

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD

*Hermano Carmo (1996).
Universidade Aberta. Lisboa.*

Esta comunicación se presentó la primera vez, alterada ligeramente en las **Jornadas interdisciplinarias sobre Poder y sociedad**, Universidade Aberta, del 2 al 4 de Noviembre de 1995 y, posteriormente, en las **Jornadas de Antropología 1996**, ISCSP/UTL, del 22 al 24 de Abril de 1996

Tema muy en boga en diversos organismos internacionales, desde la UNICEF a la UNESCO pasando por el PNUD y el Banco Mundial, *la educación para el desarrollo* aparece con la urgencia de un proceso indispensable para la supervivencia de la Humanidad que, sin embargo, asume contornos algo indefinidos, dada la gigantesca tarea que revela.

Debido a su inevitabilidad y urgencia, se impone una seria reflexión sobre sus objetivos y contenidos, para convertirla en una estrategia eficaz --es decir, capaz de obtener resultados previamente definidos-- y eficiente --esto es, susceptible de alcanzar las metas preconizadas al menor coste.

Este es el sentido de la contribución que presento y que se desarrollará en cuatro puntos titulados:

- la cuestión de la educación,
- la cuestión del desarrollo,
- áreas clave de la educación para el desarrollo y
- contribución de la enseñanza a distancia.

1. La cuestión de la educación

Cuando se habla de educación para el desarrollo, el primer término a precisar es qué se entiende por educación en la última década del siglo XX. Partamos del concepto propuesto por Durkheim a principios de siglo:

"(...)La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no se encuentran maduras para la vida social. Tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de condiciones físicas,

intelectuales y morales que de ella reclaman, ya la sociedad política en su conjunto, ya el medio especial a que se destina particularmente"(...)¹.

El fundador de la primera cátedra de Educación y Sociología de la Sorbona, escribía para la sociedad de su tiempo, en la que el ritmo de cambio permitía una educación unidireccional de las generaciones más jóvenes por las más viejas.² Así, esa acción informadora destinada a preparar a las personas para el ejercicio de papeles sociales era, sin polémica, atribuida a las generaciones adultas. Del mismo modo, eran blanco de esa acción las generaciones "que aún no se encontraban maduras para la vida social", identificando tales generaciones con los grupos de edad infantil y juvenil³.

1.1. La complejificación del proceso educativo

Medio siglo más tarde, la explosión de cambios ocurrida sobre todo a partir de la década de los sesenta⁴, alteró completamente los datos de la cuestión. Expresiones sugestivas de la bibliografía de la época como *Choque del futuro*⁵ e *Inmigrantes en el tiempo*⁶, retratan la perplejidad del hombre contemporáneo ante los ropajes de transitoriedad, novedad y diversidad con que se viste el Futuro, al entrar con rapidez creciente en el Presente sin pedir obviamente permiso.

Desde entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje se hizo más complejo, pasando a efectuarse tanto de las generaciones mayores hacia las más jóvenes como en simultáneo, e incluso de las segundas hacia las primeras. **La tradicional unidireccionalidad de la acción educativa dejó, así, de tener cualquier sentido.** Hablar de educación a finales del siglo XX

¹ Durkheim, Emile (1984), *Educação e Sociologia*, in *Sociologia, Educação e Moral*, Porto. Rés, 1ª ed. De 1922, pág. 17.

² Sobre esta cuestión ver Carmo, H. (1994) *Modelos ibéricos de ensino superior a distância no contexto mundial*, Lisboa, Universidade Aberta, capítulos 1 y 7. Está en prensa..

³ Esta definición excluye como educandos, por consiguiente, los grupos de edad que corresponden genéricamente a la población adulta, así como aquellos normalmente englobados en la enseñanza superior.

⁴ Sobre el proceso de cambio ocurrido, ver CÂMARA, J. Bettencourt da (1986), *A III Revolução Industrial e o Caso Português*, in "Portugal Face à III Revolução Industrial; Seminário dos 80", Lisboa ISCSP, pp.63-111; NAISBITT, John (1988), *Macrotendências*, Lisboa, Presença; NAISBITT, John; ABURDENE, Patricia (1987), *Reinventar a Empresa*, Lisboa, Presença (1990), *Megatrends 2000*, 3ª ed., S. Paulo, Amana-key Editora; TOFFLER, Alvin (1970), *Choque do Futuro*, Lisboa, Livros do Brasil; (1981), *A Terceira Onda*, Rio de Janeiro, Record; (1987), *Previsões e Premissas*, Lisboa, Livros do Brasil; (1991), *Os Novos Poderes*, Lisboa, Livros do Brasil.

⁵ Toffler (1970).

⁶ Mead, M. (1969), *O Conflito de Gerações*, D. Quixote, Lisboa, pp. 133 y ss.

es hablar de una acción que se desenvuelve en tres direcciones, de los mayores hacia los más jóvenes y viceversa y de la sociedad hacia todas las generaciones en presencia.

La definición de Durkheim contiene un segundo presupuesto: que **hay una generación socialmente inmadura, objeto de la acción educativa de una generación madura.**

Con la profunda revolución de los conocimientos que el Psicoanálisis y la Psicología Evolutiva nos trajeron, tal presupuesto dejó de tener tanto peso. Como refiere André Petitat, "el Psicoanálisis sembró las primeras dudas sobre la racionalidad pedagógica"⁷. Con él y con la Psicología Evolutiva el mito de la madurez emocional del adulto fue derribado⁸

Como consecuencia de estos desarrollos, la acción educativa se traduce en un proceso en permanente reconstrucción, tanto por el lado de quien aprende como por el de quien enseña, asumiendo ambos el doble papel de enseñado y de enseñante.

Esta perspectiva dinámica de la educación que ya comenzaba a esbozarse a partir de finales del siglo XIX con todo el movimiento de la Escuela Nueva, vino a ganar realce progresivo, paralelamente a las dificultades crecientes con que los sistemas educativos contemporáneos se debatían para responder a las nuevas necesidades educativas.

Tal constatación llevó, por ejemplo, a Ivan Illich a defender la tesis de la *desescolarización*, partiendo de la observación de que el sistema educativo formal se ha ido separando progresivamente de la vida real⁹.

Volviendo al principio, si bien parece indiscutible que la noción de educación de Durkheim no resiste a la complejidad del mundo actual, la verdad es que nos llama la atención hacia un hecho importante: que, **en este proceso, el poder de un grupo**

⁷ Petitat, André (1989), *Sociologie de l'éducation*, en Durand, Jean Pierre y Weil, Robert, *Sociologie Contemporaine*, Paris, Vigot, pp. 484-485.

⁸ A la misma conclusión llega Georges Lapassade en entrevista concedida a la revista *Análise Psicológica*, en la que defiende que: "(...) la palabra *adulto* es una palabra que no coincide con una realidad psicológica o sociológica"(...). *O mito do adulto*, n°1, Octubre de 1977, Lisboa, ISPA, pág. 13. Esta tesis se encuentra aclarada y desarrollada en (1963), *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, les Éditions de Minuit.

⁹ Illich, Ivan D. (1974), *Educação sem escola?*, Lisboa, Teorema, pág. 5. Como alternativa a los sistemas de educación tradicionales, este autor preconizaba la creación de *cuatro organismos, gracias a los cuales aquel que quiera educarse pueda beneficiarse de los recursos que juzge necesarios*: un servicio encargado de poner a disposición del público los medios educativos materiales utilizados para la educación formal; un servicio de intercambio de conocimientos; un organismo facilitador de los encuentros entre iguales; y servicios que permitiesen localizar a los educadores disponibles para determinados asuntos (idem, pp. 15-62).

sobre otro está siempre presente. La corriente de la pedagogía institucional intentó mostrar eso mismo, siendo ejemplos de ello los trabajos de Lapassade, Lobrot, Ardoino y Lourau¹⁰. Sucedió lo mismo con Alain Touraine, que intentó describir y analizar la misma cuestión a propósito de las luchas estudiantiles y de profesores¹¹ y con Paulo Freire en lo que respecta a la educación de adultos¹².

La acumulación de estudios de Sociología de las Organizaciones que paralelamente fueron apareciendo, contribuyó para comprender mejor esta cuestión del sistema de poder en las escuelas. Crozier¹³, Etzioni¹⁴ y Schein¹⁵, por ejemplo, no habiendo escrito directamente sobre la realidad escolar, mostraron claramente la eficacia del poder de las organizaciones sobre la formación de los que en ellas trabajan y analizaron los actores individuales y los grupos que intervienen en ese proceso. Tales estudios habrán ayudado ciertamente a estimular a la Sociología de la Educación a desarrollar líneas propias de investigación en este dominio¹⁶.

El proceso de cambio anteriormente descrito llama la atención hacia la **especificidad de la educación de adultos**, que se reviste de características propias. De acuerdo con Malcolm S. Knowles¹⁷, el **aumento de la esperanza media de vida** de las poblaciones asociado a la **reducción del ciclo de vida de los conocimientos**¹⁸ resultado de la aceleración de su producción

¹⁰ Obras citadas supra, cap 1.

¹¹ Touraine, Alain (1979), *Lutte étudiante*, Paris, Seuil. (1981), *O pós socialismo*, Oporto, Afrontamento.

¹² (1971), *L'éducation: pratique de la liberté*, Paris, CERF (la edición brasileña es de Paz y Tierra); (1972), *Pedagogia do oprimido*, Oporto, Afrontamento; (1977), *Acção cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa, Moraes; (1977) *Educação política e conscientização*, Lisboa, Sá da Costa; (1978) *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma experiência em processo*, Lisboa, Moraes; y, más recientemente, (1989), *Educadores de rua. Uma abordagem crítica*, Bogotá, UNICEF.

¹³ Crozier, Michel (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil; (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

¹⁴ Etzioni, Amitai (1974), *Análise Comparativa de Organizações Complexas*, S. Paulo, Zahar, 1ª ed. 1966; (1984), *Organizações Modernas*, 7ª ed., S. Paulo, Livraria Pioneira, 1ª ed. 1964.

¹⁵ Schein, Edgar (1986), *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.

¹⁶ Cfr. Bidwell, C.E. (1965), *The school as a formal organization*, en March, J.G. (ed.) *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally; y Ball, Stephen J. (1987), *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*, Londres/N. York, Methen. Entre nosotros vease el reciente trabajo de Alves-Pinto, C. (1995), *Sociologia da escola*, Lisboa, McGraw Hill.

¹⁷ Knowles, Malcolm, S. (1980), *The modern practice of adult education. From pedagogy to androgogy*, N. York, Cambridge, The Adult Education Company.

¹⁸ Knowles, op. Cit., pp. 40-41.

confrontó a la sociedad contemporánea con un problema: gran parte de lo que se aprende hoy estará desactualizado en poco tiempo. La primera consecuencia de este hecho es la **reducción de la importancia relativa de la formación inicial** que, aunque sea de nivel superior, entra en rápida degradación si no es realimentada. La segunda consecuencia, corolario de la primera, es la **creciente importancia de la formación continua**.

1.2. Un camino convergente: el incremento de la formación continua.

Con raíces que remontan al periodo del iluminismo¹⁹, el término *formación*, como refiere Goguelin, sólo muy recientemente entró en el vocabulario con el sentido que hoy le damos, y parece que fueron los militares quienes lo utilizaron por primera vez²⁰, tanto en lo que respecta a la instrucción inicial, como en lo que concierne a los sucesivos cursos de perfeccionamiento a los que los profesionales de ese sector se tienen que someter a lo largo de su carrera.

Fue en la posguerra cuando la formación profesional emergió en varios países con la urgencia que el dramatismo de la situación socioeconómica imponía: por un lado, la desmovilización de vencedores y vencidos obligaba a integrar grandes contingentes de mano de obra en el tejido económicosocial so pena de agravar substancialmente los problemas; por otro, los empleadores y la sociedad en general se encontraban con personas que habían gastado algunos años de su vida en los campos de batalla, actividad con la que habían acumulado un conjunto de saberes, técnicas y actitudes muy diferentes a los exigidos por las empresas y por las instituciones no económicas en tiempos de paz.

Con la recuperación económica de los años cincuenta y sesenta y con los cambios producidos a partir de la emergencia de la sociedad de la información, la degradabilidad del saber fue sintiéndose cada vez más, tanto en el desempeño profesional como en el extraprofesional, y las necesidades de realimentación a través de la formación fuera de los circuitos de la educación formal se fueron evidenciando.

La formación continua ganó, de este modo, *carta de nobleza* como respuesta adaptativa a las necesidades de especialización y a la rapidez de las transformaciones del

¹⁹ Scheibe, Wolfgang, **A formação de adultos do ponto de vista psicológico**, en Hetzer, Hildegard (1974), *Psicologia pedagógica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pág. 426.

²⁰ Goguelin, Pierre (1973), **A formação contínua dos adultos**, Póvoa de Varzim, Publicações Europa-América, pág. 8.

mundo contemporáneo, en dos vertientes principalmente: la **formación cívica** y la **formación profesional**.

La formación cívica.

En cualquier sociedad la **formación cívica** es el resultado de la compleja trama de experiencias a la que cada individuo fue sometido a lo largo de su vida y en la que ejerció los papeles de liderado y de líder²¹.

Desde su infancia **cualquier persona pasa por situaciones de liderado y de líder al ejercer sus papeles habituales en el seno de la familia** (hijo, hermano, familiar), **de la escuela** (compañero, alumno), **de la vida profesional** (empleado, cuadro, dirigente) **o de otros contextos** (grupos y organizaciones diversas). Tales experiencias, en las que fue objeto de la capacidad de obligar de diferentes personas (padres, familiares, profesores, compañeros y patronos) o ejerció esa capacidad sobre otro²², le dejan un conjunto de actitudes y comportamientos (traducidos en opiniones y conductas)²³ cara al Poder y a su responsabilidad cívica.

De acuerdo con algunos autores²⁴, la formación cívica consecuencia de este proceso de socialización ocurre a lo largo de tres fases, cada una con una orientación específica:

- Entre los 5/6 y los 11/12 años, la socialización política tiene una **orientación hacia la comunidad**, buscando inculcar un sentimiento de pertenencia a un colectivo dado y a sus miembros (región, país). Es en esta fase cuando se interioriza, de modo más emotivo que racional, un conjunto de comportamientos de lealtad básica a la comunidad;

- Al final de la infancia y a lo largo de la adolescencia, la socialización política **se orienta hacia el régimen**, apelando a la adhesión a las reglas del juego políticas vigentes (reglas de conquista y ejercicio del Poder, de regulación de conflictos

²¹ Sobre las teorías del liderazgo, ver Guest, Robert; Hersey, Paul; y Blanchard, Kenneth (1980), **A mudança organizacional através da liderança eficaz**, S. Paulo, Multimédia Tecnologia Educacional; y Hersey, Paul y Blanchard, Kenneth (1986), **Psicologia para administradores. A teoria e as técnicas da liderança situacional**, S. Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

²² Esa capacidad, de acuerdo con la experiencia, ya clásica, promovida por Ralph White y Ronald Lippit, puede ser ejercida de forma autoritaria, permisiva o democrática. Cfr. Zander y Cartwright (1967) **Dinâmica de grupo**, S. Paulo, Herder, pp. 657-690.

²³ Sobre la formación de las actitudes políticas, ver Lancelot, Alain (s.d.) **As atitudes políticas**, Lisboa, Bertrand.

²⁴ Cfr., por ejemplo, Oppo, Anna (1991), **Socialização política**, en Bobbio, Norberto et al (1991, coord.) **Dicionário de política**, Brasília, Editora da Universidade de Brasília, vol. 2, pp. 1202-1206.

y de orientación global). Se trata de una fase en la que el proceso de interiorización, a pesar de mantener fuertes mecanismos emotivos, envuelve ya una mayor racionalidad. En esta etapa se forman las actitudes políticas de participación, renuncia o rechazo políticos;

- En el último estadio de la adolescencia y a lo largo de la edad adulta la socialización política se completa a través de la acción-reacción cara a problemas específicos (ej.: desempleo, habitación, educación), denotando una **orientación centrada en los decisores políticos y sus decisiones**.

En resumen, se puede decir que la formación cívica es el resultado de un largo y complejo proceso de socialización política, que integra un conjunto de aprendizajes indirectos²⁵ y directos²⁶, que se traducen en actitudes políticas relativas a la comunidad, al régimen y al acontecer político cotidiano que condicionan comportamientos políticos determinados²⁷.

Si así es, se comprende la preocupación registrada en muchos países y organizaciones internacionales que han reclamado el desarrollo de programas de formación cívica, como estrategia de lucha contra las culturas antidemocráticas. Los ejemplos de tales programas son muchos, bastando recordar los que se desarrollaron en Alemania inmediatamente después de la segunda guerra mundial, los que actualmente se están realizando en los países del Este europeo, de los que la red EDEN es ejemplo²⁸, y los que algunos organismos internacionales recomiendan para combatir a las culturas militares dominantes que imperan en varias sociedades del Tercer Mundo. Sus procesos de actuación son complejos y variados, trascendiendo con mucho la simple educación formal administrada por los sistemas de enseñanza de los respectivos países.

La formación en el contexto profesional.

Hasta mediados los años 30, la formación profesional fue concebida de modo informal y rudimentario, fundamentalmente volcada hacia objetivos de *saber-hacer* relativos a cada puesto de trabajo. En los treinta años siguientes no se desarrolló substancialmente, excepto en lo que respecta a la preocupación por formar cuadros y jefaturas que tuvieran en cuenta las relaciones humanas en el trabajo. Fue, como ya dijimos, por

²⁵ A través de la observación de las opiniones y conductas de *otros relevantes*.

²⁶ Por el ejercicio de papeles de *liderado* y de *líder* y de la experiencia de diversos *estilos de liderazgo*.

²⁷ Estos, concretizados en opiniones y conductas de participación o alienación cara a los problemas con que la sociedad circundante se debate.

²⁸ European Distance Education Network.

exigencias de la posguerra por lo que la formación profesional se desarrolló con gran pujanza, en una perspectiva de formación inicial, a la vez que las carencias de conocimientos, técnicas y actitudes adecuadas al mundo del trabajo eran significativas. A lo largo de la década de los sesenta, la formación profesional, además de seguir generalizándose, pasó a ser entendida no como mera formación inicial sino también como realimentación periódica, teniendo como objetivo la actualización de los trabajadores.

A partir de la década de los sesenta, se observa "(...) una aparente paradoja que ocurre en varios países de la Comunidad Europea (así como en otras regiones del mundo) y que consiste en la coexistencia de un desempleo elevado con una escasez de mano de obra (...)"²⁹ Tal situación nos revela uno de los grandes problemas con que los países más industrializados han venido a enfrentarse: por un lado, en virtud del cambio tecnológico, se ha registrado una **reducción de puestos de trabajo tradicionales** paralelamente a una **gran carencia de mano de obra cualificada** para ocupar nuevos puestos; por otro, **muchos de los trabajadores excedentarios no poseen conocimientos ni técnicas para ocupar los nuevos puestos** de trabajo.

Si a ello añadimos que hasta el año 2025 en el espacio europeo se prevé una reducción demográfica de la población entre los 15 y 44 años y un incremento de población entre los 45 y los 65, y que "(...)80% de los activos del año 2000 ya se encuentran actualmente en el mercado de trabajo(...)"³⁰, fácilmente se entiende la razón de las fuertes inversiones en formación tanto inicial como continua, entendidas como imperativos de supervivencia de la economía europea.

En estos últimos veinte años, la formación profesional parece asumir cada vez más dos características dominantes:

- En su faceta de **formación inicial**, se registra una progresiva conexión entre la escuela y el mundo del trabajo, **atenuándose con frecuencia las fronteras** entre los dos sistemas³¹;

²⁹ Comisión de las Comunidades Europeas (1991), **A formação profissional na Comunidade Europeia para os anos 90**, Memorando, COM (91), 397 final, Bruselas. 18/12/91, cit en Carmo, Margarida (1993), **Formação Contínua a Distância: Aspectos Conceptuais e Metodológicos**, Lisboa, dissertação de mestrado. p 20.

³⁰ IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities, 1991), **Skills Shortages in Europe**. IRDAC Opinion, Bruselas, CEC. Cit. en Carmo, Margarida, op. Cit., p 22.

³¹ La tesis sobre la mayor conexión entre la educación y la formación profesional viene siendo defendida hace ya años por varios organismos internacionales. Ver por ejemplo, las recomendaciones 68 (1973) y 73 (1981)

- En su vertiente de formación continua, ha venido observándose una auténtica **explosión formativa**, resultante de las tendencias conjugadas, tanto del aumento creciente de la demanda como de la oferta de formación. Tal desarrollo viene apareciendo bajo formatos diversos que asumen configuraciones de programas de **perfeccionamiento profesional, formación recurrente, reciclaje, reconversión a nuevos puestos de trabajo o incluso a segundas y terceras carreras**³².

En resumen, la cuestión de la educación en este final de milenio asumió contornos de una enorme complejidad, **habiéndose convertido en un proceso social permanente y universal** (de todos y para todos).

EVOLUCIÓN DE LA ESCOLARIDAD MEDIA Y DE LA TASA DE COBERTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Fig. 1

2. La cuestión del desarrollo.

de la UNESCO: en la primera, sobre los vínculos a establecer entre la educación, la formación y el empleo, se defiende "(...) *una mayor integración entre formación general y profesional con el fin de evitar elitismos y segregaciones (...)*"; en la segunda, sobre la interacción entre educación y trabajo productivo, se postula una mayor unión entre formación y empleo, de forma que esta contribuya para suscitar nuevas actividades económicas. Cfr sobre la posición de la UNESCO, Ibáñez, Ricardo Marín, *Educación y trabajo. La concepción de la UNESCO*, en Ibáñez, R.M. y Serrano, G.P. (1985), op. Cit., pp 513-556.

³² De acuerdo con Thévenet, los sistemas de formación en el contexto profesional están asumiéndose cada vez más como instrumentos de aculturación: "(...) *Existen tres tipos de formación en las empresas: una formación general relativa a conocimientos generales (economía, matemáticas, mecánica, informática, etc.) con diplomas y/o promoción interna; formación específica que sirve para adaptar los conocimientos de una categoría de personal en una área particular(...); y formación-empresa (...)* realizada en el interior de la organización y exclusivamente para sus colaboradores. *Transmite, desarrolla y discute la cultura de la empresa utilizando la dinámica de grupos para permitir a sus miembros examinar la pertinencia del conjunto de sus mensajes(...)* La tercera tiene una importancia cada vez mayor.(...)" Thévenet, Maurice (1986) **Cultura de empresa**, Auditoria e mudança, Lisboa, Monitor, pág. 48.

El campo semántico del término *desarrollo* está siendo contaminado, en los últimos tiempos, por una acumulación excesiva (casi cancerígena) de definiciones³³. En el contexto de la presente comunicación seguiremos el sentido que le confiere el PNUD³⁴ y el Banco Mundial en su relatorio sobre el desarrollo mundial en 1992³⁵, siguiendo a Lebret, principal dinamizador de la escuela francesa de Economía y Humanismo³⁶. En cualquiera de las fuentes referidas, la noción de desarrollo se presenta ligada a dos criterios:

- el de una situación que concede el **acceso a recursos y servicios** que permiten, a una población disfrutar de un mejor nivel de vida;

- el de una situación que permite **sacar partido y perfeccionar el potencial humano** de un conjunto social dado.

En este marco, **una estrategia de educación para el desarrollo** deberá integrar un conjunto de programas que doten a la población que aprende de **mayor capacidad de acceso a tales recursos y servicios** y, por otro lado, que la ayuden a **rentabilizar su potencial humano**.

Dado el mantenimiento o, en ciertos aspectos, el agravamiento de las desigualdades en calidad de vida de las poblaciones registrado en los últimos años, la educación para el desarrollo se encuentra todavía estrechamente asociada a la necesidad de una *educación para la solidaridad*. Así, la expresión **educación para el desarrollo y para la solidaridad**, a pesar de la redundancia³⁷, parece tener mayor valor operativo que el término *educación para el desarrollo*. Esta expresión integra **dos vertientes indisociables**:

- por un lado, la necesidad de educar al hombre contemporáneo para sacar partido de la manera más correcta del medio ambiente y de los recursos que tiene, para evitar muertes innecesarias, para prolongar su vida con calidad, para escoger dónde y cómo quiere vivir y trabajar, de forma crítica y con un

³³ Sobre el sentido etimológico de la palabra ver Carmo, H. (1994) op. cit.

³⁴ PNUD (Coordinación de Mahbub ul Haq), **Rapport Mondial Sur le Développement Humain, (1990, 1991, 1992 y 1993)**, PNUD/Economica, Paris.

³⁵ Steer, Andrew et al. (1992), **Informe Sobre el Desarrollo Mundial 1992 - Desarrollo y Medio Ambiente**, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington.

³⁶ Lebret, Luis (1961), **Dynamique Concrète du Développement**, ed. Ouvrières, Paris, cit en Ander-Egg, E. (1980) **Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad**, UNIEUROPE (10ª ed.) Tarragona, pp 33/4. Ver también Lebret, Luis (1964), **Suicídio ou Sobrevivência do Ocidente?** (Cf. 1958), Moraes Editora, S. Paulo.

³⁷ Dado que no puede haber desarrollo sin solidaridad a pesar de que puede suceder lo contrario.

estatuto de efectiva ciudadanía económica, y para rentabilizar sus potencialidades como persona;

- por otro, la necesidad de educarlo para la solidaridad, nuevo nombre de la fraternidad, el valor central de la Revolución Francesa más olvidado durante la época industrial. El fenómeno de la planetarización vino a mostrarnos que la solidaridad, actualmente, trasciende ampliamente la dimensión de un deber moral, voluntariamente asumido por algunos, para aparecer como un imperativo de supervivencia de la humanidad. Una sociedad sin solidaridad constituye un terreno fértil para la emergencia de conflictos sociales, en los que se gastan enormes cantidades de recursos para solucionar problemas evitables.

Esta afirmación se aplica, en la actualidad, tanto a escala del grupo familiar - exigiéndose una nueva solidaridad en las relaciones entre sexos y entre generaciones - cuanto a niveles sistémicos más complejos como los de las organizaciones, las regiones, los países y la propia comunidad internacional considerada como un todo.

La propia cuestión ambiental, muchas veces planteada de forma meramente tecnocrática, puede y debe ser enfocada en términos de solidaridad intergeneracional, ya que las acciones de las generaciones actuales van a condicionar fuertemente la calidad de vida de las futuras³⁸.

3. Áreas clave de la educación para el desarrollo.

En lo dicho anteriormente, se pueden identificar diez áreas clave en la educación para el desarrollo, agrupadas en **áreas transversales**, que afectan sistémicamente a los grupos que aprenden en su concepción del mundo y de la vida, y **áreas específicas**, que los preparan para el ejercicio de papeles particulares.

3.1. Áreas transversales

1. Educación para el cambio

- aprender a adaptarse al cambio
- aprender a gestionar el cambio (planear, organizar y controlar el cambio)

2. Educación para la autonomía

- aprender a ser autónomo sin insularizarse en el individualismo

3. Educación para la democracia

³⁸ Esta idea ha sido fuertemente subrayada por el relatorio del Banco Mundial, en su concepto de desarrollo sustentado. Cfr. supra.

- aprender competencias comunicacionales indispensables para el ejercicio de la democracia (leer, escribir, hablar y escuchar)
- aprender competencias para el ejercicio de la democracia representativa (escoger, respetar y sustituir representantes)
- aprender competencias para el ejercicio de la democracia participativa (preparar, tomar y ejecutar decisiones)

4. Educación para la solidaridad

- aprender a ser solidario en el espacio (en las dimensiones individual³⁹, familiar, organizacional, comunitaria, nacional y mundial)
- aprender a ser solidario en el tiempo (con las generaciones futuras⁴⁰ y pasadas⁴¹)

3.2. Áreas específicas

5. Educación ambiental

6. Educación "demográfica"

- educación para la paternidad y maternidad responsables

7. Educación para la salud

- educación para la nutrición
- educación para la prevención de enfermedades
- entrenamiento sanitario básico

8. Educación para la ciudadanía económica

- educación para la producción
- educación para la gestión de recursos
- educación para la distribución de bienes y servicios
- educación para el consumo

9. Educación de las mujeres

- como agentes estratégicos de desarrollo
- como agentes estratégicos de democratización

10. Educación intercultural

- educación para la identidad cultural
- educación para la diversidad cultural
- educación para el ecumenismo

4. Contribución de la enseñanza a distancia.

³⁹ Para con los niños, adolescentes, adultos y ancianos que integran las generaciones vivas.

⁴⁰ La solidaridad con nuestros nietos es el fundamento del desarrollo sustentado.

⁴¹ La defensa del patrimonio y la asunción de la historia en todas sus facetas positivas y negativas integran la solidaridad con los antepasados.

Dado el gigantismo de las presentes necesidades educativas y la actual crisis de los sistemas de enseñanza mundiales, no parece razonable esperar que la cuestión de la educación para el desarrollo y para la solidaridad sea resuelta sólo con los sistemas de enseñanza y formación tradicionales. En este contexto, la enseñanza a distancia, en su forma pura o combinada con la enseñanza presencial bajo la designación de *enseñanza flexible*, podrá constituir una valiosa ayuda.

La universalización de esta modalidad de enseñanza se puede constatar a partir de estudios recientes. Así, por ejemplo, la investigación hecha por Walter Perry en 1984 bajo el patrocinio de la Universidad de las Naciones Unidas⁴², conjugada con la encuesta publicada en 1989 por el Instituto para la Investigación de la Educación a Distancia (ZIFF) de la FernUniversität⁴³, a pesar de no exhaustivas⁴⁴, identifican **más de ochocientas organizaciones diferentes⁴⁵, con sede en cerca de 100 países⁴⁶.**

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN EL MUNDO

FIG. 2

Hermano Carmo, Universidade Aberta

⁴² Perry, Walter (1984), ***The state of distance-learning worldwide. The first report on the index of institutions involved in distance-learning***, Milton Keynes, International Centre for Distance-Learning of the United Nations University (ICDL).

⁴³ Doerfert, F. Et al (1989), ***Short descriptions of selected distance-education institutions***, FernUniversität, Hagen.

⁴⁴ Sólo por dar un ejemplo, la encuesta identificó seis instituciones españolas relacionadas con la enseñanza y la formación a distancia, una de las identificadas, la ANCED, integra ella sola, cerca de ochenta organizaciones diferentes.

⁴⁵ Uso aquí el concepto de organización en un sentido amplio, queriendo con esta designación abarcar, no sólo los organismos autónomos con funciones exclusivas de enseñanza y formación a distancia, sino también las unidades orgánicas con estas funciones -como los departamentos y los centros- que se integran en instituciones mayores.

⁴⁶ Número aproximado nos revelan bases de datos recientes: 81994) ***Distance Education Database***, Milton Keynes, IC DL/UKOU y EOUN Database, Heerlen, EADTU.

Son cinco las vertientes que tal contribución puede asumir, sacando partido de los sistemas de producción, comunicación, distribución y acompañamiento usados habitualmente por la enseñanza a distancia (ediciones escritas, televisión, radio y autopistas electrónicas).

- **Como reveladora de problemas y soluciones**
- **Como productora de materiales educativos mediatizados** sobre el desarrollo.
- **Como distribuidora de bienes y servicios** de educación para el desarrollo y la solidaridad.
- **Como creadora de autonomía de los que aprenden**, particularmente aquellos cuya actividad tiene *efectos de cascada* en este dominio, como es el caso de los formadores y gestores.
- **Como productora de sinergias** entre los diversos agentes unidos al proceso.

No habría tiempo para presentar los numerosos ejemplos que actualmente ilustran lo que acabo de expresar⁴⁷. Bastará decir que países tan diferentes como la India, Canadá, Paquistán, Reino Unido, Tailandia, España, Portugal y otros muchos, usan modelos integrados de enseñanza flexible y a distancia en estrategias de educación para el desarrollo.

Dada la presente dimensión de las inversiones iniciales y de los contenidos curriculares, cualquier estrategia en este dominio constituye una opción política de importancia considerable.

Las consecuencias de tal política son incalculables pues esta contribuirá (o no) a la **cohesión** de los segmentos sociales y a la **conducción** de la sociedad como un todo. Resta saber si habrá la sabiduría necesaria para ponerla en práctica.

5. Contribución de las Ciencias Sociales a una estrategia de educación para el desarrollo

En el contexto de diversidad que se acaba de describir, las Ciencias Sociales desempeñan un papel particular como instrumentos de una estrategia de Educación para el Desarrollo.

⁴⁷ Cfr. Sobre esto, Carmo, H. (1995) op. Cit. Recientemente presenté tres comunicaciones que concretizan esta cuestión: (1995), *Ensino a distância e desenvolvimento comunitário*, conferencia al personal de la Dirección General de Acción Social, Lisboa; (1995), *Ensino a distância e educação e formação familiar*, conferencia al personal de la Dirección General de Familia y de la Comisión Interministerial para la Tercera Edad, Lisboa; *Potencialidades da educação a distância no ensino das relações interculturais*, lección impartida en el curso ERASMUS, sobre A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL... (Girona, Universidad de Girona, vide supra).

Su contribución , a mi modo de ver, es triple:

- **como filosofía**, pueden iluminar la acción educativa con un humanismo planetario desnudo de etnocentrismos, como querían tanto hombres como Teillard o Lebret, respetando, sin embargo, el principio personalista de que *el hombre es un fenómeno que no se repite*.
- **como teoría**, pueden contribuir a un conocimiento mejor del Hombre y de su circunstancia, desmontando mitos y asumiendo la diversidad como oportunidad para el Desarrollo:
- **como metodología**, finalmente, pueden asumirse como poderosos instrumentos de diagnóstico y de intervención social al servicio de la mejora de la calidad de vida de las poblaciones.

Acusadas muchas veces y con razón de ser instrumentos de opresión, la Antropología, la Ciencia Política , la Sociología y tantas otras Ciencias Sociales, ellas constituyen herramientas poderosas de intervención social susceptibles de acelerar el Desarrollo de los pueblos o, por el contrario, de frenarlo.

Es competencia de cada uno de nosotros, en el silencio y en la responsabilidad, decidir el camino a tomar.

Carmo, H. (1996), Universidade Aberta, Lisboa.

Traducción de M^a Pilar Hernández Sanz.