



Modelos de educación para o desenvolvemento

Xesús R. Jares

Non existe coincidencia para determinar o inicio exacto desta dimensión educativa. Así, uns fano a principios dos anos 70 (Mans Unides, 1985:9), mentres que outros autores o sitúan na década dos 60 (Grasa, 1990:101; Melandri, 1985:58), máis ou menos coincidente coa época das grandes descolonizacións. Non obstante desde un plano socioeducativo, considérase que é a través das reflexións e práctica educativa de Paulo Freire en América Latina (Burns, 1981:135), co seu traballo de alfabetización de adultos, o que vai a sentar as bases desta dimensión educativa.

Acontecementos destacados no seu devir histórico son:

- A reunión en Bergendal, Suecia, en 1970 co lema “A escola aberta ao Terceiro Mundo”, convocada pola FAO, UNESCO e as autoridades suecas.
- O “Informe sobre a estratexia da educación”, a comezo dos anos 70, a cargo dun grupo de expertos internacionais presididos por E. Faure e convocados pola UNESCO no que se propón “unha educación na que todos os países, industrializados ou non, procuren un terreo e unha matriz común no campo educativo para eliminar o perigo que supón o sulco entre os dous mundos, os do Norte e os do Sur, ...e que forman dous tipos de cidadáns, aqueles de serie A, educados segundo as esixencias dos tempos, e aqueles de serie B relegados nunha cultura e nunha educación atrasada” (Melandri, 1985:65).
- A aprobación en 1974 pola UNESCO da histórica Recomendación sobre a educación para a comprensión, a cooperación e a paz internacionais e a educación relativa aos dereitos humanos e as liberdades fundamentais. Na mesma faise unha chamada para presentar de forma global os temas ligados á paz, o desenvolvemento, os dereitos humanos e a comprensión internacional: “Os temas de paz, seguridade e comprensión internacional xa non se entenden independentemente das aspiracións ao desarme, a distensión, a unha xusta orde económica internacional, á aplicación dos dereitos humanos, á explotación racional dos recursos naturais e á eliminación total do racismo, o fascismo, o apartheid e o neocolonialismo. A educación require por parte dos docentes un certo coñecemento destas relacións e a clara vontade de ensinar esta problemática mundial” (Unesco, 1974).
- No ano 75 unha comisión de expertos á iniciativa das Nacións Unidas (NNUU) definía a educación para o desenvolvemento como “un tipo de educación orientada cara ao problema dos dereitos humanos, da dignidade, da autoafirmación, da autodeterminación e da xustiza que interesa tanto aos países desenvolvidos como aqueles en vías de desenvolvemento”.

Pero en todo este percorrido histórico é de resaltar, tanto no Estado español coma nos restantes países, o labor sensibilizador e de divulgación das ONGs, verdadeiros núcleos impulsores deste compoñente. Igualmente, como expoñemos na parte final deste traballo, a maior parte dos materiais didácticos que se teñen producido foron feitos ou promovidos



desde as ONGDs. O mesmo podemos dicir da maior parte dos cursos e Congressos que se teñen feito.

Pero ademais delas, non podemos esquecer o enorme pulo que ten a educación para o desenvolvemento a partir dos primeiros anos oitenta co nacemento do que consideramos a quinta onda da Educación para a Paz (Jares, 1999), que denominamos crítica-conflictual-nonviolenta e que está asentada, entre outros, no concepto de paz positiva. Este concepto vai facer que, ao falarmos de educación para a paz, o fagamos sinónimo de educación para o desenvolvemento, así como da educación para a democracia e os dereitos humanos. É dicir, desde finais dos anos 70 tanto desde o punto de vista epistemolóxico como didáctico, o desenvolvemento e a educación para o desenvolvemento aparecen intrinsecamente unidos aos conceptos de paz positiva e de educación para a paz. Como expresara Malesani, “somos conscientes que a educación para o desenvolvemento unifica as nosas obras, en vista dunha finalidade común: a educación para a paz” (1988:9).

Vexamos, en primeiro lugar as relacións conceptuais de desenvolvemento con paz, dereitos humanos e democracia que fundamentan, xunto coa teoría crítica da educación, a educación para o desenvolvemento, cando menos desde a perspectiva global-crítica que defendemos.

Desenvolvemento-paz-Dereitos humanos-democracia

Como dicimos, o primeiro que temos que precisar é o propio concepto de desenvolvemento. Este é susceptible de ser enfocado desde posicións diferentes, de tal xeito que se chega a afirmar que é “como un labirinto: un lugar cargado de falsas indicacións, de signos ambiguos e de sinais indescifrables... Iso débese ao seu carácter polisémico, aos distintos significados segundo o contexto histórico, ao seu grande peso ideolóxico perante a Guerra Fría. Pero especialmente a súa definición etnocéntrica e pretendidamente universal” (Malgesini e Giménez, 1997:82). Sen embargo, esas diferentes significacións podemos sintetizalas en dous grandes grupos: “en sentido restrinxido, desenvolvemento equivale ao simple crecemento económico ou, máis concretamente, de determinadas variables cuantitativas (PIB, etc.). Se, pola contra, analizamos o desenvolvemento en sentido amplo, forzosamente debemos concluír que implica a satisfacción das necesidades humanas básicas: supervivencia, benestar, identidade e liberdade” (Fisas, 1987:77). Concepción ampla que coincide coa concepción de paz positiva e que ambas levan implícito o cumprimento dos dereitos humanos.

Na actualidade non podemos obviar a enorme presión ideolóxica que desde o neoliberalismo se está a facer para entender o desenvolvemento exclusivamente en clave económica. Así as sociedades non son consideradas como tales, senón como mercados; os cidadáns non son considerados como tales, senón como clientes; as relacións humanas, tanto no plano individual coma internacional, son consideradas en clave de beneficio. Fronte a esta visión economicista, a concepción ampla de desenvolvemento polo que apostamos non só reclama o cumprimento dos indicadores que teñen que ver cos aspectos sanitarios, educativos, sociais, culturais, etc., en tanto en canto son obxectivos inexcusables para todas e todos, senón tamén porque o propio desenvolvemento económico está en parte condicionado ao desenvolvemento educativo e cultural dun país.

A relación entre paz e desenvolvemento xa foi establecida na Carta fundacional das Nacións Unidas ao recoñecer non só que a paz e a estabilidade entre as nacións están vinculadas co recoñecemento e o respecto dos dereitos humanos, senón tamén ao vínculo entre os dereitos



humanos e o desenvolvemento económico e social. Por outro lado a acepción positiva de paz aparece unida desde a súa formulación nos anos sesenta á de desenvolvemento, de tal xeito que unha dinámica de paz implica para o conxunto da cidadanía o desenvolvemento económico, social e cultural. Desde esta perspectiva, a paz é o requisito para que sexan efectivos os dereitos económicos, sociais e culturais das persoas. Noutras palabras, “a paz abarca todo o necesario para que os homes poidan realizarse plenamente” (Arenal, 1989:34).

Por outra banda, desde a perspectiva positiva de paz na que nos situamos, a noción de desenvolvemento está inmersa en acepcións diversas: paz como sinónima de xustiza social; paz como superación das violencias estruturais; paz como plena realización das potencialidades humanas. Unhas e outras teñen que ver, a súa vez, coa noción de dereitos humanos, en tanto que estes están “relacionados coa forma na que viven os seres humanos” (Cole, 1980). Neste sentido dicimos con Paulo Freire que a “paz se crea e se constrúe coa superación das realidades sociais perversas. A paz créase e constrúese coa edificación incesante da xustiza social” (1986:46). De forma semellante coincide Galtung cando afirma “paz é igual ao desenvolvemento, jén certo sentido son a mesma cousa!” (1985:107). En definitiva, a paz esixe como o desenvolvemento, a realización e o cumprimento das necesidades humanas básicas.

A relación entre desenvolvemento e democracia é unha desas aspiracións e reivindicacións tantas veces expresada como profanada. Desgraciadamente a maior parte da humanidade vive na ausencia absoluta desta relación. A falta de control dos asuntos públicos e a falta de democracia con toda unha restra perversa de vulneración dos dereitos humanos forma parte da paisaxe humana de boa parte do planeta. Aínda que formalmente se fala de réximes democráticos, circunscribir a democracia ao mero feito dunhas votacións cada certo tempo é unha parodia e falsificación de democracia. Sirva como testemuño as seguintes palabras de Pérez Esquivel para o caso de América Latina, pero que podemos extrapolar a todos os continentes: “As democracias que vivimos son máis formais que reais, cambiaron os gobernos e exércese o dereito ao voto, pero non se respectan os dereitos humanos das persoas e dos pobos, que son vulnerados permanentemente, continuando en moitos países coas persecucións, asasinatos, marxinalidade e discriminación de sectores sociais” (1998). A democracia, coma os dereitos humanos, é “máis un estilo de vida, unha idea moral, que unha forma de goberno, onde os individuos, respectando os seus diferentes puntos de vista e proxectos vitais, esfórzanse a través do debate e a acción política, da participación e cooperación activa, por crear e construír un clima de entendemento e solidariedade, onde os conflitos inevitables son ofrecidos abertamente ao debate público, cabe fomentar a pluralidade de formas de vivir, pensar e sentir, estimular o pluralismo, e cultivar a orixinalidade das diferencias individuais como a expresión máis xenuína da riqueza da comunidade humana e da tolerancia social” (Pérez Gómez, 1992:30). En definitiva, como sinala Bobbio, “dereitos humanos, democracia e paz son tres elementos necesarios do mesmo movemento histórico: sen dereitos humanos recoñecidos e protexidos non hai democracia; sen democracia non existen as condicións mínimas para a solución pacífica dos conflitos” (1991:14).

Como dixemos a concepción ampla de desenvolvemento, conleva non limitarse as súas vertentes económicas senón que abrangue igualmente “as consideracións sociais” (Adongo, 1986:13). Así, o desenvolvemento achégase á idea de dignidade e con ela ao concepto de dereitos humanos (Jares, 1998). En palabras das Nacións Unidas, “o proceso de desenvolvemento debe promover a dignidade humana” (Naciones Unidas, 1981). No cumio Mundial de Desenvolvemento Social de marzo de 1995, a ONU acordou que “o



desenvolvemento social debe ter ao ser humano como obxectivo principal”. Ao mesmo tempo sinalouse que aquel debe estar baseado na participación activa dos individuos e colectividade; no pleno exercicio dos dereitos humanos e as liberdades civís, sen ningún tipo de discriminación; na libre determinación dos pobos e no pleno respecto a súa identidade cultural.

En definitiva, como acabamos de ver os conceptos de paz, desenvolvemento, democracia e dereitos humanos poden ser susceptibles de ser estudados por separado pero, en rigor, están tan intimamente ligados que a análise dun ten que levarnos inexorablemente á dos outros, en tanto en canto se requiren mutuamente. Relación que deberá terse en conta igualmente tanto na acción social e política como no traballo didáctico. En consecuencia falar de educación para o desenvolvemento, significa igualmente e esixe educar para a paz, a democracia e os dereitos humanos.

Modelos de Educación para o desenvolvemento

Tal como vimos no punto anterior, en función do concepto de desenvolvemento e do paradigma educativo no que nos situemos teremos, e de feito déronse e estanse a dar, diferentes modelos de entender a educación para o desenvolvemento. Modelos que seguen vixentes, aínda que o primeiro que expoñemos a continuación tivo unha grande influencia na década dos 70 e 80. De xeito sintético expoñemos a continuación os presupostos nos que se fundamentan estes dous modelos:

a) Modelo restrinxido-paternalista-asistencial

As características e contidos principais deste modelo son:

- Centra os seus obxectivos e contidos nos aspectos económicos dos países do Terceiro Mundo, e as consecuencias principais do subdesenvolvemento: a fame e a pobreza fundamentalmente.
- En correspondencia co anterior, os contidos que predominan fan fincapé en presentar a situación do denominado Terceiro Mundo pero sen relacionar os seus procesos de empobrecemento gradual cos procesos de enriquecemento das grandes multinacionais e sistemas financeiros do primeiro mundo. De aí que os bloques temáticos máis comunmente citados sexan: a poboación, a demografía e problemas migratorios; agricultura, alimentación e fame, e, en cuarto lugar, o ensino e a cultura.
- Soe transmitir unha concepción occidental do desenvolvemento e unha visión etnocéntrica da realidade. Non só non se cuestiona o modelo de desenvolvemento occidental, senón que é presentado como o referente a imitar.
- Enfoque paternalista e incluso neocolonial, fundamentado en campañas informativas e/ou de axuda nas que se trata máis ben de facer caridade sen cuestionarse as causas económicas e sociopolíticas da situación actual do Terceiro Mundo. Como expresaran Fortat e Lintanf, “non se trata de dar ao Terceiro Mundo senón de desenvolver a escala planetaria o sentimento de solidariedade” (1989:101).
- A implicación “activa” do alumnado queda reducido “á caridade” (Grasa, 1990:110).
- Unha variante deste modelo é o que se asenta no concepto de interdependencia, que fai fincapé na presentación das interrelacións entre os diferentes pobos e culturas desde a casa común que é o planeta. É un enfoque semellante ao dos estudos



mundiais, pero aquí sen cuestionarse as relacións conflictivas que habitualmente se producen dentro e entre estados.

b) Modelo global-crítico-transformador

As características e contidos principais deste modelo son:

- Concepto amplo de desenvolvemento, intimamente relacionado cos conceptos de dereitos humanos, democracia e paz positiva, tal como expuxemos no punto anterior, e ligado á transformación das violencias estruturais, particularmente a través da superación das formas de colonialismo e ao poder das oligarquías locais. Este enfoque global permite entender non só as causas do subdesenvolvemento, senón tamén para poder operar alternativas reais que faciliten avances, tanto económicos como sociais e culturais. Neste senso e desde esta perspectiva, trátase de revisar a “concepción dominante de desenvolvemento e progreso, ...tomando en consideración valores como o equilibrio ecolóxico, o desenvolvemento da personalidade, a igualdade, a xustiza social, a autonomía, a participación, a solidariedade, a heteroxeneidade...” (Suchodolski, 1984:9).
- Fomenta actitudes críticas coas actuais divisións no planeta e co propio progreso do Primeiro Mundo, en boa parte debido ao subdesenvolvemento dos países do Sur. Neste senso formúlase a necesidade dun debate crítico co neocolonialismo. Revisar e criticar os posibles rasgos neocolonialistas, supón tamén cuestionar a concepción occidental dominante do mundo. “O problema fundamental da cultura de hoxe é acabar coa concepción hexemónica da cultura occidental e substituíla por unha concepción sinfónica, interrogando ás sabidurías do mundo non occidental. Os problemas están expostos xa a escala planetaria. Só poden ser resoltos a escala planetaria. E só poden selo mantendo un verdadeiro diálogo de civilizacións coas culturas non occidentais” (Garaudy, 1977:82). Na propia Recomendación de 1974, aparecen diversas referencias a esta problemática. Así indícase que a educación debe contribuír “ás actividades de loita contra o colonialismo e o neocolonialismo en todas as súas formas e manifestacións, e contra todas as formas e variedades do racismo, fascismo e apartheid, como tamén doutras ideoloxías que inspiran o odio nacional ou racial e que son contrarias ao espírito desta recomendación” (Unesco, 1974).
- Non só mira cara ao Sur, senón que tamén reclama esa ollada cara ao Norte do planeta nun dobre senso. Por unha banda para cuestionar certas políticas e ideoloxías que encobren a realidade da dependencia e do intercambio desigual, e, por outra, para facer visibles os sures que hai no norte. Neste senso a educación para o desenvolvemento analiza as desigualdades sociais e os procesos de exclusión social no primeiro mundo.
- Moi ligado ao anterior, a educación para o desenvolvemento ten que facer unha lectura crítica e urxente da situación da inmigración e os procesos educativos que conleva eses fenómenos sociais. Neste senso a educación para o desenvolvemento ten que estreitar as súas relacións coa educación intercultural. Neste proceso debemos ser moi críticos cos procesos de transculturación para as fillas e fillos dos inmigrantes. A transculturización significa “o proceso de adaptación a que deben someterse os grupos humanos ou os individuos cando se ven obrigados a abandonar o seu sistema de vida tradicional para adaptarse a novas relacións sociais e profesionais. Isto implica confrontar unha cultura dominante –a da sociedade de acollida– co modelo cultural do país de orixe, que en moitos casos é subestimado” (Vásquez, 1979:253). Este proceso soe asociarse cos inmigrantes adultos; en cambio os fillos dos inmigrantes soen vivir



un proceso distinto ao non estar enraizados na cultura de orixe; é o que se denomina desculturación. “A comparación de dúas culturas sempre é enriquecedora. pero a perda da cultura autóctona só trae conflitos e dificultades” (Vásquez, 1979:255). A patoloxización non reside por tanto na confrontación de dúas culturas, senón que iso pode suceder naquelas situacións nas que a confrontación supón “a desvalorización dunha cultura e dos seus símbolos en proveito da outra. Para vencer ese conflito, o medio máis eficaz consistiría entón en revalorizar a cultura de orixe dos nenos inmigrados” (Vásquez, 1979:256-7).

- Igualmente a ollada cara adentro debe levarnos igualmente a relacionar a nosa práctica educativa cos nosos presupostos cotiáns, como por exemplo os nosos hábitos de consumo. “A educación do consumidor debería resaltar a importancia dos nosos comportamentos no senso dun civismo non nacional, senón mundial” (Fortat y Lintanf, 1989a:103). Por iso, ademais de profundizar no concepto e significado práctico da solidariedade, debe supoñer unha revisión dos nosos comportamentos que poidan fomentar o mantemento do actual status, por exemplo, con determinados hábitos de consumo.
- Do mesmo xeito tamén son claves as conexións que se establecen entre a educación para o desenvolvemento e a educación ambiental. Neste senso desde fai anos estase a falar de conceptos como desenvolvemento sostible, ecodesenvolvemento ou desenvolvemento humano, acuñado este último polas NNUU na década dos 90.
- Educación entendida como proceso de concienciación para o cambio. Este modelo, ao igual que o modelo crítico-conflictual-nonviolento da educación para a paz, ten a súa orientación na acción e no cambio de actitudes e comportamentos. A información é importante pero non é suficiente, por iso a educación para o desenvolvemento non pode quedar reducida a meras campañas informativas. Tamén debemos cuestionar certas campañas informativas, asentadas exclusivamente en imaxes trágicas dos países do Sur. Para logralo cómpre evitar a culpabilización do “nenos nin de saturalo de informacións trágicas” (Mans Unides, 1985:4). Neste senso, a educación para o desenvolvemento debe concretarse nunha educación para a solidariedade, “a tenrura dos pobos” en palabras de Ernesto Cardenal, a través da cal se planifiquen as accións concretas, decididas por alumnos e profesores e/ou os órganos de goberno dos centros educativos (Cfr. IEPS, 1987, 1988). Estas accións deben ocupar un lugar destacado, tanto pola súa finalidade como polo seu labor mediador de sensibilización.
- A consideración da educación como unha actividade política (Freire, 1974; 1990) e a reivindicación da política para cambiar as cousas. Parafraseando un título dun libro de V. Fisas, “a compaixón non basta”. Para que tanto os programas educativos como as medidas humanitarias sexan máis fructíferas teñen que ir acompañadas dunha actividade política. Neste senso a educación para o desenvolvemento debe axudar a desvelar a realidade e presentar para a súa análise as posibles contradicións que se poidan dar entre as políticas que se establecen e o que se reclame á educación. Así, neste mesmo senso, debemos ter igualmente moi presente as posibles contradicións entre as políticas socioeconómicas e as educativas. Por exemplo, ¿é compatible unha educación para o desenvolvemento cunha política de rexeitamento dos estranxeiros, tanto pola vía do legislativo como pola vía dos feitos concretos?; ¿é compatible unha educación para o desenvolvemento cunha política chamada de defensa que apoia o comercio de armas?; ¿é compatible unha educación para o desenvolvemento coa progresiva militarización da investigación?; ¿é compatible unha educación para o desenvolvemento co descenso da axuda para a cooperación?; ¿é compatible unha educación para o desenvolvemento coas políticas de intercambio desigual entre o Norte e o Sur do planeta?; etc.



- Finalmente este modelo global-crítico-transformador debe ter en conta como un dos seus contidos prioritarios a nova realidade da globalización. Como sinala M. Mesa (2000), “o principal desafío para o desenvolvemento, tanto no Norte como no Sur, é o acelerado proceso de globalización e privatización da economía mundial, particularmente na orde monetaria e financeira” (p. 21). Este proceso conleva a desrregulación das funcións do estado e o sometemento de todo o proceso económico-social ás leis do mercado. En palabras de J. Torres, “Na actualidade é frecuente ver como moitos Estados e nacións atópanse tan condicionados por estatutos e acordos supranacionais que a penas teñen posibilidades de decidir e desenvolver políticas económicas propias. Se as propostas de desrregulación seguen avanzando, é doado que os gobernos só dispoñan de autonomía para levar a cabo o control da delincuencia e pouco máis; das actividades delictivas que, a súa vez, virán definidas e reguladas por organismos tamén supranacionais” (1997). O estudo deste proceso debe ocupar un lugar preferente na actualidade na educación para o desenvolvemento, proposta que está sendo chamada como educación global fronte á globalización ou educación para a cidadanía global. Para iso é moi importante insistir na vella loita da educación para a paz contra a aprendizaxe da submisión e do conformismo tan enraizado en moitas capas da poboación, tanto no Norte como no Sur. O conformismo como a submisión chocan frontalmente coa construción da cidadanía democrática.

En definitiva, desde a combinación dos enfoques globais e críticos polos que apostamos, a educación para o desenvolvemento enfatiza a súa acción nos desequilibrios socio-económicos entre e dentro dos pobos, así como nos procesos de alienación que aqueles soen levar consigo. De aquí que o seu “obxectivo terminal”, é o de “facilitar aos alumnos un cambio de actitudes e comportamentos en relación co problema dos desequilibrios económicos, sociais e culturais entre os pobos e as súas graves consecuencias” (Mans Unides, 1985:9). Isto é, ao igual que ocorre coa educación para a paz, a educación para o desenvolvemento fundaméntase no concepto de concientización acuñado por Paulo Freire, no seu dobre significado de obxectivo e proceso (Freire, 1972:76). Desta forma, a educación para o desenvolvemento é entendida como un proceso de concientización dos individuos para conseguir o cambio social. En palabras de E. Detti (1988), podemos definir a educación para o desenvolvemento como “a formación dunha conciencia que nos habitúe ao respecto e á confrontación cos outros, tamén con aqueles aparentemente diferentes e lonxanos; e a formación dunha personalidade cunha identidade propia e ao mesmo tempo capaz de comprender que a elección de cada un está en calquera caso relacionada coa dos demais cidadáns do mundo” (p. 2).

Estratexias e recursos didácticos

Tal como temos exposto para outros contidos da educación crítica (Jares, 1998; 1999), a educación para o desenvolvemento ten como método preferente o uso do denominado enfoque socioafectivo. Os fundamentos e pasos concretos do mesmo son:

- Primeiro: Vivencia dunha experiencia, ben sexa real ou simulada como punto de partida. A vertente intelectual do proceso de ensino-aprendizaxe cómpre non separala do compoñente afectivo e experiencial, requisitos que definen o que é o método socioafectivo: “desenvolvemento conxunto da intuición e do intelecto encamiñado a desenvolver nos alumnos unha máis plena comprensión tanto de si mesmos como dos demais, mediante a combinación de experiencias reais (por oposición ao estudio



“clásico”) e da análise” (Unesco, 1983:105). Tal como se ten comprobado, “o desenvolvemento de actitudes e valores non xorde de xeito automático coa simple adquisición duns coñecementos e dunha conciencia dos feitos. Esas cualidades desenvolveranse nos nenos a través da experiencia persoal e da participación” (Das e Jangira, 1986:59). Por conseguinte, como xa sinalamos, debemos ser críticos coas formulacións que só mencionan a información. “A información é esencial, pero é só un primeiro paso” (Classen-Bauer, 1979:187).

- Segundo: Descrición e análise da mesma. É dicir, trátase de describir e analizar as propias reaccións das persoas que teñen participado na anterior situación experiencial, comezando pola análise dos propios procesos decisorios que se teñen levado a cabo. Ao mesmo tempo, trátase de desenvolver outra característica esencial: o desenvolvemento da empatía. “O concepto de empatía –sentimento de concordancia e correspondencia co outro– pode considerarse como contendo dous elementos interrelacionados: 1) un sentimento de seguridade e confianza nos outros, o cal resulta da confianza en nós mesmos; 2) unha habilidade que pode aprenderse e que consiste nunha crecente sensibilidade e concentración que nos permiten comprender as mensaxes tanto verbais coma non verbais procedentes do outro” (Wolsk, 1975:9).
- Terceiro: Contrastar e, se é posible, xeralizar a experiencia vivida a situacións exteriores da vida real. Esta fase ten que ver cos procesos de tipo intelectual como son a descrición e a análise dos procesos decisorios que se viviron na “situación experiencial”, así coma a súa correlación e inferencias co mundo real. Trátase, pois, de relacionar o micro-nivel do grupo clase co meso ou macro-nivel da sociedade local, nacional ou internacional.

Ademais do enfoque socioafectivo, outro trazo metodolóxico fundamental ao que xa nos temos referido é o de ser un tipo de ensino orientado desde e para a acción. Tal como se recolle na Recomendación de 1974, a educación para o desenvolvemento como parte da educación para a paz é unha educación desde e para a acción. Dito en negativo, non hai educación para a paz e o desenvolvemento se non hai acción práctica (Haavelsrud, 1976). E iso tanto no que atinxe ao noso papel como educadores-cidadáns, como no referente ao noso traballo co alumnado. Para o primeiro presupón unha invitación para reflexionar sobre os nosos comportamentos, actitudes e compromisos, sabendo que, canto máis curta é a distancia entre o que dicimos e facemos, entre o currículo explícito e o oculto, máis eficaz será o noso labor. Para o segundo, lonxe de buscar a pasividade, tranquilidade, a non acción, etc., debemos dirixir a nosa acción cara á formación de persoas activas e combativas (Fortat y Lintanf, 1989:19). Educar para a paz non é educar para a inhibición da agresividade, necesaria para afrontar a vida, senón para a súa afirmación e canalización cara actividades socialmente útiles.

Entre as actividades máis comunmente usadas están:

- Xogos de simulación.
- Xogos de roles.
- Correspondencia e intercambio de obxectos.
- Irmanamentos entre centros do Norte e o Sur do planeta.
- Campañas de solidariedade.
- Exposicións fotográficas sobre diferentes realidades silenciadas.
- Utilización da literatura popular e mitolóxica dos países do Sur.
- Fotolinguaxe.
- Obradoiro de documentos.



- Análise de novas de prensa.
- Comentarios de texto.
- “Seguir a pista” a un produto desde a súa produción ata a súa chegada ás mans do consumidor (Eroski, 1987; Mesa, 1990:120); etc.

Entre os recursos que se teñen creado citamos:

- **INTERMON:** Esta ONG ten creado diversos tipos de materiais, ademais de impulsar diversas iniciativas de formación do profesorado. Entre os medios audiovisuais debemos destacar a colección de vídeos “El complot”, “Intercambio desigual”, “El nuevo orden”, “Los desposeídos”, “El pueblo lo hizo”, “Betty y su barrio”, etc. Tamén merece destacarse a súa maleta pedagóxica “Redescubrir América” na que se adxuntan nun maletín fichas, debuxos, fotos, dossiers, montaxes audiovisuais e cassettes de música de América Latina. Outro programa máis recente e global é o denominado “Programa escolar educación para a solidariedade”, no que se inclúe unha maleta con diverso material, tanto para o alumnado como para o profesorado. Para máis información:

INTERMON.

Salvador de Madariaga, 43 baixo C. 15008-A Coruña.

Teléfono: 981 29 99 56. Fax: 981 13 89 11.

Correo electrónico: webmaster@intermon.org

Internet: <http://www.intermon.org>

- **ECOIE:** Outro grupo que traballa especialmente os medios audiovisuais, aínda que non monograficamente sobre o Terceiro Mundo como no caso anterior, é o Equipo de Comunicación Educativa (ECOIE) de Madrid. Entre os títulos que teñen producido sobre temas ligados á educación para o desenvolvemento están as diapositivas e vídeos “Hambre”, “Dolores de parto”, “Tío Sam”, “Bonifacio el campesino”, “Carta del medio mundo de abajo al medio mundo de arriba”, “Relaciones Norte-Sur”; “América Latina”; etc. Para máis información:

AUDIOVISUALES ECOIE.

Javier de Miguel, 92-1º. Posterior local 3. 28018-Madrid.

Teléfono: 91 477 13 42.

Internet: <http://www.eurosur.org/ECOIE>

- **HEGOA:** Esta ONG vasca mantén unha intensa actividade desde fai anos neste campo, impulsando accións de formación e elaborando materiais didácticos. Entre estes últimos podemos citar: “Guías didácticas de educación para el desarrollo. Concreciones curriculares en el área de Ciencias Sociales de la ESO” (1993), que conteñen tres unidades didácticas: “El Islam”, “Mujeres y sociedad” e “Sudáfrica”; a unidade didáctica “Vidas paralelas de las mujeres” (1998) en relación á cuestión sexo-xénero en distintas sociedades e en relación con diversos aspectos do desenvolvemento. Editaron tamén as actas do I Congreso de Educación para o desenvolvemento celebrado en Vitoria-Gasteiz entre o 20 e 24 de novembro de 1991. Para máis información:

HEGOA.

Manuel Iradier, 6-bajo. 01006-Vitoria/Gasteiz.

Teléfono/Fax: 945 13 15 87.



• **ACSUR-Las Segovias:** Nos últimos tempos temos que destacar a enorme actividade desta ONG na difusión de materiais de todo tipo e de grande calidade. Entre eles os libros Experiencias de educación para el desarrollo en el trabajo con jóvenes (1995), La cultura de la solidaridad (1998) y Guía de educación para el desarrollo. Y tu .. ¿cómo o ves? (1998); o xogo cooperativo de mesa Aviso para navegantes, esplendidamente editado, ademais da revista Hacia el sur. Para máis información:

ACSUR-LAS SEGOVIAS

Cedaceros, 9-3º izqda. 28014-Madrid.
Teléfono: 91 429 16 61. Fax: 91 429 15 93.
Correo electrónico: acsured@eurosur.org
Internet: <http://www.eurosur.org/ACSUR>

• **Centro de Investigación para la Paz (CIP):** Tamén desenvolve un interesante traballo en educación para o desenvolvemento. Así podemos destacar tres tipos de publicacións que editan. As guías de educación para o desenvolvemento, entre as que citamos “Desarrollo, cooperación y solidaridad. Más allá del 0,7%” (1997); os dossiers “Las raíces de los conflictos”, mal chamados unidades didácticas xa que se trata de dar unha información “condensada” sobre temáticas determinadas, entre elas: “Sáhara”, “La pobreza”, “Argelia”, “Palestina”, etc.; e, en terceiro lugar, “Informes”, semellantes aos anteriores pero con máis contido e coeditados co Seminario de Investigación para la paz de Zaragoza. Entre eles citamos “Sudán”, “Nigeria”, “Los créditos FAD”, etc. Para máis información:

CIP (Centro de Investigación para la Paz)

Duque de Sesto, 40. 28009-Madrid.
Teléfono: 91 431 02 80. Fax: 91 577 95 50.
Correo electrónico: cip@fuhem.es ou cd@fuhem.es
Internet: <http://www.cip.fuhem.es>

• Outros materiais podémoslos atopar en ONGs como Unicef, Manos Unidas, Entrepobos, etc. Tamén existe un amplo e interesante abano de películas de cine con temática en torno ao Terceiro Mundo, como por exemplo as que aparecen en López i Amabat (1990:165).

Para rematar, insistimos que “educar e educarse no desenvolvemento significa tanto estudar, interesarse e intentar comprender os mecanismos que xeran o noso desenvolvemento e o subdesenvolvemento dos outros, é dicir analizar as grandes desigualdades do noso tempo, os seus efectos e sobre todo os modos para reducir tanto os primeiros como os segundos. Pero significa facelo adoptando unha perspectiva cultural e pedagóxica innovadora, que obrigue a disentir de vellos estereotipos e novos prexuízos para aprender unha nova actitude cara aos outros, fundada nunha metodoloxía cognoscitiva capaz de coller a diversidade de formas que asume a experiencia histórica e social que chamamos desenvolvemento” (Gritti, 1985:14).

Xesús R. Jares é profesor da Universidade de A Coruña. Coordinador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADONGO, A.A.: “Cuestiones importantes con las que se enfrenta el mundo de hoy:



componentes involucrados en la educación”. En UNESCO-CMOPE: Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Unesco-Teide, Barcelona, 1986.

ARENAL, C.: “La noción de paz y la educación para la paz”. En AAVV: Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz. Cruz Roja Española, Madrid, 1989.

BOBBIO, N.: El tiempo de los derechos. Madrid, Sistema, 1991.

BURNS, R.: “Educación para el desarrollo y educación para la paz”. Perspectivas, vol. XI, nº. 2, 1981.

CLASSEN-BAUER, I.: “Educación para la comprensión internacional”. Perspectivas, vol. IX, nº. 2, 1979.

COLE, S.: “The War system and the New International Economic Order: Directions for Disarmament”. Alternatives, julio, pp.247-286. 1980.

DAS, R. C. e JANGIRA, N. K.: “Objetivos, programas y métodos educativos en el estudio de la escuela primaria”. En: Unesco-Cmope: Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Teide-Unesco, Barcelona, 1986.

DETTI, E.: Educazione allo sviluppo. La Nuova Italia, Florencia, 1988.

EROSKI: La educación del consumidor. Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 1987.

FISAS, V.: Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Barcelona, Lerna, 1987.

FORTAT, R. e LINTANF, L.: Education a la paix. Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 a 12 ans. Chronique Sociale. Lyon (Francia), 1989.

FREIRE, P.: “Cultura action for freedom”. Cit. por R. Burns (1981): “Educación para el desarrollo y educación para la paz”. Perspectivas vol. XI, nº. 2, 1972.

FREIRE, P.: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

FREIRE, P.: “1986. Año mundial de la paz”. El Correo de la Unesco. Diciembre, 1986.

FREIRE, P.: La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Paidós/MEC, Madrid, 1990.

GALTUNG, J.: Sobre la paz. Fontamara, Barcelona, 1985.

GARAUDY, R.: Diálogo de civilizaciones. Edimsa, Madrid, 1977.

GRASA, R.: “Aprender la interdependencia: Educar para el desarrollo”. En Cruz Roja Española (1990): Juventud, desarrollo y cooperación, Cruz Roja Española, Madrid, 1990.

HAAVELSRUD, M.: “The Hidden Connection”. Comunicación presentada en la II Convention of the International Association of Educators for World Peace. Sendai. Japón, 1976.



IEPS: Educación y solidaridad. Propuestas de reflexión y acción. Narcea, Madrid, 1987.

IEPS: Técnicas para analizar la solidaridad en la escuela. Narcea, Madrid, 1988.

JARES, X.R.: Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas. Xerais, Vigo, 1998. (Edición en castelán: Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas. Popular, Madrid, 1999).

JARES, X.R.: Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Popular, Madrid, 2ª edición, 1999.

LOPEZ i AMABAT: “La óptica universitaria de la solidaridad: MON-3”. En: AAVV: Juventud, desarrollo y cooperación. Cruz Roja Española, Madrid, 1990.

MALESANI, P.: “Sviluppo uguale pace”. En: E. Detti: Educazione allo sviluppo. La Nuova Italia, Florencia (Italia), 1988.

MALGESINI, G. e GIMÉNEZ, C.: Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid, La cueva del oso, 1997.

MANS UNIDES: Fem un sol mon. Mans Unides, Barcelona, 1985.

MELANDRI, E.: “L’informazione, l’educazione, lo sviluppo”. En R. Gritti: L’immagine degli altri. Orientamenti per l’educazione allo sviluppo. La Nuova Italia, Florencia, 1985.

MEA, M.: “Educar para el desarrollo. Algunas cuestiones sobre metodología”. En AAVV: Juventud, desarrollo y cooperación. Cruz Roja Española, Madrid, 1990.

MESA, M.: “La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global”. Papeles de cuestiones internacionales, nº 70, pp.11-26, 2000.

NACIONES UNIDAS: Resolución 35/56. International Development Strategy for the Third United Nations Development Decade. NNUU Nueva York, 1981.

PÉREZ ESQUIVEL, A.: “Educando para a paz e a non violencia. Os nenos e a sociedade”. Revista Galega de Educación, nº 34, decembro, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.: “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”. En GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1992.

SUCHODOLSKI, B.: “Per una educazione al tempo futuro”. En: G. Balduzzi OUTROS: Per una educazione alla pace, materiali per uno schedario progressivo. CCGIL. Emilia Romagna, 1984.

TORRES, J.: “El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión”. En AA.VV.: Educación, desarrollo y participación democrática. Proyecto y Tú... ¿cómo lo ves?. ACSUR-Las Segovias, Madrid, pp.77-90, 1997.



UNESCO: 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. París, Unesco.

UNESCO: La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme. Unesco, París, 1983.

VASQUEZ, A.: “Niños exiliados y de inmigrantes”. Perspectivas, vol. IX (2), pp.246-259, 1979.

WOLSK, D.: Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción. Unesco, París. 1975.



ÚLTIMA REVISIÓN: 14/04/2001

Fonte: <http://www.igadi.org/index.html>

