nos acucian.

6. En ese marco, el *método*, los procedimientos son fundamentales en la educación para el cambio social. Las cuestiones metodológicas y procedimentales, junto a los contenidos a trabajar, forman parte del *núcleo duro* de la tarea educativa porque la forma de transmitir condiciona la recepción del mensaje y sus efectos. Por eso, como educador para el cambio social, aspiro a que lo que yo quiero transmitir sea pronto currículum oculto que, recordemos, no siempre tiene una connotación negativa. El día en que la coeducación, el respeto integral a todos los seres humanos se viva en la organización social del mundo educativo y de la propia escuela habremos conseguido un notable avance. Pero hay que tener en cuenta que esa transformación sólo se puede hacer desde fuera de la escuela, cambiando a la propia escuela y cambiando el marco educativo.

Hay muchas educaciones que comparten la idea de cambio social. Esas educaciones que aspiran a cambiar el mundo han sufrido evoluciones paralelas y planteado estrategias similares, a veces, desde los movimientos de renovación pedagógica, a veces desde los grupos de investigación, a veces, desde organizaciones cívicas, a veces desde las ONGDs. Todas ellas han partido con objetivos muy limitados y han ido desarrollándose hasta plantear, de forma constante, objetivos cada vez más amplios. Pero, curiosamente, en ese marco evolutivo se ha incurrido en una estrategia de fagocitación, en el error de quererlo plantear todo. En este sentido es en el que hay que plantear los límites y virtualidades tanto de la educación para el desarrollo como de las otras educaciones.

De todas formas, todas las educaciones para el cambio social, en mi opinión, comparten -o deberían compartir- al menos, cinco cosas.

- Tomar partido explícitamente por valores que no obstaculicen el cambio y que eviten el adoctrinamiento.
- Cuestionar el propio acto educativo, por tanto autocuestionarse y autocriticarse constantemente.
- Luchar contra la violencia estructural y simbólica presente en los propios marcos educativos.
- Buscar una coincidencia, una coherencia entre fines y medios.
- Atender, más que a la transmisión de determinados contenidos, a la idea de generar actitudes, y en concreto empatía, actitud que permite luego ponerse en contacto con los demás.

La educación para el desarrollo se encuentra compartiendo todo esto con la educación para la paz y la educación para los derechos humanos pero con una perspectiva bien diferente. ¿Por qué? Básicamente por tres razones: en primer lugar, porque a la educación para el desarrollo le pesa más el contexto de su nacimiento que a las otras educaciones. La educación para el desarrollo, aunque tenga ese pomposo título, se creó en el Norte y para el Norte, y eso plantea

algunas limitaciones con respecto a la tarea de extensión. En segundo lugar, porque la educación para el desarrollo depende de algo más cambiante, si cabe, que la paz o los derechos humanos: las relaciones Norte-Sur, y en especial, algo tan cambiante como la percepción de los pueblos del Sur respecto a las propias relaciones Norte-Sur, respecto a la propia idea de desarrollo y de la estrategia para lograrlo. Y en tercer lugar, porque a la educación para el desarrollo le afectan, en mayor medida, los cambios en el sistema internacional generados desde el fin de la guerra fría a nuestros días.

1.2 Los nuevos condicionamientos de las relaciones Norte-Sur

Hacer educación para el desarrollo hoy significa tener en cuenta el nuevo marco de las relaciones Norte-Sur que se empieza a generar a mediados de la década de los 70 y que se ve con toda crudeza a partir de los años 90. Me refiero, al menos, a las siguientes cuestiones.

1. Se observa un proceso de cambio acelerado en los países del Norte, con división de liderazgos, concurrencias entre ellos y por tanto un abandono progresivo del interés por el Sur.

2. Creciente fragmentación política, económica y cultural de los propios países del Sur. Desde el año 1981 en Cancún los países del Sur son incapaces de hablar con voz propia. El Sur, esa entelequia construida por nosotros y por ellos en parte, no es en absoluto una realidad unitaria. Todo el mundo sabe, cuando se dedica a esas cuestiones, que de hecho hay seis o siete sures diferentes dentro de ese macroconcepto de países del Sur, lo cual no quiere decir que no haya unos rasgos comunes entre todos ellos.

3. Hay una crisis de la idea de desarrollo, de la geocultura del desarrollo, concepto que, por otro lado, alude a concepciones muy diversas. De hecho, si nos fijamos, hace unos cuantos años que nunca podemos utilizar la palabra desarrollo sin ponerle adjetivos. Incluso con los adjetivos no es posible saber exactamente de qué estamos hablando.

Hay un agotamiento genérico del modelo de desarrollo, que es un modelo ligado a los procesos de modernización y nacionalización. Por tanto, un proceso en el que coincidieron los intereses de los países que accedieron a la descolonización con los intereses de los países del Norte.

4. Cada vez más desde el Sur, tanto en los medios académicos como en los medios comprometidos, se demanda la revisión de nuestras propias bases y de algunas ideas que nos son muy queridas pero ambiguas o incomprensibles cuando se aplican a otros contextos. La idea de pobreza, de tradición judeocristiana, es una de ellas. En el medio occidental, el concepto alude a algo opuesto a riqueza material, se utiliza como sinónimo de indigencia y miseria. Las definiciones usuales se refieren siempre a carencias, deficiencias o necesidades básicas, rasgos imposibles de definir de forma precisa o absoluta. Todo dependerá de qué se considera necesario, básico, para quién. En quechua, por citar un ejemplo, no hay equivalente para la palabra pobre y lo mismo ocurre en algunas culturas africanas, el pobre es un huérfano o alguien que no tiene relaciones personales con otras personas, pero nunca alguien a quien le faltan elementos de riqueza.

Se ha generado un modelo que en parte ha fracasado. Un modelo que no sólo ha sido incapaz de lograr el desarrollo de los países del Sur sino que además es muy improbable que lo pueda

lograr en algún momento. Un modelo que ha acabado provocando una autodepreciación, un mimetismo cultural o -como suele decirse a veces- una difusión de la idea de Occidente. Ante ese mecanismo, a lo que hay que hacer frente es a una situación de creciente dependencia de los países del Sur, pero al mismo tiempo de creciente desinterés económico para los países del Norte. Por estos motivos se está generando un movimiento en los países del Sur, perceptible desde los años 70, de reivindicación de la propia identidad.

La Educación para el Desarrollo, tal como se planteaba en una reciente publicación del Comité de Enlace de las ONGDs europeas, pretende: "educar a la gente en torno a las desigualdades entre el Norte y el Sur, y en torno a los sistemas y estructuras -fundamentalmente desarrollados y controlados por el Norte- que perpetúan la desigualdad y que en el fondo contribuyen a reforzarla" (Comité de Enlace de las ONGDs, 1995). Eso quiere decir que habrá que tener en cuenta los nuevos cambios de las situaciones Norte-Sur y sobre todo que hay, en mi opinión, menos conflictividad con riesgo de violencia entre el Norte y el Sur ahora y en los próximos años de la que había en la etapa anterior.

A modo de resumen de este apartado, si el diagnóstico es correcto, si hay que intentar fomentar el cambio social, si hay que tener en cuenta que la Educación para el Desarrollo no ha sido suficientemente eficaz -ni en cuanto a la concientización, ni las estrategias de desarrollo todas ineficaces en cuanto al desarrollo de los países del Sur- y si las relaciones Norte-Sur pasan por una perspectiva diferente, en que en gran medida hay una desconexión real de parte del crecimiento del Norte en cuanto al crecimiento del Sur, y el Sur interesa menos en términos económicos, hoy por hoy al Norte, de lo que interesaba hace 10 o 15 años-, hay que plantearse entonces cuáles son los retos.

Retos que implican ver cómo se puede concientizar, cómo podemos hacer que realmente se escuche aquí la voz de los pueblos del Sur (que en teoría es uno de los objetivos de la Educación para el Desarrollo), crecientemente disconformes con todo lo que está ligado a la idea de cooperación y de desarrollo y en tercer lugar, cómo hay que reformular la Educación para el Desarrollo.

En síntesis, hay dos estrategias. Una, seguir como siempre actualizando datos así: los países desarrollados, con el 26% de la población contabilizan el 78% de la producción mundial de bienes y servicios, el 81% del consumo energético, el 70% del consumo de fertilizantes químicos, el 87% de los armamentos mundiales o, aquéllo que a menudo decimos: un residente estadounidense gasta tanta energía como 7 mexicanos, 55 indios, 168 tanzanos o 900 nepalíes. Podemos ir cambiando, en cada momento, los términos de comparación, y seguir indefinidamente.

O intentar hacerlo de otra forma. Porque, ante los nuevos retos, hay que ver si este tipo de estrategias de información han dado resultado o no. Si creemos que eso es el camino simplemente podemos pensar en una de las soluciones tradicionales en la Educación para el Desarrollo que es educar para el consumo. O podemos incluso ir más lejos: "hay que empezar a cambiar los hábitos", potenciar el comercio justo para romper con el mero asistencialismo. O pensar que, tal vez, haya que ir todavía más lejos que todo eso, porque en todo caso no hay garantías de que educando para el consumo realmente éste vaya a ser más responsable por decirlo así, y vayamos a conseguir cambiar esa cifra que nos dice que el consumo de energía de un estadounidense es 900 veces superior a la de un nepalí, o 168 a un tanzano.

Ante esa disyuntiva, vale la pena detenerse en la evolución de la educación para el desarrollo y establecer algunos de los elementos que nos pueden permitir hacer un diagnóstico de qué es lo que ha sido eficaz y qué debería cambiarse o, al menos, remozarse.

II. Los cambios en la Educación para el Desarrollo

II.1 Los objetivos

La educación para el desarrollo ha ido evolucionando en paralelo a las estrategias de los propios países del Sur y de las ONGDs del Norte con respecto a la creación de un Nuevo Orden Económico Internacional. A tenor de las variaciones presentes en las diversas décadas de Naciones Unidas sobre el tema del desarrollo, la educación para el desarrollo ha evolucionado desde una concepción enormemente asistencialista -en que se planteaba una imagen *ellos-nosotros diferentes* todavía muy presente en los materiales que hacemos, y en que se hacía hincapié en las causas endógenas de la falta de desarrollo- hasta el planteamiento de objetivos más amplios -dar cada vez más importancia a la concientización, pensar en la internacionalización del curriculum, prestar cada vez más atención a la escuela...- Pero esto último, ha favorecido una tendencia creciente a la monetarización, visible en el hecho de que la educación para el desarrollo de los últimos 20 o 30 años haya acabado centrándose en la escuela mediante textos elaborados, financiados por uno u otro.

En este sentido, si releyéramos lo que se escribió hace 26 años en Suecia, la primera vez que se reunió gente que trabajaba en educación para el desarrollo en Europa para ver qué era lo que había que hacer, encontraríamos que no hay demasiados cambios con respecto a lo que hoy en día seguimos proponiendo. El problema, pues, no es la evolución que ha sido, en líneas generales, una evolución correcta, sino la falta de resultados.

II.2 Los destinatarios

Tal vez sea este uno de los problemas más importantes de la educación para el desarrollo, la falta de claridad con respecto a los destinatarios. ¿Quién es el destinatario de la educación para el desarrollo? En general, el destinatario de la educación para el desarrollo se considera que debe ser, en primer lugar, las poblaciones del Norte, lo cual plantea una confusión porque estamos utilizando la palabra desarrollo en un sentido diferente de como lo utilizaremos respecto al Sur. Y plantea además una fuerte contradicción porque, afortunadamente, en el Sur no hemos realizado todavía educación para el desarrollo tal como la entendemos aquí, y al menos no hemos convertido la E.D. en un nuevo factor de aculturación como de hecho ha ocurrido con la cooperación, por ejemplo. Como dice un colega africano, hemos creado una especie de "virus de inmunodeficiencia cultural", lo que él denomina un SIDA 2, cuyos efectos se aprecian en la incapacidad de dar respuesta ante las invasiones culturales provenientes del Norte.

En cualquier caso, era básicamente una cuestión de los países del Norte en sus intentos de sensibilizar a la opinión pública, pero la opinión pública es un destinatario un tanto difuso. Si ésta es el principal destinatario: cómo se emprenden las tareas de sensibilización, mediante qué mensajes, cómo plantear entonces mecanismos de educación formal e informal y, sobre todo, cómo evaluar los resultados.

Sólo ha habido hasta ahora, y este es uno de los problemas de la amplitud del grupo-objetivo, dos formas tradicionales de evaluar los cambios en la opinión pública: las encuestas -qué piensan de los países del Tercer Mundo-, u otro método igualmente insuficiente, hasta qué punto están de acuerdo con que se cumplan los compromisos del 0,7%, o hasta qué punto se incrementa la recaudación individual de ayuda para los países del Tercer Mundo. Esos han

sido los sistemas al uso para evaluar el impacto de la educación para el desarrollo en la sociedad en general.

En el momento en que se observa que los resultados no son los esperados, la mirada se vuelve a la escuela. Pero, desde mi punto de vista, la tarea fundamental de la educación para el desarrollo a corto plazo no está en la escuela -aún cuando sea importante desplegar un trabajo serio en el sector formal- dados los retos a los que nos enfrentamos.

El reto fundamental está en intentar ser selectivos e individualizar sectores de la opinión pública por separado, trabajar con ellos y definir con claridad cuáles son los mensajes, cuáles son las ideas que nos parece importante transmitir.

II.3 Los sujetos

En tercer lugar, ha habido un problema y un debate -no resuelto- sobre quién es el sujeto del cambio social, el individuo o la sociedad. Por qué debemos apostar: por cambiar a los seres humanos o porque los seres humanos cambien a la sociedad. Este debate actualmente presente en la educación para el desarrollo también se está planteando en la educación para la paz. La reflexión sobre los sujetos del cambio es importante por cuanto afecta al resto de elementos: objetivos, estrategias, contenidos, etc.

II.4 Los contenidos

Cuarto tema de debate que encontramos en la historia de los 20 o 30 años de la educación para el desarrollo, al menos en Europa Occidental, el debate sobre las áreas de conocimiento, los temas, los contenidos. La forma en que se ha resuelto esta discusión se puede resumir en dos grandes extremos o posturas contrapuestas. La postura de una concepción moderadamente amplia del desarrollo, de la paz o una concepción enormemente abarcadora de la paz o del desarrollo. Por tanto una estrategia de fagocitación o no. Y esto es lógico si se piensa en la interrelación existente entre todos los temas, pero, en mi opinión, la estrategia de ir ampliando los contenidos acaba siendo contradictoria. Son preferibles, pues, las alianzas a la idea de intentar abarcarlo todo.

II.5 La metodología

Probablemente sea este uno de los elementos más importantes sobre el que necesitamos reflexionar más a fondo. Cómo trabajar, con qué metodología, mediante qué procedimientos. Sólo informar, formar en valores, sólo ayudar a clarificar valores, educar en valores -en cuáles-, cómo evaluar valores, riesgos de adoctrinamiento... Es decir, todo la discusión con respecto al enfoque vivencial, enfoque socio-afectivo, etc. Qué mecanismos se eligen para educar en esa perspectiva. Eso es fundamental, porque a menudo, elaboramos materiales y ponemos en marcha experiencias sin tener claro cuál será el método que utilizaremos y, como decía al principio, en educación para el cambio social si hay que buscar coherencia entre fines y medios el método forma parte del núcleo duro de la elección.

II.6 Los resultados

Sexto y último punto de debate en la historia de la educación para el desarrollo, los resultados, los límites y virtualidades. Eso significa pasar revista a las dificultades a las que

nos enfrentamos, tener en cuenta que hay obstáculos políticos, psicológicos, institucionales, que hay obstáculos que creamos nosotros mismos en la medida en que probablemente intentamos transmitir cosas imposibles o, a menudo, que intentamos condicionar en exceso, adoctrinar, a las personas con las que trabajamos.

También hay éxitos, quizá sea uno de los más evidentes la percepción generalizada de que los valores están en los contenidos. La integración de alguna forma de todos estos temas de educación para el cambio social en el currículum. Pero también hay límites, el principal, en mi opinión, la falta de instrumentos adecuados y de reflexión sobre la evaluación de los resultados. Si alguna cosa falta -y esto es especialmente importante para el caso del Estado español- es la escasísima evaluación de resultados pese a la experiencia de años de educación para el desarrollo.

Y cuando se ha realizado, hemos puesto en marcha métodos exageradamente cuantitativos. En educación para el desarrollo todavía evaluamos en función de a cuántos centros se llega, y no realmente qué tipo de mecanismos se establecen. Y digo esto porque cuando hagamos evaluación cualitativa es cuando nos vendrán todos los pesimismoes.

Los cambios en temas de valores son lentos, casi imperceptibles y, sobre todo, a menudo, contradictorios. Sin embargo, aún otorgamos poca importancia a la evaluación y no me refiero a evaluar el aprendizaje cognoscitivo sino evaluar el resultado integral de una experiencia de educación para el desarrollo.

En el caso español es todavía más grave por cuanto la educación para el desarrollo se ha planteado desde agentes sin contacto entre sí. Por un lado, el mundo de las ONGDs, en el que en algunos casos hay buenos profesionales de la educación a los que se les supone un conocimiento de los temas de las relaciones Norte-Sur, en general, o al menos de las formas de acceder a esos conocimientos. Desde el mundo de los movimientos de renovación pedagógica, quienes con algunas honrosas excepciones, tardaron casi tanto como el Ministerio de Educación y Ciencia en dar importancia al tema de la educación en valores. Los seminarios de educación constituyen otro agente regular y lo mismo sucede con las educaciones para el cambio social conexas: la educación para la paz o los derechos humanos.

En general, en España, ha habido poco conocimiento, poco contacto mutuo entre el mundo de las ONGDs, el mundo de los MRPs, el mundo de los seminarios de educación especializados. Tan poco contacto ha habido que si analizamos los materiales que existen, y que son muchos, nos encontraremos con grandes similitudes entre ellos y grandes vacíos. No ha habido nunca una planificación de lo que se debe hacer, y hoy en día, es especialmente importante buscar puntos de encuentro y facilitar el trabajo conjunto.

III. Nuevas estrategias ante nuevos retos

Así las cosas, con estas perspectivas de lo que ha sido el debate en la educación para el desarrollo ¿estamos en buenas condiciones para afrontar los retos a los que aludía al principio? Realmente, ¿hay perspectivas de resolverlos sin cambiar de rumbo de forma importante?

Yo diría que los retos tanto en los límites y virtualidades de las educaciones que apuntan para el cambio, como en el tema del desarrollo y en el tema de la cooperación no pueden ser

afrontados con las estrategias que hemos venido utilizando. Al menos, no sin esa evaluación crítica y esa redefinición de grupos objetivo y metodologías. Incluso un replanteamiento del significado de la cooperación, recordemos que cooperación en el sentido literal de la palabra todavía no existe, ni podrá existir con el actual sistema de relaciones internacionales, en el sentido genuino de actuar conjuntamente, es siempre una cooperación desigual, y también es desigual -aunque afortunadamente mucho menos- en el mundo de las ONGDs.

Es por tanto necesario redefinir la educación para el desarrollo, habida cuenta que, como hemos visto, la educación para el desarrollo ha sufrido grandes variaciones de planteamientos y enfoques en los últimos 30 años a tenor del impacto de la propia práctica de las ONGDs o, por ejemplo, de la constatación de que la noción de Nuevo Orden Económico Internacional iba quedando arrumbada con el paso de los años.

Se trata pues, de enderezar el rumbo, aunque el golpe de timón deberá ser esta vez, casi con toda seguridad, de mayor importancia y tendrá que hacerse en un contexto de mayores dudas.

IV. Una agenda para el futuro

Plantearé en este punto, como resultado de las reflexiones anteriores, el establecimiento de una agenda y un programa de trabajo para los próximos años que pueda favorecer la redefinición de la educación para el desarrollo, al menos en el caso español.

Nueve puntos expresados para compartir inquietudes y exponer hacia dónde deberíamos trabajar colectivamente para intentar resolver esos retos de la educación para el desarrollo. Para articular esa agenda voy a partir de la metodología que me es más grata y más conocida, la de resolución de conflictos.

1. Calmar, como cuando estalla un conflicto. Uno no puede resolver un conflicto sobre todo que ya ha escalado al nivel violento si, de entrada, no calma, no produce una ruptura para que al menos la gente se vea y se detenga a reflexionar. Calmar implica romper una situación, descentrar, provocar.

¿Cuál sería la lectura en el caso de la educación para el desarrollo?. Hay, en efecto, un proceso de marginación creciente de los países del Sur respecto del Norte pero más que como un peligro hay que entenderlo como una oportunidad, como algo que va a permitir a los países del Sur -y a nosotros si actuamos con ellos- responder ante esa situación. Por tanto el elemento de descentrar, de calmar sería ese. Ya no tenemos por qué creer a pies juntillas en el modelo de desarrollo o en los diversos modelos de desarrollo que desde la civilización judeocristiana en general, hemos ido impulsando en muchos casos. Por tanto, es una oportunidad porque nos permitirá a todos acabar con el mesianismo de nuestra tarea. Para calmar lo que hay que hacer es intentar no salvar a nadie, sobre todo, civilizaciones que somos incapaces de salvarnos a nosotros mismos.

2. Segunda cuestión evaluar. Hay que evaluar lo que hemos hecho y lo que hemos logrado. Para eso hay que buscar instrumentos, incluyendo situaciones y posibilidades horizontales de que nos encontremos los que trabajamos en educación para el desarrollo y todos en común veamos qué se ha hecho y qué no se ha hecho y establezcamos ese programa para trabajar en el futuro.

Y eso va a ser difícil porque va a significar luchar contra la estrategia de monetización en la que caemos todos nosotros, en la medida en que la primera cosa que cree que puede hacer un grupo que quiere ahondar en temas de interculturalidad o de desarrollo es crear una unidad didáctica o algún otro material. Lo que propongo es que evaluemos colectivamente y que, de forma absolutamente voluntaria, al menos nos comprometamos o nos comuniquemos que vamos a trabajar cada uno en los próximos años e intentemos establecer un plan común. Habría incluso que ir más lejos. Creo que las coordinadoras y las federaciones de ONGDs nos deberíamos plantear proponer a las instituciones que en materia de educación para el desarrollo no se financien proyectos a no ser que sean proyectos concertados. Y que sólo se financien proyectos individuales cuando sean, y sé que es una cosa muy discutible, muy específicos, pero no para sensibilización en general. Justamente para permitir esa evaluación.

3. Por tanto, tercer punto, poner en común lo que hacemos, ver qué se puede hacer conjuntamente. Si realmente se trata de establecer mensajes claros con respecto al conjunto de la opinión pública por qué no ser capaces de lograr un trabajo colectivo. Probablemente no coincidamos en la elaboración de textos para nosotros mismos, pero si no somos capaces de coincidir en la estructuración y en la articulación de una serie de causas endógenas y exógenas que explican la situación, cómo vamos a ser capaces de transmitir nada a la opinión pública y a las escuelas. Puede que detrás de nuestras reticencias al trabajo colectivo esté la idea de adoctrinar y el adoctrinamiento -no voy a hacer un juicio de valor sobre él- simplemente es ineficaz.

4. Priorizar. En educación para el desarrollo no puede hacerse todo. Hagamos el catálogo de problemas pero prioricemos. Y las priorizaciones pueden ser diferentes. Propongo tres elementos sobre los cuales trabajar: la nueva conflictividad; las relaciones centro-periferia, que no son ya sólo económicas, sino que la contradicción centro-periferia empieza a ser cultural lo que tiene más interés; y, en tercer lugar, las relaciones y los problemas intra-Sur. Da igual cuáles sean los temas que finalmente elijamos pero hay que elegir y explicar qué es lo que priorizamos.

5. Volver a los orígenes. Es decir, volver a concepciones relativamente limitadas, y destinatarios relativamente limitados, no ampliar indefinidamente los contenidos de la educación para el desarrollo. No intentemos que la educación para el desarrollo sea el nombre de todas y cada una de las revoluciones pendientes que tenemos, en lo personal, en lo interpersonal, en lo social, en lo internacional. Esa no es una buena opción. Por lo tanto, volver a los orígenes quiere decir a una concepción limitada de formación incluso en el Norte de la educación para el desarrollo. En el Sur hay otros mecanismos, está la educación popular, emancipadora y ya saben cómo hacerlo y bien y además recuérdese que muchas de las técnicas más eficaces de la educación para el desarrollo las hemos aprendido de métodos, por ejemplo, como los de Freire.

6. Restringir y profundizar. Y es un corolario de la propuesta anterior. No se puede hacer todo a la vez pero hay que buscar temas que nos permitan ir y que nos permitan movernos de lo micro a lo macro. Es decir desde la cosa más cercana a las personas que educamos, especialmente si es en el mundo escolar, sus conflictos, sus problemas, hasta los elementos más lejanos que explican situaciones globales.

7. Innovar. Es fundamental tener un sesgo propio. La innovación implica un reto doble. Por un lado, dejar claro que la educación para el desarrollo tiene un tono, un método, una forma

de hacer que no tienen las otras educaciones que comparten con ella el empeño en el cambio social y; por otro lado, la innovación significa cambiar cosas. Para reflexionar sobre la importancia de la innovación propongo dos cosas que suelen ser demoledoras: leer los textos y las propuestas de educación para la paz de los años 20, de los primeros congresos optimistas que hablaban de "a la paz por la escuela". Prácticamente, todo lo que se ha hecho en los últimos 25 años estaba allí. Afortunadamente se han hecho algunas cosas más. Y lo mismo en el caso de la educación para el desarrollo, los métodos, objetivos con los que nos movemos son los mismos que los propuestos hace 26 años en la reunión de Suecia. Hemos innovado poco y sin embargo es un elemento fundamental.

8. Aliarse. No intentar hacerlo todo a la vez sino buscar alianzas. ¿Con quién nos podemos aliar los que compartimos o tenemos interés en educación para el desarrollo? Al menos con quienes comparten los mismos tipos de valores para el cambio, en lo internacional, en lo social, en lo educativo, por tanto, con las diversas educaciones. ¿Eso quiere decir que hemos de abandonar la perspectiva de género, los temas medioambientales, la educación para el desarrollo? No. Pero el foco es otro. Es preferible la alianza que intentar hacerlo todo a la vez en el mismo lugar. ¿Con quién nos podemos aliar también? Con quienes comparten el entorno educativo, con quienes están dispuestos a trabajar con los mismos instrumentos. Por ejemplo, si se opta por instrumentos vivenciales, socio-afectivos algo que implique la generación de empatía, hay mucha otra gente que trabaja con esos mismos instrumentos y que no necesariamente hace educación para el desarrollo. Se puede pactar, trabajar y establecer pautas conjuntamente.

9. En noveno y último lugar esa propuesta iría ligada a también elegir algunos contenidos pero, ya que hablamos todos de contenidos en su triple dimensión, hagamos la selección en los cognoscitivos, me he referido a ellos antes, pero también, igualmente importante, la selección con respecto a las actitudes y los procedimientos. En éstos está la clave.

En general, lo más flojo de la mayor parte de las programaciones incluyendo las oficiales de transversales son que los procedimientos que se dan son genéricos. Hay que establecer otro tipo de procedimientos en la educación para el desarrollo. No se enseña a cooperar, no se enseña a decidir, no se enseña a compartir, ni en el curriculum explícito ni en el curriculum oculto. Por tanto, difícilmente, desde esa perspectiva puede haber posibilidades.

Hasta ahí, un intento de ofrecer algunas aportaciones que, probablemente, han acentuado en demasía los aspectos negros o grises por el método que he elegido de buscar la perplejidad, la duda, que es la fuente del conocimiento.

Una propuesta final que resumiría todo sobre lo que hemos venido reflexionando es que hablemos de mestizaje cultural. No sólo en sentido genérico sino también mestizaje cultural dentro de la educación para el desarrollo. Hagamos autocrítica, pensemos en qué imponemos en nuestros modelos de educación para el desarrollo y qué tenemos que transformar de nuestras propias prácticas.

Como conclusión, de momento y a la espera de mayores certidumbres y de los nuevos consensos que se deriven de los debates en curso, propongo un programa de mínimos, a saber: la educación para el desarrollo (entendida como educación comprometida con la búsqueda del cambio social y la emancipación, y en alianza con otras educaciones con objetivos parcialmente coincidentes) debe transmitir informaciones y procedimientos y

fomentar valores que al menos no nos alejen del objetivo último: reemplazar el dominio de las circunstancias y el azar sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre el azar y las circunstancias.