

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LOS AÑOS 40 A LA ACTUALIDAD: EL MARCO DE LA AGENDA 2030

TAMARA VALLADARES DE VERA

Universidad de Santiago de Compostela

SILVANA LONGUEIRA MATOS

Universidad de Santiago de Compostela

STEFANY SANABRIA FERNANDES

Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.14679/3121

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Generaciones de la EDCG. 3.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial. 3.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo. 3.3. La tercera generación: el enfoque crítico-solidario. 3.4. La cuarta generación: el enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible. 3.5. La quinta generación: el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global. 3.6. Hacia una sexta generación: Educación para la Transformación Social. 4. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. 5. Resultados y discusión. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 40 la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) ha ido evolucionando. A lo largo de todo este tiempo se han producido cambios importantes en su concepto, metas, métodos y procedimientos, así como en la relevancia que se le otorga a este ámbito. Su desarrollo está ligado a la Cooperación al Desarrollo y al avance de la sociedad civil. Aunque sigue siendo una actividad secundaria para muchas entidades activas en el campo de la Educación y la Cooperación Internacional, se ha ido convirtiendo en un componente importante en las políticas y las estrategias que integran el sistema internacional de Cooperación y Ayuda al Desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales (Baselga et al., 2000).

Aquello que hace que el concepto de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se mantenga vivo y lleno de significado a lo largo de todo este tiempo es su continua revisión. Convive con otros más o menos afines como Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, Educación Global, Educación Transformadora, Educación para la Paz, Educación Intercultural, Educación para la Igualdad o Educación para el Desarrollo Sostenible (Centros Educativos Transformadores, 2018). La recientemente aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) incorpora el término Educación para la Ciudadanía Mundial. Todo ello hace compleja la generación y socialización de un corpus teórico en torno al mismo.

Como se verá a lo largo del trabajo, existen numerosos trabajos que estudian la evolución de la EDCG y de sus prácticas. Existen cinco generaciones en la evolución de la EDCG ya consolidadas y, actualmente se discute la posibilidad de una sexta generación.

La quinta y sexta generación tienen relación directa con la perspectiva de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Mesa, 2014).

2. MÉTODO

Para situar el marco conceptual y verificar la idoneidad del presente trabajo, se realizó una revisión bibliográfica de los trabajos, estudios e investigaciones realizados sobre la evolución de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Las consultas se hicieron en el catálogo Iacobus de la base de datos de la Universidad de Santiago de Compostela, la base de datos Dialnet y Google Académico. Las tres fuentes son fácilmente accesibles, tienen acceso en abierto desde cualquier punto de conexión de red, cuentan con acceso directo a una parte de la documentación que catalogan y contienen fuentes significativas de la producción científica reciente, en el caso de Google Académico se contemplan clasificaciones según el índice de impacto y el número de citas.

En las búsquedas se tuvieron como referencia los siguientes términos y combinaciones: Educación para el Desarrollo; Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; Educación para el Desarrollo y Evolución; Educación Transformadora para la Ciudadanía Global; Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030. Se restringió según la estructura de cada buscador la búsqueda a través de los diferentes campos (título del artículo, libro o capítulo; palabra/s clave, resumen).

Así mismo, se reforzó el acceso a la información a través de portales específicos como el portal *Bantaba* del Instituto Hegoa, que contiene información relevante sobre este ámbito de Educación a nivel nacional e internacional.

3. GENERACIONES DE LA EDCG

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) desde sus orígenes ha estado vinculada a la cooperación internacional, evolucionando con ella. Es por esta razón que la EDCG no es un ámbito educativo estático “si no un concepto dinámico que ha sido muy influenciado por las transformaciones sufridas por los contextos sociales, políticos y económicos desde hace 50 años” (Argibay y Celorio, 2005, p.15). Es tarea de la pedagogía observar la evolución en los objetivos, en los contenidos, así como en los mensajes y estrategias que la EDCG ha ido adquiriendo a lo largo de sus distintas generaciones.

El concepto de Educación para el Desarrollo surge unido al plan de Educación para la Cooperación y la Paz de la UNESCO en 1953. Aun así, el principal impulso de la EDCG parte del trabajo organizado de las entidades del Tercer Sector, sobre todo de las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) que desde hace años ponen voz a los problemas de un planeta cada vez más interrelacionado a la par que injusto.

En los países más enriquecidos, entre ellos los europeos, se pueden distinguir algunas etapas en las que los distintos contextos históricos, sociales, culturales, ambientales, etc. desarrollaron algunas semejanzas en la evolución del concepto de EDCG, así como de sus prácticas. Esta evolución se dio también en España desde aproximadamente 1986 hasta

la actualidad (Argibay y Celorio, 2005). Estas etapas tienen características propias, aun así, es necesario asumir que ninguna de ellas es independiente de las otras, sino que se retroalimentan en un proceso en espiral. Es por esto por lo que algunas estrategias de la EDCG de las primeras generaciones aún conviven junto con los aportes más recientes.

David Korten (1990) estudió la evolución de la EDCG y del trabajo de las ONGD, en primer lugar, identificó tres, para luego establecer cuatro generaciones. Posteriormente, Ortega (1994) y Senillosa (1998) hablaban de una quinta generación. Actualmente, ya existe debate acerca de la posibilidad de estar en camino hacia una sexta.

La tipología generacional de la EDCG de Korten es la que se sigue en este capítulo, junto con los aportes de los autores ya comentados y de Mesa (2014).

Para el establecimiento de los periodos, Mesa (2014) ha tenido en cuenta:

- Los factores externos que han condicionado el origen y desarrollo de cada etapa: el contexto y la problemática internacional de cada periodo; las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales, y los actores y fuerzas sociales más importantes en este contexto.
- El factor institucional: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la EDCG, en especial las ONGD, y la función que estos actores atribuyen a la EDCG.

A modo de resumen, antes de entrar en detalle en cada una de las generaciones en la tabla nº 1 se trata la evolución de las principales impulsoras de la EDCG, las ONGD:

Tabla 1. Evolución esquemática de las ONGD

1ª generación o asistencialistas	Nacen tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de remediar la situación de escasez de bienes y servicios. Las acciones que realizan son de emergencia y asistencia.
2ª generación o desarrollistas	Surgen durante los años 60 y siguen principios desarrollistas. Su principal cometido es la transferencia de recursos económicos y tecnológicos a países empobrecidos. Incorporan acciones de sensibilización ciudadana sobre las condiciones de vida de estos países.
3ª generación o partenariado y denuncia social	Años 70, entienden el desarrollo como un proceso político. Se centran en trabajar la participación política, fortalecer la sociedad civil y la denuncia a las políticas que impiden el desarrollo local de los pueblos.
4ª generación o de empoderamiento	Años 80, defienden un desarrollo equilibrado en lo social y sostenible en lo económico y ambiental. Dan un paso más acusando como causantes de las desigualdades a los países enriquecidos en base a preceptos capitalistas y colonialistas. Las acciones se realizan a través de redes de personas y organizaciones y en la EDCG se incide en la interdependencia. A la denuncia se suma la presión política.
5ª generación	En la actualidad el papel que les correspondería a las ONGD sería el de transformarse en verdaderos altavoces de los problemas de los países empobrecidos. Asimismo, las acciones de EDCG deberían destinarse a la sensibilización y presión política con el objetivo de democratizar las estructuras de las propias sociedades enriquecidas en conjunto con las contrapartes.

Fuente: elaboración propia a partir de Boni (2005) y Senillosa (1998), 2021.

Remarcar que el modelo de las generaciones de EDCG y de sus precursores muestra que no existe una definición exclusiva. La EDCG requiere de estrategias y enfoques dinámicos que se adapten a un contexto en continuo cambio. Es necesario estudiar la EDCG desde la

Pedagogía, analizando el carácter y el sentido de esta, para así evitar el instrumentalismo que la limita en muchas ocasiones a un conjunto de técnicas, juegos y actividades participativas.

3.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

La década de los 40 y 50, antes de la creación del sistema de cooperación internacional entre países, se caracterizaba por la industrialización como medida del desarrollo de una sociedad. De esta manera se consideraban subdesarrollados a aquellos pueblos que desconocían el modelo industrial de producción y las acciones solidarias se reducían a exportar tecnología para el crecimiento económico, siempre vinculado a la idea de bienestar.

Debido al alcance limitado de las acciones y la ausencia de objetivos educativos, la EDCG como tal aún no está presente en esta etapa. Las acciones que se llevaban a cabo tenían como finalidad la recaudación de fondos apelando a la caridad de las sociedades occidentales. La utilización de imágenes que se centraban en mostrar la parte más afectada de los países empobrecidos reforzaba la idea de dependencia de estos países ante la ayuda occidental. “El paternalismo en el enfoque y el refuerzo de estereotipos en la práctica constituyeron los dos rasgos predominantes de las acciones de sensibilización en esta etapa” (Argibay y Celorio, 2005, p. 18).

En los años cuarenta y cincuenta, en el contexto en el que apareció este enfoque de cooperación entre países, ni se barajaba la idea de que las sociedades entendidas como desarrolladas tuvieran que ver con los problemas y desequilibrios globales (Mesa, 2014). No existía información sobre el tema por lo que los mensajes del Tercer Sector, como decíamos, no tenían más impacto que la recaudación económica. Además, la mayoría de estas organizaciones se caracterizaban por su corte humanitario y religioso con acciones dirigidas a paliar situaciones de conflicto o emergencia. Acciones, por lo tanto, con una visión muy a corto plazo, contraproducente a lo que se necesita en un proceso educativo.

Cabe decir que en la actualidad aún existe la mirada asistencial y paternalista en muchas Organizaciones No Gubernamentales, haciendo pervivir aún la idea de un Tercer Sector que recauda para cubrir las demandas de países en situación de pobreza y que incluso, utilizan discursos e imágenes catastrofistas de otros pueblos para su propio beneficio. Smillie (1993) y Mesa (2014) afirman que la EDCG en algunas entidades sigue considerándose de manera secundaria con relación a la obtención de fondos, configurando un “mercado de conmiseración” (Mesa, 2014, p. 28) en la que las organizaciones incluso ofrecen a cambio de dinero oportunidades para que el donante mejore su autoconcepto a través de actuaciones puntuales que no tienen mayor repercusión en su vida como ciudadano, consumidor, votante, etc. Aún así, este enfoque está en detrimento debido al trabajo de otras muchas entidades que luchan por la evolución de las prácticas y discursos en el ámbito de la cooperación.

3.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo

En los 60 surgen las teorías desarrollistas de la mano de la creación del sistema internacional de cooperación y de la preocupación por el subdesarrollo en las agendas internacionales (Boni, 2005). Con el afloramiento de los nuevos estados poscoloniales, estos pasan a ser el destino de la ayuda de muchas organizaciones internacionales configurándose una mentalidad desarrollista. Sus orígenes son los siguientes (Mesa, 2014):

- En el ámbito económico: se entendía que, a través de la exportación de capital, conocimiento y tecnología de los países ricos a los países pobres, estos últimos tendrían la posibilidad de modernizarse y crecer.
- En el ámbito político: los estados poscoloniales entendían el desarrollo como método para legitimarse y solucionar la dependencia colonialista a través de industrializar basándose en el modelo de consumo occidental.
- En el ámbito ético y filosófico: se produjo un avance de la doctrina social de la iglesia.

Este enfoque aporta una visión más extensa de la realidad de los países en situación de pobreza, comenzando a deconstruir las visiones más estereotipadas que se reforzaban con la visión más asistencial y recaudadora. Aun así, los proyectos de desarrollo entienden la modernización sin cuestionar el modelo dominante. Se ponía el foco en Occidente como ejemplo y se insistía en la transferencia de técnicas y conocimientos occidentales a sociedades consideradas menos desarrolladas (Colm Regan, 1994).

La Educación para el Desarrollo, sigue el mismo camino. Evolucionando respecto de la anterior generación con la planificación de actividades, haciendo hincapié en mostrar las circunstancias locales del medio en el que se centraban sus actuaciones y en los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La EDCG va distanciándose del asistencialismo para dar paso al discurso de “se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos” (Mesa, 2014, p. 31). Pero esta, continúa obviando problemas estructurales del desarrollo, considerando que este es un problema limitado a los países subdesarrollados y permitiendo a las ONG seguir justificando sus campañas de petición de fondos.

3.3. La tercera generación: el enfoque crítico-solidario

El final de los sesenta es una época caracterizada por el activismo internacional. La oposición a la guerra de Vietnam, la revolución de mayo de 1968, etc. Generan un clima de efervescencia social e intelectual. En un momento caracterizado por los procesos de descolonización, todos estos nuevos movimientos sociales apoyaron a los Movimientos de Liberación Nacional de los nuevos estados poscoloniales ideando nuevos paradigmas sobre el desarrollo contrarios al occidental (Mesa, 2014). De esta manera nace la teoría de la dependencia, nacida en América Latina, que explica los procesos de desarrollo y subdesarrollo como inseparables. Hasta ese momento no se relacionaba la pobreza con la historia de dominación colonial, cultural, tecnológica y económica de unos países sobre otros. Argibay y Celorio (2005, p.19) lo explican de la siguiente forma:

La novedad del análisis de la dependencia es que el mal desarrollo no responde tanto a causas endógenas como a razones de la política internacional. Intelectuales como Celso Furtado, Samir Amín, Gunder Frank, entre otros, descubrieron razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos países; para concluir que los factores internos no son suficientes para explicar esa malformación llamada “subdesarrollo”.

Este pensamiento influenció en gran parte a las estrategias internacionales de los grupos organizados de países de América Latina y África. Organizados en el “grupo de los 77” exigieron un nuevo orden económico internacional más justo, una organización más equitativa del comercio internacional a través de las Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) y mejores términos en la financiación del desarrollo aumentando el volumen y la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) (Mesa, 2014).

Este escenario influye en la configuración de la EDCG, caracterizada por enfoques más críticos. Además, los movimientos de renovación pedagógica de Iván Illich, de Paulo Freire y la Teoría Crítica de la Educación o de la pedagogía de Célestin Freinet, precursor de la Escuela Moderna incorporan las cuestiones de la desigualdad, de la dependencia y ofrecen propuestas educativas y metodológicas innovadoras. También en esta etapa aparecerán los comités de solidaridad, los centros de investigación, las ONGD críticas, etc. (Boni, 2005 y Mesa, 2014).

La EDCG pasa a distanciarse del discurso asistencialista y pretende concienciar a la ciudadanía occidental y animarla a colaborar en acciones de denuncia o cooperación para romper con la dependencia. A pesar de mantener un cariz paternalista, este periodo influyó en la madurez de la EDCG al desechar la caridad como principal motivo para la cooperación, además de fundamentarse en conocimientos teóricos que avalaban sus críticas. Se diversificó su público, sus mensajes, sus discursos, sus actividades y métodos de trabajo (Argibay y Celorio, 2005; Mesa, 2014). Algunos de los contenidos y objetivos que se definen en este momento (Grasa, 1990, p. 103):

- El aprendizaje de la interdependencia: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional de los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del “desarrollo apropiado” para cada contexto, lejos de un modelo único de desarrollo, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales.
- La valoración del cambio social.
- El vínculo estrecho entre la transmisión del conocimiento (contenidos), el desarrollo de aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socioafectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas.
- La importancia de la evaluación del proceso educativo.

Por lo tanto, es en este momento cuando la EDCG se abre camino más allá del mundo de la cooperación, creando vínculos con instituciones públicas, sindicatos, asociaciones y agrupaciones de todo tipo, reforzando el trabajo en la educación no formal y no reglada. Se empieza a trabajar también con la educación formal, hito importante, ofreciendo actividades curriculares y extracurriculares a docentes de todos los niveles. De esta manera la EDCG se transforma profundamente, sus significados, sus formas y su capacidad de impacto en las sociedades.

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

La década de los ochenta se caracteriza por la confrontación. La guerra entre este y oeste termina, seguida de una crisis derivada de la deuda externa y la implantación de planes de “ajuste estructural que respondían claramente a las premisas del enfoque neoliberal del

desarrollo” (Boni, 2005, p. 186). El sistema internacional experimenta transformaciones: multipolaridad política y económica, inestabilidad, se hacen patentes problemas de seguridad alimentaria en África, se desencadenan conflictos regionales en Medio Oriente, África Austral y América Central, nacen los comités de solidaridad y apoyo a los movimientos insurreccionales de América Latina y de reivindicación contra el apartheid en Sudáfrica (Boni, 2005 y Mesa, 2014).

En 1987, el informe Brundtland influye mucho en el desarrollo de la EDCG. Este, critica rotundamente el modelo industrial que malgasta los recursos naturales, que es irresponsable y que asume que las generaciones futuras tendrán que vivir en un mundo diferente, en un mundo maltratado por la acción humana. De aquí surge la idea de desarrollo sostenible, unida a una utilización más racional de los recursos.

Surge un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto de los países enriquecidos como de los países empobrecidos: se cuestiona el modelo de desarrollo global social y ecológicamente insostenible. Así como la ayuda al desarrollo más extendida es necesaria y debe mejorarse su efectividad (proyectos de desarrollo, ayuda de urgencia, etc.) el camino hacia un mundo global más justo exige dar un paso más y observar los cambios estructurales que necesitan de la EDCG (Smillie, 1998 y Mesa, 2014).

La EDCG en este contexto, ante la dimensión integral de los problemas internacionales, evoluciona hacia la incorporación en sus contenidos de las dimensiones de otros ámbitos de educativos afines. De esta manera, podrá ampliar sus capacidades de análisis y comprensión de la realidad para una acción educativa que haga frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente. En este periodo, se plantean nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos para la EDCG: la diversidad cultural, las cuestiones de género, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medio ambiente, etc. Son algunos elementos que se incorporan a las nuevas dimensiones de la EDCG y que dan forma al enfoque de la Educación Global (Mesa, 2014).

3.5. La quinta generación: el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global

La década de los noventa es la época de la globalización: crecimiento de la producción y consumo desmedido, contaminación ambiental, aumento de la pobreza, procesos migratorios, revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones, etc. Empieza a hablarse de globalización cuando se publica el primer Informe de Desarrollo Humano por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1990. Este informe descoloca todo lo establecido por el Banco Mundial hasta el momento, pues cambia la medición del Desarrollo Humano desde indicadores macroeconómicos para apostar por revalorizar la importancia de las personas y las culturas. Ya no existen unos niveles de desarrollo válidos, ni un tercer ni un primer mundo (Mesa 2014).

Todo este contexto impregna en el significado de la EDCG, dándosele un mayor protagonismo en las acciones de cooperación. Boni y Baselga (2003, p. 7) definen la EDCG de esta etapa de la siguiente manera:

Es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

Dando lugar a conceptos y contenidos que permitan el conocimiento crítico de la globalización, así como la creación de redes que promuevan una conciencia ciudadana global a través de una participación activa, añade Mesa (2014).

Un cambio importante en esta etapa son las campañas de incidencia política. Campañas que van más allá de la crítica que caracterizaba la tercera generación, sino que intentan proponer cambios realizables a corto y medio plazo. Es en este punto, cuando la investigación, la movilización social, la acción sociopolítica y la creación de redes locales, nacionales e internacionales se unen en cometido a la EDCG (Mesa, 2014).

Por lo tanto, el cometido más importante de la EDCG en la actualidad será priorizar las cuestiones culturales, las diferencias de necesidades y la concepción del desarrollo, las dependencias económicas, la desarticulación social o los impactos ambientales del actual modelo de desarrollo sobre distintas sociedades. La EDCG debe atender en sus propuestas a la formación para la participación, debe comprometerse a impulsar la participación comunitaria, abriendo espacios para el fortalecimiento y el empoderamiento femenino y de los diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad. Es en definitiva un paradigma que pretende dejar atrás el análisis diferenciador entre norte y sur, entre países enriquecidos y empobrecidos, para pasar a entender la realidad desde la perspectiva de exclusión e inclusión:

En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión. (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2004).

En este nuevo contexto internacional de globalización, de interdependencia o mundialización que excluye, la Educación para el Desarrollo busca globalizar la solidaridad, dando lugar al concepto de ciudadanía universal que reafirma la pertenencia a una sociedad mundial interconectada en la que sea donde sea se garantice el conjunto de los Derechos Humanos.

3.6. Hacia una sexta generación: Educación para la Transformación Social

Existen autores que, desde ya hace unos años, debaten acerca de la gestación de una sexta generación de ED que va más allá de la EDCG. Celorio y Celorio en 2012, ya comentaban que el quinto enfoque de la ED:

...debería ampliarse y hacerse más complejo, tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo –desarrollo humano local y sostenible, *sumak kawsay*, decrecimiento, democracia inclusiva, de “vidas vivibles”... – como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, etc. (Celorio y Celorio, 2012, p. 23).

Santamaría (2021) en su tesis doctoral indica que autores como Celorio (2017), Egea, Massip Flores y Barbeito (2014), Martínez-Usarralde (2013) o Pastoriza (2014) reflexionan en sus trabajos sobre esta sexta generación de ED no dejando de lado el concepto de ciudadanía global, pero desde una visión diferente. Acerca de la evolución en su denominación, existen autores como Sainz de Murieta (2016) que utiliza ese concepto que comparten las entidades que forman parte del Movimiento con la Educación Transformadora (2018) de “Educación para la Transformación Social”, mientras que otros como García-Rincón (2015) la mencionan como “Identidad Cosmopolita-Global”, o, en el caso de Lozano (2009), como “Educación al postdesarrollo” y por otro lado, Andreotti (2006) o Boni, Belda-Miquel y Calabuig (2019) hablan de “EDCG Crítica”.

Nos interesa especialmente esta última, la EDCG Crítica de Andreotti, que nos hace reflexionar acerca de cómo los conceptos de ciudadano global, interdependencia e interconexión mundial a menudo aparecen relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Global sin detenerse a profundizar sobre que se entiende realmente como lo global y como lo local. Tener la opción de atravesar el espacio local al global es el factor determinante para ser o no un ciudadano global, y dentro de esta dinámica entran muchas variables a ser estudiadas. Andreotti (2006, p. 41), lo expresa de la siguiente forma:

In order to understand global issues, a complex web of cultural and material local/global processes and contexts needs to be examined and unpacked. My argument is that if we fail to do that in global citizenship education, we may end up promoting a new ‘civilising mission’ as the slogan for a generation who take up the ‘burden’ of saving/educating/civilising the world. This generation encouraged and motivated to ‘make a difference’, will then project their beliefs and myths as universal and reproduce power relations and violence similar to those in colonial times. How can we design educational processes that move learners away from this tendency?

Una forma de revisar nuestra conceptualización y metodología asociadas a las últimas generaciones de EDCG desde nuestras intervenciones educativas podría ser el siguiente cuadro que nos ofrece Andreotti, dónde es posible contrastar rasgos “blandos” y rasgos “críticos” en términos de supuestos básicos e implicaciones para la EDCG (2006, p. 46):

Tabla 2. Educación ciudadana blanda versus crítica

	Ciudadanía global blanda	Educación Crítica para la ciudadanía mundial
Problema	Pobreza, desamparo	Desigualdad, injusticia
Naturaleza del problema	Falta de: educación, recursos, habilidades, cultura, tecnología, etc.	Estructuras, sistemas, relaciones de poder y actitudes complejas que crean y mantienen la explotación y tienden a eliminar las diferencias.
Justificación de puestos de privilegio (en el norte y en el sur)	Desarrollo, historia, educación, trabajo más duro, mejor organización, mejor uso de los recursos y la tecnología.	Beneficio y control de los sistemas y estructuras injustos y violentos.
Base para cuidar	Humanidad común, ser bueno, compartir y cuidar. Responsabilidad PARA la otra (o para enseñar a la otra).	Justicia y complicidad en el daño. Responsabilidad HACIA la otra (o aprender con la otra).
Motivos para actuar	Humanitario, moral (basados en principios normativos para el pensamiento y la acción).	Político, ético (basados en principios normativos para las relaciones).

	Ciudadanía global blanda	Educación Crítica para la ciudadanía mundial
Comprensión de la interdependencia	Todos estamos interconectados por igual, todos queremos lo mismo, todos podemos hacer lo mismo.	Globalización asimétrica, relaciones de poder desiguales, élites del Norte y del Sur imponiendo supuestos propios como universales.
Que necesita cambiar	Estructuras, instituciones e individuos que son una barrera para el desarrollo.	Estructuras, sistemas (de creencias), instituciones, supuestos, culturas, individuos, relaciones.
Para qué	Para que todos logren desarrollo, armonía, tolerancia e igualdad.	Para que se aborden las injusticias, se creen bases más equitativas para el diálogo y las personas puedan tener más autonomía para definir su propio desarrollo.
Papel de los individuos "corrientes"	Algunas personas son parte del problema, pero la gente común es parte de la solución, ya que pueden crear presión para cambiar las estructuras.	Todos somos parte del problema y parte de la solución.
Que pueden hacer las personas	Apoyar campañas para cambiar estructuras, donar tiempo, experiencia y recursos.	Analizar su propia posición y participar en el cambio de estructuras, supuestos, identidades, actitudes y relaciones de poder en sus contextos.
Cómo ocurre el cambio	De afuera hacia adentro (cambio impuesto).	De adentro hacia afuera.
Principio básico para el cambio	Universalismo (visión no negociable de cómo todos deben vivir lo que todos deben querer o deben ser).	Reflexividad, diálogo, contingencia y relación ética con la diferencia (alteridad radical).
Objetivo de la EDCG	Empoderar a las personas para que actúen de acuerdo con lo que se ha definido para ellos como una buena vida o un mundo ideal.	Empoderar a las personas para que reflexionen sobre los legados y procesos de sus culturas, para que imaginen futuros diferentes y asuman la responsabilidad de las decisiones y acciones.
Estrategias de la EDCG	Sensibilización sobre temas globales y promoción de campañas.	Promover el compromiso con los problemas y perspectivas globales y una relación ética con la diferencia, abordando la complejidad y las relaciones de poder.
Beneficios potenciales de la EDCG	Mayor conciencia de algunos de los problemas, apoyo a las campañas, mayor motivación para ayudar, factor sentirse bien	Pensamiento independiente, crítico y acción más informada, responsable y ética.
Problemas potenciales	Sensación de justicia propia y supremacía cultural, refuerzo de supuestos y relaciones coloniales, refuerzo de privilegios, alienación parcial, acción acrítica.	Culpabilidad, conflicto interno y parálisis, desvinculación crítica, sentimiento de impotencia.

Fuente: elaboración propia a partir de Andreotti (2006), 2021.

4. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE DE LA AGENDA 2030

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es un acuerdo internacional aprobado el 25 de septiembre de 2015 por todos los estados miembros de la Asamblea General de la ONU en un acuerdo histórico (NU, 2015). Entró en vigor el 1 de enero de 2016 y, tal y como su denominación indica, marca un plazo de 15 años para su consecución.

La gran aportación de la Agenda 2030 es aunar en un mismo documento el compromiso con la erradicación de la pobreza y con el planeta. En este sentido, pueden determinarse dos antecedentes evidentes, coincidentes con dos procesos clave de las Naciones Unidas:

- Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), identificado como el proceso de erradicación de la pobreza previo a la Agenda 2030 (NU, 2000);
- Rio+20, centrado en proteger el medioambiente frente a la degradación derivada de la acción humana (NU, 2012).

Figura 1. Antecedentes de la Agenda 2030



Fuente: UNESCO Etxea, 2017.

La Agenda 2030 propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desglosados en 169 metas, que se han agrupado en 5 bloques, las denominadas 5P en su traducción al inglés: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (*partnerships*).

En este trabajo no pretendemos entrar en el debate conceptual sobre desarrollo o sostenibilidad. Utilizaremos el concepto de desarrollo sostenible propuesto por el Informe Brundtland (1987) “aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” (NU, 1987, p. 23). En todo caso, nos interesa destacar aquí las tres vertientes del concepto, ya que no podremos lograr un desarrollo realmente inclusivo y duradero si no se integran la perspectiva económica, la social y la medioambiental.

Todo este entramado genera un compromiso internacional basado en la integralidad, la universalidad y el lema de “no dejar a nadie atrás”. Esto implica que:

- La Agenda 2030 es universal en la medida en que es una llamada a la acción para todos los países por igual, a diferencia de los ODM, no sólo está dirigida a los países empobrecidos. Pretende así un cambio de paradigma hacia un modelo de desarrollo sostenible desde los tres ámbitos ya mencionados: medioambiental, social y económico. Los ODS hacen ver que todos los países son países en desarrollo.
- Además, las metas de cada ODS y sus indicadores no son parciales ni marcan porcentajes de población beneficiaria. Los ODS son para todas las personas y la máxima “no dejar nada atrás”, indica que hay que hacer hincapié en la población más vulnerable.
- La integralidad es complementaria a la universalidad puesto que muestra las interrelaciones complejas de los ODS, impidiendo seleccionar o priorizar unos sobre otros y considerarlos aisladamente.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Quinta y sexta generaciones tienen relación directa con la perspectiva de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, por sus visiones del desarrollo, por su concepción de la educación, por sus estrategias de acción, por sus valores y actitudes predominantes, por sus conocimientos, temáticas y procedimientos.

Teniendo en cuenta los aportes de Mesa (2014) y Andreotti (2006). Sabemos que las características clave de la quinta generación y el camino hacia la sexta van dirigidas hacia:

- El sentido de la ciudadanía global crítica, igualdad de derechos y responsabilidad global.
- La comprensión de que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte, reforzando las ideas de la interdependencia que se vienen cosechando desde los años 60. Una interdependencia que necesariamente debe ser revisada desde una dimensión cultural crítica.
- Por enfoques que favorecen una visión global, y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.
- Que las formas de acción se transforman de la protesta que caracterizaba el enfoque crítico-solidario a la propuesta. A las acciones de incidencia y presión política que muchas ONGDs vinculadas a estas últimas generaciones están desarrollando en la actualidad con diferentes colectivos y grupos de edad.

Estas características pueden encontrarse directamente relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, convirtiéndose estos en una guía fácilmente accesible para todos y todas en las prácticas de EDCG del día a día de las instituciones y organizaciones de la sociedad civil implicadas en la consecución de un mundo más justo, inclusivo y sostenible. Una hoja de ruta a seguir clara, en la que un gran número de países están trabajando por conseguir.

Siendo nuestro ámbito de conocimiento la Educación, podemos ver que el ODS 4 se centra en el compromiso de los países firmantes por proporcionar educación de calidad:

Nos comprometemos a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que les ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias (NU, 2015, p. 8).

Que, explícitamente, hace referencia a la plena inclusión e igualdad que busca la EDCG. Pero no sólo en este objetivo podemos ver reflejado el tema que nos ocupa, sino que también en sus principios de universalidad, integralidad y el lema “no dejar a nada ni nadie atrás”, así como el contenido de cada uno de los ODS apela a los rasgos de la EDCG de las últimas generaciones, como por ejemplo, la crítica al modelo de consumo insostenible y la apuesta por el comercio justo y responsable “(...) los gobiernos, las organizaciones internacionales, el

sector empresarial y otros agentes no estatales y particulares deben contribuir a modificar las modalidades insostenibles de consumo y producción” (NU, 2015, p. 9) así como transformar sus esfuerzos no sólo dirigiéndolos en el nivel global como veíamos en los ODM, sino centrándolos en los ámbitos micro y local, promoviendo la cohesión comunitaria y la participación “trabajaremos con las autoridades y las comunidades locales para renovar y planificar nuestras ciudades y asentamientos humanos con miras a fomentar la cohesión comunitaria y la seguridad de las personas (...)” (NU, 2015, p.10). O dirigiendo las acciones hacia la creación de alianzas inclusivas en un mundo cada vez más interconectado:

...nos comprometemos a fomentar el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida. Reconocemos la diversidad natural y cultural del mundo, y también que todas las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible y desempeñan un papel crucial en su facilitación (NU, 2015, p. 11).

La existencia de esta agenda otorga importancia y pone el foco en la EDCG, ofreciéndole grandes posibilidades de acción, no limitándose a ser únicamente una de las ramas de la Cooperación Internacional al Desarrollo. Sino un ámbito de conocimiento con pleno sentido y con necesidad de ser estudiado desde la Pedagogía, para que cada vez más sus contenidos, valores, actitudes y procedimientos estén fundamentados en la ciencia y en manos de profesionales preparados para desarrollar su potencialidad y función formativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*, 3 (1), 40-51.
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A. (coord.) (2000). *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas españolas*. Universidad Politécnica de Valencia: Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Boni, A y Baselga, p. (2003). *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación*. Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana.
- Boni, A. Belda- Miquel, S. y Calabuig-Tormo, C. (2019). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF Justicia Alimentaria Global.
- Celorio, J. J., y Celorio, G. (2012). Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. En R. Domínguez y S. Tezanos, (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo*, Santander, España.
- Egea, A., Massip, C., Flores, M. y Barbeito, C. (2014). Competencias y EpD: una propuesta para la integración de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar. II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, 16 – 18 de junio de 2014, Huelva, pp. 1-30- Recuperado de https://www.uhu.es/IICIED/pdf/3_7_compete.pdf

- Fien, J. (1991). Commitment to justice: a defence of a rationale for development education. *Peace Environment and Education*, 2 (4).
- Fueyo, A. (2002). *De Exóticos Paraísos y Miserias Diversas*. Icaria-Acsur.
- Garbutcheon, M., Fien, J. y Williamson-Fien, J. (1997). Processes of globalisation and (re)new(ed) emphases for global education. *The Development Education Journal*, 7, 31-33.
- García-Rincón, C. (2015). Siete claves para la consultoría de EPDH en centros educativos desde un enfoque de aprendizaje global, competencial y experiencial. *Revista internacional sobre investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (8), 15-37.
- Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo En J. A. Sanahuja. (coord.). *Juventud, desarrollo y cooperación*. (pp. 97-107). Cruz Roja Española.
- Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE. (2004). *Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo*. Disponible en: https://coordinadoraongd.org/old/1068/original/Epd_Estrategia_imprescindible.pdf
- Korten, D. C. (1990). *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*. Kumarian Press.
- Lozano, J. (2009). Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global. Recuperado de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1126/Memoria_Julian_Lozano.pdf
- Martínez-Usarralde, M. J. (2013). *Otras metodologías son posibles... y necesarias. "cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (aprendizaje servicio)"*. Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias, diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56. Disponible en: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/52-manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f183be05-117d-4806-b24a-2f9f52d9b37f/loe-con-lomloe-texto.pdf>
- Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (2018). *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. AECID, Alboan, Entreculturas, InteRed y OXFAM Intermón. Recuperado de http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf
- NU (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común. *A/42/427*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/42/427>
- NU (2000). Declaración del Milenio. Asamblea general de las Naciones Unidas. *A/RES/55/2*. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- NU (2012). El futuro que queremos. Asamblea general de las Naciones Unidas. *A/RES/66/288*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/66/288>
- NU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea general de las Naciones Unidas. *A/RES/70/1*. Recuperado de https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

- NU (2016). Agenda 2030. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- UNESCO Etxea (2017). El derecho humano al medio ambiente en la Agenda 2030. Recuperado de <https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dossierDDHHamb.pdf>
- Pastoriza, J. L. (2014). *Educación para la ciudadanía global: experiencias, herramientas y discursos para el cambio social*. Fundación Isla Couto.
- Pradervand, P. (1995). The wings of defeat: towards a new development education paradigm, en Colm foy y Henny Helmich. *Public Support for International Development*, 109-121.
- Sainz de Murieta, J. (2016). El papel de las Enseñanzas Técnicas Universitarias en la Cooperación Universitaria al Desarrollo y en la formación de ciudadanía global y transformadora. IKASTORRATZA. *E-Revista de Didáctica*, 17, 1-7.
- Santamaría, N. (2021). *La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Castilla y León: La perspectiva de los equipos directivos y del profesorado en centros educativos rurales*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.