



# Coloquio: Educaciones desestabilizantes: territorios y cultura

---

Educación emancipadora. Retos en el marco  
de la globalización neoliberal

---

**Gema Celorio Díaz**

(6 de abril 2018)

## PRESENTACIÓN

*Somos andando*  
(Paulo Freire)

Esta ponencia intenta trazar un breve y rápido recorrido desde los orígenes de la Educación para el Desarrollo (ED) como enfoque subsidiario de la cooperación para el desarrollo y con limitaciones tanto en su alcance como en su propuesta, hasta la Educación para una Transición emancipadora, enfoque bajo el que movimientos sociales, organizaciones civiles y educativas venimos trabajando en los últimos años.

Es necesario destacar la trayectoria que han marcado los cuatro Congresos de Educación para el Desarrollo celebrados en los últimos 25 años; espacios concebidos para el encuentro, el debate y la reconstrucción crítica y amplia de la potencialidad de la ED como enfoque educativo orientado a la transformación social.

El contexto actual dominado por una globalización neoliberal que pivota sobre la centralidad del mercado nos lleva a señalar el sistema que lo soporta -capitalismo, extractivismo, patriarcado, colonialismo- como responsable de la actual crisis civilizatoria, de carácter multidimensional (crisis democrática, económica, de cuidados, ecológica...). Un formidable entramado que debemos cuestionar profundamente si queremos construir un mundo más justo, inclusivo, equitativo y pluriverso<sup>1</sup>, donde las comunidades implicadas en la defensa de sus territorios exploren, ensayen y desplieguen modelos alternativos a favor de la sostenibilidad de la vida.

¿Cuáles son los discursos y las prácticas que nos están ayudando en este proceso? Las epistemologías del sur, decoloniales, feministas, decrecentistas... son referentes centrales para sostener y fortalecer una educación emancipadora que apuesta por dar protagonismo a los sujetos, por apoyar sus luchas y por hacer efectivas sus reivindicaciones de justicia social y equidad.

Es urgente hoy en día resolver la tensión que plantea el conflicto capital-vida y que se expresa en la pervivencia de un modelo agotado -pero todavía con capacidad para extender su estrategia de arrase y devastación- que es contestado cada vez con más fuerza y radicalidad desde los movimientos sociales y las organizaciones populares más diversas.

Corren tiempos de incertidumbre, y en la pretensión de consolidar la educación emancipadora como proyecto de cambio y liberación, enfrentamos retos que conviene identificar y afrontar desde la creatividad, la rebeldía y la articulación entre colectivos y movimientos críticos y comprometidos con la sostenibilidad de la vida.

---

<sup>1</sup> Arturo Escobar (2012) desarrolla el concepto de pluriverso en oposición a la comprensión moderna del mundo como universo. La Educación para la Transición emancipadora que propondremos en este documento se alía con esa propuesta al ofrecerse como una acción educativa encaminada a “crear las condiciones para la coexistencia de múltiples mundos interconectados” (2012:25).

## 1. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La Educación para el Desarrollo, entendida como un enfoque que pretende promover la comprensión de la realidad y de las problemáticas que la caracterizan, cuenta con una larga trayectoria de algo más de seis décadas. El lapso de tiempo transcurrido nos facilita el análisis de su evolución para dar cuenta de los cambios que han caracterizado este enfoque educativo tanto en su configuración teórica como en sus aplicaciones prácticas.

Este análisis cronológico<sup>2</sup> nos permitirá desvelar cómo venimos de una historia marcada por el proyecto modernizador que ha entendido el desarrollo en términos de crecimiento económico y que lo ha presentado y difundido como una aspiración deseable para cualquier tipo de sociedad independientemente de los contextos, de las culturas, de las tradiciones o de los territorios.

Pero vamos a ver también cómo en esa evolución hemos tenido oportunidad de hacer autocrítica, de situarnos ante nuestras propias contradicciones, de aprovechar el contacto con otras epistemologías, con otros discursos que nos han ayudado a cuestionar este sistema capitalista, extractivista, patriarcal y colonial y a caminar hacia un cuestionamiento profundo del desarrollo, de la educación, desde el que imaginar otras experiencias alternativas.

### *1.1. Primeras generaciones de Educación para el Desarrollo. La combinación de los enfoques desarrollistas y caritativo-asistenciales*

Las primeras acciones de sensibilización sobre la problemática del desarrollo surgen en Europa en torno a los años 50-60 del siglo pasado, en un momento de reconstrucción tras el horror de la II Guerra Mundial y en el arranque de lo que luego conoceríamos como políticas de cooperación para el desarrollo.

Desde el punto de vista occidental el mundo aparece dividido en dos grandes bloques antagónicos, el capitalista con Estados Unidos a la cabeza y el socialista liderado por la URSS. Ambos bloques, enfrentados entre sí, se disputaban el control de amplias regiones del planeta intentando desplegar sus políticas imperialistas mediante el dominio económico y militar. La cooperación para el desarrollo surge en ese contexto post-bélico como una estrategia de “ayuda” a los países que entonces se aglutinaron bajo el concepto de Tercer Mundo. Un concepto con un doble sentido. En primer lugar para referirse a países no alineados con ninguno de los dos bloques en disputa y, por otro lado, para caracterizar el mundo “subdesarrollado” por oposición a los países industrializados, “desarrollados”.

En realidad, detrás de ese interés por “mejorar” las situaciones de pobreza, hambre, analfabetismo, desnutrición, enfermedades o desastres naturales que caracterizaban la situación de la mayoría de los nuevos estados post-coloniales lo que había de fondo era una

---

<sup>2</sup> Llamamos la atención sobre el hecho de que presentar la evolución del concepto como una sucesión lineal histórica es un ejercicio que nos permite vincular los avances en su concepción con los cambios operados en el contexto internacional y en el pensamiento sobre el desarrollo y la cooperación. Pero esta propuesta no pretende obviar que, en la actualidad, nos encontramos aun con prácticas educativas que responden a principios de generaciones que consideraríamos superadas por haber sido caracterizadas para períodos anteriores.

preocupación por el riesgo de que cayeran bajo la estela del “bloque enemigo” y por tanto una estrategia de atracción a la órbita propia.

Y aquel no era un temor infundado, de hecho la propia Conferencia de Bandung (1955), que reunió a buena parte de esos Estados africanos y asiáticos recién independizados y que se declaran no-alineados, condenaba y señalaba el colonialismo, la discriminación racial, el militarismo y las injerencias externas como obstáculos para su desarrollo.

Lo que sí era dominante, en el contexto de las grandes potencias industrializadas sin distinción de bloques, era su alineación incondicional con el paradigma de la modernización bajo el que se otorga sentido al “desarrollo” como sinónimo de progreso y bienestar asociados a los procesos de industrialización y crecimiento económico.

En el mundo de las oposiciones binarias tan propias de la comprensión moderna occidental del mundo, se justifica la fe en el desarrollo como promesa de riqueza y felicidad. Es la civilización frente a la barbarie; el dominio de la razón y la ciencia sobre la cultura y la naturaleza; el progreso y el conocimiento frente al atraso y la ignorancia. Una visión dicotómica que estuvo detrás de los procesos de colonización y de dominación históricos y que en la versión actualizada de esa época se consolidó mediante mecanismos como la Ayuda Oficial al Desarrollo y las políticas de cooperación para el desarrollo.

Tan importante como las dinámicas políticas y las estrategias económicas que se articulaban en torno a ese objetivo de progreso social era la extensión de una cultura de confianza ciega en el desarrollo. Un sistema de colonización de mentes e imaginarios colectivos por el que se activa el “deseo de desarrollo”. Eduardo Restrepo (2017:20) lo explica claramente:

Pero el desarrollo no solo viene desde arriba y desde afuera impulsado por las clases políticas, expertos y técnicos, sino que también se ha articulado como demanda desde abajo y desde adentro por parte de sectores subalternizados. Uno de los productos más sui generis en las décadas de la imaginación desarrollista es el deseo por el desarrollo, el anhelo de “ser desarrollado”. Sin lugar a duda, el desarrollo ha logrado interpelar a la imaginación y las afectividades de ciertos sectores poblacionales a nombre de quienes se despliega. De una imposición en nombre de la gente, el desarrollo ha pasado a ser una demanda desde la gente.

De ahí, que esas primeras acciones de sensibilización (lo que conocemos como 1ª generación), que fueron el germen de lo que luego denominaríamos Educación para el Desarrollo, recurrieran a imágenes catastrofistas, miserabilistas acompañadas de mensajes simples y engañosos como “Tu dinero salva vidas”, “Ayúdale a vivir, ¡padrina!”... Todo ello enmarcado en un enfoque claramente asistencialista, paternalista que apela a la caridad para con “los pobres” con el objetivo de recaudar fondos y aliviar conciencias.

La perspectiva, claramente eurocéntrica, se centra en las consecuencias de la pobreza e incide en la naturalidad de sus efectos, como si la desigualdad fuera fruto del azar o respondiera a un determinismo inevitable. La superioridad con que occidente mira al resto del mundo entronca con ese pasado histórico colonialista que ha conformado en las mentes de la ciudadanía europea una visión absolutamente distorsionada de un “otro” con la que se construye el arquetipo de la pobreza: salvajes, atrasados, ignorantes, pasivos, indolentes, perezosos, incapaces de salir de su estado de subdesarrollo. Por eso “necesitan” nuestra ayuda.

Es más o menos a finales de este período cuando podemos situar el arranque del desarrollismo, de las políticas que pretenden extender las “recetas” del modelo industrializador que había facilitado el despegue de las economías enriquecidas y que aseguraban que con una buena combinación de capital, tecnologías y conocimientos los países empobrecidos se introducirían en la senda del desarrollo.

La Educación para el Desarrollo de 2ª generación, cuyo nacimiento data de esta época, se alía en sus propuestas de intervención educativa con ese marco de interpretación del desarrollo. La salida a los problemas del mal desarrollo se hace depender de la “ayuda” que puedan proporcionar los países enriquecidos mediante políticas específicas y proyectos/programas de cooperación para el desarrollo.

Las campañas tienen un carácter sensibilizador. Muestran las consecuencias de la pobreza de forma absolutamente acrítica, no hay análisis estructural de las causas de la pobreza y menos aún vínculo alguno con el pasado colonial. El Norte sale así indemne en el reparto de responsabilidades. Es más, se refuerza su imagen salvadora al ofrecer la ayuda y mostrar el camino que permitirá al Tercer Mundo salir del subdesarrollo. Se apela a la caridad, que siempre deja sensaciones de satisfacción en quien la ejerce, y las iniciativas de Educación para el Desarrollo se orientan principalmente a la recaudación de fondos.

### *1.2. Las generaciones intermedias. La Educación para el Desarrollo como expresión solidaria*

Las décadas siguientes (finales de los 60, finales de los 70) permitieron constatar que el esperado despegue económico que sucedería al esfuerzo industrializador en los países en desarrollo, no se produjo.

En el ámbito social, la oposición a la guerra de Vietnam y la revolución de mayo del 68 son dos ejemplos de cristalización del desencanto social con las políticas imperialistas y autoritarias que protagonizan las grandes potencias. De ahí que las experiencias revolucionarias antiimperialistas sean vistas con simpatía y que se inicie ahí el germen de lo que conocemos como solidaridad internacionalista.

En ese clima, un conjunto de economistas y sociólogos que se articulan en torno a la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) irá consolidando un nuevo pensamiento sobre el desarrollo que desafía el paradigma de la modernización. Desde este análisis el subdesarrollo no es una fase de “atraso” en el proceso que conduce al desarrollo, sino el resultado una relación de explotación entre el “centro” y la “periferia” que establece relaciones de dependencia y desarrollo desigual.

Por primera vez se pone de manifiesto la importancia del pasado histórico de dominación militar, cultural, política y económica que ha acompañado la estrategia sistemática de expolio y apropiación de recursos, bienes y riquezas en beneficio de las metrópolis. Desarrollo y subdesarrollo no son entonces realidades paralelas, separadas o inconexas sino antes bien procesos claramente interrelacionados, interdependientes vinculados en un sistema de intercambio desigual.

El debate se hace más político, se denuncia la responsabilidad del Norte en el empobrecimiento del Sur. El subdesarrollo de unos países es consecuencia directa del desarrollo de otros.

No se pone en cuestión el modo de producción masiva, ni el afán industrializador, ni el crecimiento urbano, ni la despoblación rural... Se entiende que todo ello es necesario para generar las condiciones económicas que permitan el logro del bienestar social. Pero sí se propugna la necesidad de salir de un sistema de comercio internacional articulado conforme a reglas injustas que solo benefician a las grandes potencias. Como alternativa se sugiere la desconexión, la creación de mercados regionales que permitan un control más directo y beneficioso para las economías en desarrollo.

Con todo, en la esfera internacional, comienzan a aflorar contradicciones como las que puso de manifiesto el informe Pearson<sup>3</sup> que expresaba cómo el I Decenio para el Desarrollo proclamado por Naciones Unidas (1960) había generado un efecto perverso de crecimiento con pobreza.

La Educación para el Desarrollo (3ª generación) centra entonces sus esfuerzos en la difusión de información que permita comprender esa interrelación entre los fenómenos del desarrollo y subdesarrollo y que llame la atención sobre la responsabilidad de los países del Norte en la generación y sostenimiento de las condiciones que perpetúan la pobreza y la desigualdad.

Se establece como uno de los objetivos prioritarios despertar la conciencia crítica entre la ciudadanía y promover la solidaridad como práctica de correspondencia y responsabilidad para con las sociedades del Sur. Se trata en todo caso de una mirada que pone el acento, desde esas bases, en la promoción de políticas que permitan realmente solventar los problemas estructurales que afectan a esas sociedades y que se denuncian como resultantes de un orden internacional injusto.

De esta época también son propuestas como la que en 1974 lanza la UNESCO en su "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" que, entre otras cuestiones, incide en la necesidad de que los currículos educativos incorporen el conocimiento sobre problemáticas mundiales entre los contenidos a trabajar en las distintas etapas educativas.

La Educación para el Desarrollo que se practica en este período hace énfasis en algunas ideas fuerza, como la interdependencia o como la de la injusta distribución de la riqueza que destaca que el problema del desarrollo no se va a solventar con más tecnología o más inversión si estas iniciativas no se acompañan de políticas de redistribución de la riqueza generada.

Llegamos así a otro interesante momento, años 80-90, que define una nueva generación para ese enfoque educativo (4ª) y que en el debate sobre el modelo social se vincula con nuevos conceptos –como el de desarrollo sostenible– que se proponen para dar respuesta a un conjunto de crisis y problemas que se evidencia en el proceso de mundialización creciente.

---

<sup>3</sup> Pearson, Lester B. (1970). *El desarrollo: empresa común. Informe de la Comisión de Desarrollo Internacional*. Madrid, Tecnos.

Los años 80 supusieron para los países del Sur una “década perdida”. En América Latina, que fue un campo de experimentación de las políticas desarrollistas impuestas por los organismos internacionales y ejecutadas fielmente por gobiernos autoritarios cuando no abiertamente dictatoriales, se desata la crisis de la deuda. Las políticas de ajuste estructural impuestas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial vinculadas al pago de la deuda habían conllevado drásticos recortes en materia de derechos y servicios públicos y desencadenado un profundo empeoramiento de las condiciones de vida de las personas en general y de las mayorías más pobres en particular. Una deuda impagable que detraía los fondos que debieran destinarse a generar “bienestar” al pago de unos intereses abusivos y usureros.

Situaciones como esta ponen en cuestión los fundamentos teóricos del desarrollo cuando se observa que su materialización es imposible si lo que se propone es un crecimiento dependiente, desarticulado y estimulado bajo unas reglas económicas y comerciales que solo benefician a los países ricos.

Todo ello llevó a proponer algunos ajustes en lo que había sido el modelo representado por el paradigma de la modernización.

A finales, de los 80 se produjo la caída del muro de Berlín, y con ello la progresiva desaparición de los sistemas representados por los países del Este. Por su parte, el modelo nacionalista de uno u otro signo fue sustituido por el modelo mercantilista neoliberal. El Estado-nación pierde poder, la economía se mundializa y el auge de los poderes financieros y de las empresas transnacionales va permitiendo que sean estos quienes vayan ocupando un lugar cada vez más relevante en el sistema mundial conforme a una lógica que, como veremos más adelante, ha perdurado hasta hoy.

En esos momentos se inicia la preocupación por la emergencia de la problemática ambiental. En 1987, el conocido como Informe Brundtland (*Nuestro futuro común*) reconoce la urgencia de dar un giro al modelo del crecimiento porque “la seguridad, el bienestar y la misma supervivencia del planeta dependen de esos cambios ya.” (1987:404). Este informe no cuestiona el crecimiento, cuestiona el modelo de crecimiento imperante hasta entonces, por eso, acuña el concepto de desarrollo sostenible y lo hace en estos términos: “El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.” (1987:67).

El concepto de desarrollo sostenible recibió desde sus inicios fuertes críticas por su carácter reformista y por el escaso compromiso de una comunidad internacional que se mostraba incapaz de tomar medidas de alto impacto. A todo ello hay que unir las divergencias existentes entre la visiones de los países ricos y pobres, denunciando la postura de Estados Unidos, nada favorable a aplicar en su seno cambios en sus modelos de producción y expansión, o la imposibilidad de mantener estrategias económicas apenas diferentes de las precedentes que sin embargo fueran menos lesivas para el planeta.

Al tiempo surgen otras visiones críticas con el modelo imperante que se formulan desde los ámbitos de la paz y los derechos humanos, desde la interculturalidad o a favor del comercio

justo. Cada vez son más las voces que reclaman un modelo de desarrollo alternativo cuestionando así la ambigüedad de un concepto como el de desarrollo sostenible.

Pero si hay una mirada especialmente relevante por su recorrido posterior esta es la mirada de las mujeres que denuncian la falacia de pensar el desarrollo como si fuera una estrategia neutra desde el punto de vista del género. La sucesión de conferencias internacionales sobre las mujeres, promovidas por Naciones Unidas, que se sucedieron desde México (1975) hasta Beijing (1995) representaron el esfuerzo por visibilizar a las mujeres como actrices de desarrollo y el compromiso con la demanda de políticas que tuvieran en cuenta sus derechos y avances en términos de acceso y control de recursos y de mejora de su condición y posición.

Este proceso, en todo caso, también ha sido sometido a revisión y crítica, como lo expresa Wendy Harcourt:

Con la agenda reduccionista de los ODM a principios de 2000, las activistas feministas dejaron de considerar las NNUU como un único sitio de transformación social para los derechos de la mujer. Comenzaron a involucrarse cada vez más en movimientos sociales, sobre todo en los movimientos de protesta contra el FMI, el Banco Mundial y el G8 [...]. El Foro Social Mundial se creó como un sitio potencial para las feministas comprometidas con la construcción de un espacio autónomo para los movimientos sociales y la sociedad civil, con campañas sobre el comercio, la pobreza, el cambio climático, la alimentación y la seguridad, la igualdad entre los géneros y los derechos humanos, cuyo eslogan es "Otro mundo es posible". (2011:50).

La Educación para el Desarrollo absorbe todos estos debates críticos y se plantea cómo repensar sus presupuestos para incorporar esta complejidad creciente de interrelación de fenómenos que pudieran explicar la realidad de la pobreza y la desigualdad. La Educación para el Desarrollo se configura así, en esta 4ª generación, como Educación global.

Como parte importante de esta mirada crítica se inicia la revisión de enfoques. Se cuestiona el eurocentrismo y androcentrismo que ha dominado el pensamiento y las políticas de desarrollo y la cooperación, pero también el conocimiento producido en los espacios de poder y que ha impregnado la cultura y el imaginario social a través de los mecanismos de socialización, entre los que destacan los medios de comunicación, las instituciones escolares y la propia academia.

Se revisan conceptos. Todavía pervive el análisis norte-sur, pero se empiezan a abandonar caracterizaciones absolutas como "subdesarrollo" para incluir términos más dinámicos como países empobrecidos, países enriquecidos al entender que reflejan mejor esas dinámicas de interdependencia frente a los análisis más estáticos y deterministas.

Se incorporan miradas transversales. La Educación para el Desarrollo ya no puede dar cuenta de la realidad solo desde interpretaciones economicistas, si quiere reflejar la complejidad del mundo y ofrecer marcos interpretativos más globales debe entrelazarse con otras miradas imprescindibles, género, paz, derechos humanos y medio ambiente.

Se establecen relaciones con otras tradiciones pedagógicas. Si bien con anterioridad ya se miraba la Educación Popular, surgida en América Latina de la mano de Paulo Freire, como una propuesta educativa de interés para su incorporación a la Educación para el Desarrollo, no será hasta esta 4ª generación que se discutan e incorporen sus principios. Entender la educación como un acto político, dar protagonismo a los sujetos en la identificación de las opresiones



que atraviesan sus vidas, rescatar los saberes populares para conectarlos con el análisis de la realidad, trabajar con metodologías participativas y dialógicas... Todo ello se intenta incorporar como aprendizaje estratégico para promover procesos educativos orientados a la concientización y la movilización social.

Por primera vez, la Educación para el Desarrollo hace autocrítica al poner el acento en los cambios que deben asumir las sociedades del mundo enriquecido que con sus patrones de producción y consumo están perpetuando la reproducción de la injusticia y la desigualdad.

### *1.3. La 5ª generación de la Educación para el Desarrollo. La Educación para la Ciudadanía Global*

En 1990, Naciones Unidas publica el I Informe de Desarrollo Humano. El economista pakistaní Mahbub Ul Haq jugó un papel decisivo en la definición de ese concepto con el que se trataba de dar cuenta del progreso de los países conforme a un sistema de indicadores que, además de los de carácter económico, incorporara otros que permitieran valorar el grado de mejora en la vida de las personas. Desde 1990 a la actualidad se han publicado dichos informes con carácter anual. Los trabajos de economistas como Amartya Sen y filósofos como Martha Nussbaum han llenado de contenido este enfoque y profundizado en sus propuestas.

El PNUD define de esta manera el desarrollo humano:

[...] el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas y las libertades, para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afecten sus vidas. [...] El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. (PNUD, 1990).

Para el pensamiento sobre el desarrollo y para la práctica de la cooperación y la educación, este nuevo paradigma ha representado una manera distinta de establecer prioridades y de orientar los instrumentos para combatir la pobreza. Que el desarrollo humano además tomara en consideración dimensiones tan importantes como las referidas a los ámbitos de las libertades, la participación política, la equidad entre mujeres y hombres o las garantías en materia de derechos representaba una novedad frente a las políticas guiadas exclusivamente por intereses espurios vinculados a la obtención de ventajas económicas o geoestratégicas.

Con este paradigma como marco y como respuesta a una situación en el que viejos y nuevos conflictos bélicos en Europa, Asia y África<sup>4</sup> desatan graves crisis humanitarias que provocan desplazamientos y que multiplican el número de personas demandantes de asilo y refugio<sup>5</sup>, la Educación para el Desarrollo de 5ª generación intenta alzarse como una voz crítica frente a los

---

<sup>4</sup> Desde los que tuvieron lugar a lo largo de la década de los 90: guerras del Golfo, de los Balcanes, Kosovo, Chechenia, Ruanda, Uganda, Somalia... hasta los más recientes, como el de Siria. O los de larga duración como Líbano, Palestina, Sahara occidental...

<sup>5</sup> Hay otras causas, claro. Además de las guerras, se producen grandes desplazamientos forzados por causas políticas y, cada vez más, ambientales.

discursos más racistas y xenófobos que, al menos en Europa, se extienden con el apoyo silencioso de leyes de extranjería cada vez más duras y excluyentes.

De ahí que se ponga el énfasis en la idea de ciudadanía global, como una fórmula para resaltar la necesidad de vincular los enfoques locales/globales, por un lado, y de reclamar, por otro, el derecho de todas las personas a tener derechos.

En esos momentos se abre el debate sobre la pertinencia de los objetivos de la cooperación que establecen como meta prioritaria la lucha contra la pobreza pero que adolecen de un análisis parcial y, en cierto modo asistencialista: con giros hacia la atención de necesidades básicas, casi en exclusiva; con una vuelta a los enfoques más técnicos; con exigencias cada vez más burocratizadas; con la mirada puesta en los países empobrecidos y con menor énfasis en las causas estructurales que la provocan. Un ejemplo de esto lo representarían los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos para 2015 por Naciones Unidas, fuertemente criticados por ser escasamente ambiciosos y por eludir el fondo de la cuestión<sup>6</sup>.

Son estas reflexiones las que llevan a cuestionar la adscripción limitante que ha supuesto entender la Educación para el Desarrollo como una estrategia subsidiaria de la cooperación.

[...] es comprensible que la EpD se establezca como un enfoque que sobrepasa los marcos utilitarios de una educación vinculada con la cooperación para el desarrollo. De allí que la EpD busque articular las implicaciones éticas, antropológicas y pedagógicas que supone el pensar la educación como proceso emancipador centrado en el ser humano, con los múltiples aportes que las diversas perspectivas de análisis social actuales dan para reinterpretar, releer y reinventar las dinámicas sociales. (Israel Arturo Orrego, 2014:197).

La Educación para la Ciudadanía Global –cuyo arranque formal podríamos situarlo en los albores de este milenio- se plantea entonces sustituir el eje de análisis norte-sur por el de exclusión-inclusión, con mayor capacidad explicativa y más pertinente para la comprensión del fenómeno de la globalización neoliberal. Boaventura de Sousa define con claridad el alcance de los sistemas de exclusión:

[...] el sistema de desigualdad es un sistema de pertenencia jerarquizada que crea integración social, una integración jerarquizada también, pero donde lo que está abajo está adentro, tiene que estar adentro porque si no el sistema no funciona. [...] Pero hay un sistema de exclusión, de pertenencia jerarquizada, donde lo que está abajo está afuera, no existe: es descartable, es desechable, desaparece. (2006:54).

Tal sistema de exclusión se ve agudizado de la mano de la globalización neoliberal. Una globalización entendida como la última fase conocida de la expansión planetaria del modelo capitalista. Según sus preceptos de libre mercado, la economía se ve anclada por el excesivo intervencionismo del Estado. La solución pasa por reducir al máximo su papel y dejar a la

---

<sup>6</sup> La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015 en el seno de Naciones Unidas, donde se establecen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas que abarcan las esferas económica, social y ambiental intenta superar esas críticas al involucrar a todos los países en sus logros y proponer una intervención de carácter más ambicioso y global. Aun así, se trata de una Agenda no exenta de contradicciones que, pese a reconocer cuestiones largamente negadas como el cambio climático, continúa confiando en la posibilidad de “humanizar” el sistema capitalista sin entrar al cuestionamiento profundo de las bases que nos han traído ante este complejo panorama actual.

iniciativa privada el rol de dinamizadora. El mercado se convierte en el elemento regulador de la vida económica, pero también de la vida social, política y cultural. Se produce de esta forma una reestructuración social, cultural y económica que supedita el poder político al poder de las multinacionales y del capital transnacional.

Las sociedades del bienestar se transforman en sociedades del (hiper)consumo. El mercado se postula como el lugar al que acudir para satisfacer todas las necesidades humanas, desde las materiales (alimento, vivienda, vestido...) hasta las espirituales, desde las aspiraciones de realización individual hasta el ansia de libertad o felicidad. El resultado es la expansión de una cultura individualista que sugiere olvidar los más elementales lazos de solidaridad para sustituirlos por la preocupación por los intereses propios. Un perverso mecanismo para despolitizar y domesticar sociedades para que pierdan su capacidad de rebeldía, resistencia y contestación al sistema hegemónico.

Este panorama es el que configura la coyuntura en la que se desarrollan las propuestas de esta 5ª generación de ED. Un momento en el cual se ve la necesidad de contactar con todos los movimientos alter globalizadores. Los Foros Sociales Mundiales y los Foros Mundiales de Educación expresan bien esas dinámicas. Una educación para la ciudadanía global que debe trascender fronteras, que tiene que ser capaz de generar redes y alianzas con otros movimientos sociales que están cuestionando el sistema profundamente desde otras luchas desde otras resistencias, desde otros lugares, desde otros territorios, desde otros cuerpos.

El objetivo entonces es globalizar las resistencias, al entender que el modelo hegemónico solo resulta beneficioso para las élites que dirigen los sistemas de poder pero que es terriblemente lesivo para las grandes mayorías del planeta.

La educación para la ciudadanía-global presenta así los siguientes rasgos:

- ✓ Adscripción a la propuesta del **desarrollo humano**, que se entiende central para abordar estrategias de cambios y transformación que tengan como meta mejorar la vida de las personas y anteponer sus intereses a los de los mercados y los de los poderes financieros y transnacionales.
- ✓ **Visión local-global**. Para activar la comprensión de la realidad desde la complejidad y la interdependencia. Imprescindible además para facilitar las alianzas entre actores, entre movimientos sociales con los que promover acciones de incidencia política.
- ✓ **Justicia social, dignidad humana, equidad y solidaridad**. La ciudadanía global hace énfasis en estos principios vinculados a la dimensión ética de la Educación para el Desarrollo.
- ✓ **Perspectiva de género**. El análisis de género se considera imprescindible para combatir las visiones androcéntricas, para diagnosticar mejor los contextos de trabajo, para identificar el carácter de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, para desvelar los mecanismos de subordinación de las mujeres, para, en suma, proponer acciones educativas con las que combatir la reproducción del patriarcado.
- ✓ **Ecología**. La clave ecológica permite establecer una nueva relación -entre medio humano y medio físico- que no pase por la dominación antropocéntrica del primero sobre el segundo. Pensar educativamente la noción de ecosistema es poner de relieve la interdependencia que liga a los seres humanos entre sí y a estos con el planeta que

nos alberga, lo que nos sitúa ante el reto de crear otros modelos de relación social, de producción y consumo.

- ✓ **Todos los Derechos para todas las personas.** Esta máxima aglutina los principios de no discriminación y el compromiso con la eliminación de las barreras que impidan el pleno disfrute del derecho a tener derechos.
- ✓ **Diálogo intercultural.** Desde el reconocimiento de la diversidad, de las múltiples identidades, para integrar otros conocimientos y saberes y para eliminar un imaginario colectivo en que lo diferente se interpreta como amenaza y no como enriquecimiento de la mirada sobre el mundo. Estrategia imprescindible para la inclusión social.
- ✓ **Democracia y participación.** Se entiende la participación como la posibilidad que tienen las personas de influir y proponer iniciativas que busquen el bien común y la equidad social como estrategia para subvertir las relaciones de poder dominantes. De ahí, que la idea de democracia que se persigue desde este enfoque educativo sea la que se expresa como democracia participativa.

Ahora bien, este concepto de ciudadanía global, que es nuclear para la Educación para el Desarrollo de 5ª generación, ha recibido numerosas críticas, algunas muy pertinentes. Unas referidas al riesgo que supone desviar la atención hacia la construcción de ciudadanía sin atender a las diversidades existentes y a los mecanismos de dominación que pueden quedar ocultos si no se han hecho explícitos ni se han eliminado con antelación. Otras que cuestionan su pretensión de universalidad, rasgo no planteado directamente como tal, pero que subyace en una propuesta que se entiende como potencial para cualquier contexto y territorio que confluya en sus planteamientos críticos.

Desde el feminismo, por ejemplo, se ha realizado una crítica radical al concepto liberal de ciudadanía, por el riesgo de anteponer una figura de reconocimiento de ciertos derechos en el marco de las democracias de baja intensidad, sin resolver previamente el debate central en torno a las dinámicas de reproducción de la subordinación de las mujeres, del sostenimiento de relaciones de poder jerárquicas y de dominación y del mantenimiento de sistemas de invisibilización y exclusión de las mujeres.

También desde los discursos de interculturalidad crítica. La construcción de ciudadanía -aun con todas las atribuciones y distintas interpretaciones con las que históricamente se ha construido el concepto- no forma parte ni de la tradición ni de la cosmovisión de gran número de culturas que interpretan la defensa de sus derechos desde otros puntos de vista y desde otras fórmulas que inciden más en lo comunitario como elemento central de sus identidades.

Debemos destacar entonces cómo este concepto debe ser tomado como metáfora para que realmente pueda ser un referente transformador. Por esta razón, cuando hablemos de ciudadanía global tendremos que prestar más atención a los principios por los que se reclama la necesidad de su construcción -y el papel, por tanto, que juega lo educativo en ese proceso- que a la defensa del término en sí mismo (visión no eurocéntrica).

## 2. LOS CONGRESOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EXPRESAN LOS DEBATES SOSTENIDOS POR LOS AGENTES EDUCATIVOS

En este ejercicio de comprensión de la evolución de la Educación para el Desarrollo, el análisis de los Congresos constituye otro interesante punto de referencia. Sobre todo porque son la expresión de la visión sostenida por el conjunto de agentes educativos que han participado en ellos y porque los distintos eventos han contribuido enormemente al debate y profundización crítica de esta apuesta educativa.

Para el caso del Estado español los cuatro Congresos de Educación para el Desarrollo realizados entre 1990 y 2014 han supuesto, como decimos, un lugar de encuentro para los agentes educativos activos en el ámbito de la Educación para el Desarrollo, un momento para evaluar el trabajo realizado y una oportunidad para contrastar la idoneidad de sus supuestos en relación con los desafíos planteados por el contexto local e internacional en cada período.

En relación con las generaciones que acabamos de describir en el apartado anterior, los congresos han coincidido en el tiempo con las dos últimas. Pero el último de los encuentros celebrados podemos situarlo como el punto de arranque de lo que hemos denominado como Educación hacia una Transición emancipadora, que es la que hoy en día nos ocupa a los agentes comprometidos con la utopía de la justicia social y la solidaridad y que podría representar una incipiente 6ª generación.

### *I Congreso de Educación para el Desarrollo (1990)*

El I Congreso de Educación para el Desarrollo<sup>7</sup> tuvo lugar en 1990, una fecha reciente para un movimiento de cooperación que, en el Estado español y en el País Vasco, apenas contaba con diez años de recorrido<sup>8</sup>. Salvo unas pocas organizaciones (fundamentalmente ligadas a la iglesia católica) que acumulaban ya entonces una larga trayectoria de acciones de sensibilización, la mayor parte de las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) se constituye a finales de los años 80 y principios de los 90.

Son momentos en los que, sobre todo, se busca entender, dar sentido y ubicación a ese enfoque de Educación para el Desarrollo que en nuestro contexto se conocía por la tradición de trabajo que tenían otras organizaciones europeas, pero que en el caso del Estado español se estaba apenas iniciando.

Por eso, este I Congreso de Educación para el Desarrollo se considera el acta fundacional colectiva de la Educación para el Desarrollo, que se instituye entonces como una corriente propia vinculada a la cooperación para el desarrollo y en relación con esa tradición europea de la que hablábamos. Era la primera vez que se reunían en un mismo espacio los agentes vinculados a la cooperación para el desarrollo, educadores y educadoras, y profesorado. Todos ellos dieron cuenta de una gran variedad de experiencias y recursos que hablaban de un enfoque con posibilidades de extensión y consolidación.

---

<sup>7</sup> Los cuatro congresos a los que hacemos referencia se han celebrado en Vitoria-Gasteiz (País Vasco).

<sup>8</sup> Hasta 1980 el Estado español no pasa a formar parte de los países donantes de ayuda al desarrollo.

Ese año se había promulgado una reforma educativa de filosofía progresista pero con algunas contradicciones difícilmente salvables (como el mantenimiento de la compartimentación disciplinar o la ambigüedad que manifestaba en su propuesta de transversalidad). Dado que la Educación para el Desarrollo practicada se orientaba de manera preferente al ámbito de la educación formal, el Congreso dedicó una parte importante a identificar las oportunidades y debilidades que presentaba una reforma como aquella y a definir la Educación para el Desarrollo como una orientación transversal para el conjunto del currículo.

### *II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la transversalidad a la Educación global (1996)*

Pasaron seis años hasta que se convocó el II Congreso de Educación para el Desarrollo, seis años también de implementación de la reforma educativa en la que, una de sus grandes novedades, la recomendación de incorporar al currículo educativo una serie de líneas transversales (coeducación, educación para la paz, educación ambiental... y también Educación para el Desarrollo) se había mostrado poco eficaz.

Desde esa constatación de los límites del modelo de implementación (en el que las líneas transversales se presentaban como si se tratara de un menú de opciones para que los centros escolares escogieran una -descartando el resto en la práctica-, donde no solo no había conexión entre líneas sino que incluso desde sus teorizaciones se establecía una pugna por determinar cuál de ellas tenía más capacidad de transversalización, esto es, cuál era la transversal de las transversales) el II Congreso somete al debate de la comunidad educativa y del movimiento de cooperación la propuesta de Educación global, como discurso superador de la cuestión de la transversalidad e integrador de esa complejidad de miradas desde las que operaban cada una de las líneas transversales.

Pero este Congreso supone otro avance interesante. Se plantea el análisis del papel que puede jugar la Educación para el Desarrollo en cada uno de los ámbitos educativos (Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal) confirmando de esta forma no solo la importancia de abordar la cuestión educativa en su totalidad –no limitada al ámbito escolar, como hasta esos momentos- desde la óptica de la Educación para el Desarrollo sino la necesaria confluencia entre ámbitos que, de esa manera además, podrían verse reforzados.

Igualmente ocupa un espacio importante la necesidad de establecer redes y alianzas que trasciendan el movimiento de cooperación si se quiere extender el conocimiento crítico sobre la realidad mundial al conjunto de la sociedad.

### *III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los retos de la globalización (2006)*

El III Congreso de Educación para el Desarrollo se convoca diez años más tarde, al entender que la consolidación de lo que conocemos como globalización neoliberal plantea desafíos importantes para la conceptualización y práctica de la Educación para el Desarrollo que ya en estos momentos se nombra como Educación para la Ciudadanía Global.

Los Foros Sociales Mundiales que se han venido sucediendo desde el año 2001 representan un modelo de encuentro para diferentes actores sociales que comparten luchas y resistencias frente al avance de la globalización. Sus debates y análisis se toman como referencia para contrastar, actualizar y radicalizar el contenido de esa Educación para la Ciudadanía Global.

Se trata de avanzar planteamientos educativos a la sociedad para hacer frente a las consecuencias de la globalización. Es el momento de buscar respuestas creativas a los retos identificados y de impulsar nuevas alianzas entre múltiples agentes para potenciar nuestra capacidad de incidencia política. Se entiende que el trabajo en redes nos permitiría tender puentes entre la amplia diversidad de ámbitos y actores que trabajamos a favor del desarrollo humano así como analizar nuestras prácticas educativas desde otras miradas.

Pero hubo otras preocupaciones en este Congreso.

i) Los procesos de mercantilización de la Educación denunciados en los diferentes foros mundiales y que señalaban la perversión de entender la educación como mercancía y de utilizar los sistemas educativos como medio para legitimar nuevas formas de estratificación y división social.

ii) El debate sobre comunicación y cultura. Ante la constatación de la imposición cultural con la que la globalización -con aliados tan poderosos como los medios de comunicación, pero también a través de las grandes industrias culturales- distribuye códigos simbólicos de interpretación de la realidad y de respuesta/acomodación a la misma, se entiende que para extender una socialización crítica alternativa a ese sistema de pensamiento único lo educativo adquiera una dimensión estratégica como acto de conocimiento, transformación y creación de campos de experiencias emancipadoras.

iii) La ruptura con la idea de una Educación para el Desarrollo subsidiaria de la cooperación. Si la Educación para el Desarrollo se está planteando como un marco para promover una socialización crítica que permita a las personas y a los movimientos organizados configurarse como ciudadanía global empoderada y movilizada, debiera extenderse más allá de los límites de la cooperación para el desarrollo. Se trata de una estrategia central para fortalecer el campo de la Educación para el Desarrollo como espacio de resistencia y para salir de la visión estrecha y marginal en la que la cooperación la ha situado tradicionalmente.

iv) Irrumpe la Universidad como un actor clave para la Educación para el Desarrollo. Se denuncia la inoperancia de un conocimiento académico eurocéntrico, androcéntrico, anclado en los límites que impone la manera en que se entienden los vínculos entre ciencia, racionalidad, progreso y tecnología desde los referentes de neutralidad y verdad. Desde esa crítica se trata de plantear una oposición activa a la desconexión y descontextualización del saber mostrando así su potencialidad como saber/poder conformador de proyectos sociales de carácter emancipador.

*IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Cambiar la Educación para cambiar el mundo. ¡Por una acción educativa emancipadora! (2014)*

El IV Congreso de Educación para el Desarrollo se convoca en un momento en el que se percibe que la crisis que estamos enfrentando en estos tiempos es más profunda de lo

delatarían las visiones parciales con las que intentan mostrárnosla (fundamentalmente como una crisis económica de carácter sí global, pero meramente coyuntural).

Desde los discursos y planteamientos más críticos se habla, sin embargo, de crisis civilizatoria para aludir a la multidimensionalidad de una crisis compleja donde se aprecian los efectos del modelo capitalista, extractivista, patriarcal y colonial bajo el que se ha venido construyendo y acelerando el proyecto globalizador.

En los años previos a la celebración de este Congreso, y como ejemplo de un descontento e indignación generalizados habíamos asistido a una sucesión de protestas masivas en las calles en lugares tan distintos y distantes como Túnez, Libia, Egipto, Estados Unidos, Reino Unido, Francia o Estado español. Una eclosión de movilizaciones ciudadanas que frente a la pérdida de derechos, al crecimiento de la desigualdad y la exclusión, al debilitamiento de lo público reclaman otros modelos que sean expresión de una democracia radical y que estén orientados por los principios de justicia social, inclusión y equidad.

De ahí, que en este Congreso se establecieron como ejes de trabajo: i) la reflexión sobre la idea de sujeto político y su proceso de construcción en las dinámicas de lucha, resistencia y transformación; ii) el alcance, significado y urgencia de promover una comunicación transformadora que permita potenciar diálogos generadores de saberes útiles para la creación de pensamiento crítico y para el impulso de procesos emancipadores; iii) el debate sobre las relaciones de poder analizadas desde sus múltiples facetas y dimensiones para plantear procesos educativos que desarrollen un empoderamiento liberador para personas y comunidades; iv) el análisis de los procesos educativos que conducirán a la posibilidad de emancipación y que deberán atender tanto a lo personal, lo colectivo y lo social como a lo cognitivo, lo emocional y lo corporal.

Feminismos, interseccionalidad, interculturalidad crítica y sostenibilidad de la vida fueron los ejes desde los que se abordaron los debates en todos los espacios de este Congreso que marcó el inicio de lo que estamos denominando Educación para la Transición emancipadora.

### **3. LA EDUCACIÓN EN TRANSICIÓN COMO RESPUESTA A LOS DESAFÍOS PLANTEADOS POR LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL. DIMENSIONES, PRINCIPIOS Y ENFOQUES**

Como hemos visto en los apartados precedentes estamos en un momento de encrucijada en el que urge resolver el conflicto capital-vida. La primacía del primero nos ha situado al borde del colapso, generando un sistema de crisis múltiples, integrado y multidimensional.

Crisis política. Vivimos en democracias de baja intensidad, donde se ha usurpado la posibilidad de participación y expresión popular de las mayorías sociales, propias de una concepción radical de democracia, para situar el poder y la capacidad de decisión en manos de las grandes corporaciones financieras y transnacionales.

Crisis económica. Con un capitalismo en permanente evolución que ha antepuesto el lucro incesante a cualquier lógica de redistribución de la riqueza, y que seguirá en esa línea porque



la reproducción de injusticia y desigualdad no es debida a la confluencia de determinados factores en una coyuntura concreta sino que está en la esencia del proyecto al que representa.

Crisis alimentaria. El derecho de los pueblos a decidir sobre su alimentación y sobre los sistemas de producción de alimentos sanos y culturalmente apropiados hace tiempo que se ha visto vulnerado con la irrupción de grandes empresas multinacionales que con sus sistemas de producción intensiva han hecho del agronegocio otro nicho central de producción de riqueza. La extensión de patrones de consumo (comida rápida, alimentos procesados y ultraprocesados, alimentos genéticamente modificados...) asociados a ese modelo del agronegocio no solo deja nuestra alimentación en manos de las multinacionales sino que pone en grave riesgo nuestra salud y la del planeta.

Crisis ecológica. El objetivo de crecimiento económico que ha sido central en las políticas de desarrollo de las últimas décadas ha sido el causante del deterioro ambiental creciente y acelerado del que ahora somos conscientes y que se expresa con contundencia en los múltiples informes y estudios que confirman que hemos superado los límites del planeta y alterado gravemente sus ciclos de reproducción y regeneración naturales. Es evidente que debemos plantear un cambio radical de los modos de producción que han desatado la crisis ecológica en la que nos encontramos y que no superaremos con propuestas como las que sugieren seguir con dinámicas de producción capitalista con leves cambios para hacerla más “sostenible”.

Crisis de cuidados. Los cuidados que están en la base de los sistemas que sostienen y reproducen la vida, han estado históricamente a cargo de las mujeres. En la lógica patriarcal, este sistema de economía reproductiva -fuera de los ciclos monetarizados- ha sido invisibilizado y desvalorizado hasta el punto de distorsionar conceptos como trabajo, nombrado como tal solo si implica un salario, o de asociar -hasta confundir- trabajo con empleo. El debate sobre el reparto de responsabilidades en esta esfera entre mujeres y hombres ha permitido la visibilización de la tensión entre la reproducción del capital y la reproducción de la vida humana al tiempo que el reconocimiento de las evidentes implicaciones de género en esta crisis. La corresponsabilidad necesaria entre hombres y mujeres en la esfera de los cuidados y el giro copernicano que supone desbancar al mercado para colocar la sostenibilidad de la vida en el centro de las políticas están en la base de los discursos más críticos y de las experiencias que se están ensayando como alternativas radicales al modo de producción capitalista.

Crisis epistémica. La hegemonía del modelo científico moderno, occidental, que entrelaza ciencia-racionalidad-tecnología como expresión del único modo de conocer posible ha utilizado su fe en el progreso indefinido como estrategia legitimadora de sus prácticas coloniales e imperiales. Hoy estos presupuestos están siendo cuestionados desde las epistemologías del sur<sup>9</sup>, desde otros conocimientos tradicionalmente marginados por la academia y considerados irrelevantes en la valoración social.

---

<sup>9</sup> Entendidas las epistemologías del sur como lo expresa Boaventura de Sousa Santos “diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas

Son todo este conjunto de crisis entrelazadas las que nos lleva a afirmar que estamos ante una crisis civilizatoria como expresión de un modelo agotado. El proyecto de la modernidad capitalista, como venimos diciendo, está siendo profundamente cuestionado desde las epistemologías críticas, decoloniales, feministas..., desde todos aquellos sistemas de pensar el mundo desde los márgenes, desde lo que Boaventura de Sousa Santos llama el Sur global y que actúa como representación de las mayorías marginadas:

*El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y anti-imperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, los desempleados, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas de sexismo, la homofobia y el racismo. (2011b:35).*

La Educación que se pretenda emancipadora tiene que partir de este análisis socio-cultural para establecer los procesos necesarios para promover el empoderamiento que permita a las comunidades y los pueblos apropiarse de su presente y definir su futuro. Una Educación, por tanto, en Transición hacia otro tipo de modelos más justos y equitativos.

Una Educación que contribuya a desnaturalizar el capitalismo como modo de producción y consumo; a descolonizar el imaginario colectivo, largamente construido como resultado de la imposición cultural que ha deformado nuestra mirada sobre el “otro” y que nos ha impedido el diálogo y el reconocimiento; a incorporar el(los) feminismo(s) como proyecto político, imprescindible para la construcción de sociedades más justas que reorienten los sistemas hacia la sostenibilidad de la vida; a trabajar a favor de la inclusión para enfrentar las dinámicas que favorecen el empobrecimiento y la exclusión de amplios sectores sociales; a promover el diálogo de saberes como estrategia imprescindible para visibilizar, reconocer, incorporar otras perspectivas que disputen la hegemonía de un tipo de saber impuesto y dominante; a complejizar la mirada para realizar interpretaciones más críticas y abarcadoras de la realidad; a promover el empoderamiento colectivo que nos permita enredarnos con el conjunto de agentes educativos y movimientos sociales guiados por un interés emancipador.

Entendemos que este conjunto de principios de acción nos ayudarán a enfrentar los procesos de homogeneización cultural asociados a la globalización (capitalismo, colonialismo, patriarcado). Pero también a combatir el conocimiento reproductor (eurocéntrico, androcéntrico, antropocéntrico y colonial) de nula relevancia para los procesos de carácter emancipador, así como a superar la visión dicotómica propia de la modernidad y de la civilización occidental (naturaleza-cultura, civilización-barbarie, norte-sur, razón-emoción...) que ha estado detrás de la expansión capitalista en la era de la globalización neoliberal.

---

las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado [...]En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. (Santos, 2011a:16).

#### 4. A MODO DE CIERRE, ALGUNOS DESAFÍOS PARA PENSAR HACIA EL FUTURO

La propuesta que hemos esbozado en esta ponencia responde a una visión política de la Educación, lo que nos lleva al debate sobre la construcción del sujeto crítico transformador. Conocemos algunas de las claves que deben orientar la acción educativa, promover conciencia crítica, empoderamiento, participación... Pero además, recuperar los enfoques de interseccionalidad<sup>10</sup> –que nos ayudan a visibilizar las interrelaciones de poder que se entrecruzan en nuestras vidas- y de interculturalidad crítica<sup>11</sup> –que nos ofrece la posibilidad de trabajar desde el diálogo y el reconocimiento-.

Ahora bien, sigue pendiente el debate acerca de cómo resolvemos la tensión saber-poder desde la crítica a los saberes académicos hegemónicos, cómo promovemos el reconocimiento de saberes múltiples en disputa con los saberes dominantes. O cómo construimos el currículo socialmente relevante. Un debate que es político y cultural a la vez.

En este proceso la construcción de alianzas se torna imprescindible. Pero también aquí tendremos que plantearnos algunas cuestiones de cara al futuro: cuáles son las alianzas empoderadoras; quiénes son hoy en día los movimientos sociales de carácter emancipador; cómo suscitamos interés por la confluencia de luchas y resistencias; cómo trazamos proyectos y estrategias que fortalezcan la acción política y permitan la convergencia de aspiraciones e intereses legítimos y diversos; y por último, cómo hacer todo ello sin reproducir relaciones de poder basadas en la dominación.

En la idea de compartir aprendizajes y para reconocer estrategias que pretenden generar entornos de justicia social y equidad: cuáles son las experiencias que nos interesa rescatar y de las cuales podemos aprender; cómo ampliamos nuestra posibilidad de crear experiencias alternativas que confronten el modelo hegemónico; cómo fortalecemos su estela educativa para contribuir a la desnaturalización del capitalismo, la descolonización del imaginario colectivo, la minoración del hiperconsumo, y la erradicación de la pobreza y la exclusión.

Hablamos de Educación como un proceso amplio de socialización crítica que va más allá de los espacios formales para abarcar el conjunto de la vida. También desde ahí se nos muestran algunos desafíos: cómo transformar el modelo de escuela que creó la modernidad; pero al tiempo, cómo mantenemos una institución pública que garantice el derecho a la educación para todas las personas sin exclusión; cómo logramos quebrar la hegemonía cultural que han impuesto las élites –sobre el currículum, sobre los agentes de la comunidad educativa, sobre los tiempos y los espacios...- para su reproducción. En suma, cómo fortalecemos el proyecto de educación emancipadora, de construcción de sujetos críticos transformadores, de nuevos sentidos que fortalezcan a las comunidades y que respondan a sus intereses.

---

<sup>10</sup> Interseccionalidad situada que permita analizar las múltiples violencias y opresiones que se viven por razones de raza, género, clase, orientación sexual... desde los distintos contextos históricos y geopolíticos.

<sup>11</sup> Tal y como lo define Isabel Rauber “Esta es la que llama a no establecer relaciones de igualdad entre desiguales, para evitar o reducir la supremacía de lo históricamente hegemónico y dominante, que se reeditaría y relegitimaría aunque disfrazado e invisibilizado por un nuevo lenguaje, incluso más allá de la voluntad de los actores participantes” (2014:31).

Evidentemente no están todas las preguntas, ni mucho menos las respuestas. Pero siendo conscientes de que nos movemos en la incertidumbre y de que tenemos por delante el desafío de crear un mundo nuevo, inédito (porque no sabemos cómo será), pluriverso, o, como dicen los zapatistas “un mundo donde quepan muchos mundos”, intentar pensar sobre estas y otras cuestiones es una tarea insoslayable. En ese camino, creemos que puede ayudar esta idea de cuestionar permanentemente nuestra acción educativa al tiempo que ensayamos nuevas experiencias y que fortalecemos articulaciones diversas entre todos los movimientos comprometidos con esta Educación para la Transición emancipadora. Para cerrar con la cita de Paulo Freire con la que abrimos este texto “Somos andando”.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Brundtland, Gro Harlem y Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987): *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza Editorial. Disponible en:

<http://economia.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/44/2017/02/N8718470.pdf>

Escobar, Arturo (2012) "Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso" en *Revista de Antropología Social*, 21. pp. 23-62. Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/40049>

Harcourt, Wendy (2012): *Desarrollo y políticas corporales. Debates críticos en género y desarrollo*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

Pearson, Lester B. (1970). *El desarrollo: empresa común. Informe de la Comisión de Desarrollo Internacional*. Madrid, Tecnos.

PNUD (1990-2013): Informe sobre Desarrollo Humano. Disponible en:

<http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr.html>

Orrego Eheverría, Israel Arturo (2014): "Educación para el Desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica" en Juliao Vargas, Carlos Germán (comp): *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro de Pensamiento Humano y Social. pp. 180-256. Disponible en:

[http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/4210/HACIA\\_OTRA\\_EDUCACION-alta-.pdf?sequence=1](http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/4210/HACIA_OTRA_EDUCACION-alta-.pdf?sequence=1)

Rauber, Isabel (2014): "Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica. Pedagogías de esperanza" en *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

[http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/330/Actas\\_IV\\_Congreso\\_ED.pdf?1429006843](http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/330/Actas_IV_Congreso_ED.pdf?1429006843)

Restrepo, Eduardo (2017): "Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades" en Gutiérrez Alarcón, Tatiana y Neira Cruz, Andrea (eds.): *Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos 'otros'*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. Centro de Educación para el Desarrollo (CED). 2017). pag. 19-40. Disponible en: <http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/handle/10656/5825>

Santos, Boaventura de Sousa (2006): "Una nueva cultura política emancipatoria", en: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>

Santos, Boaventura de Sousa (2011a): "Introducción. Las epistemologías del Sur".

Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. Revisión del texto y redacción final: Bet Mañé. Disponible en:

[https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44110/1/Introducci%C3%B3n\\_las%20epistemolog%C3%ADas%20del%20Sur.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44110/1/Introducci%C3%B3n_las%20epistemolog%C3%ADas%20del%20Sur.pdf)

Santos, Boaventura de Sousa (2011b): “Epistemologías del Sur” en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39 Universidad del Zulia, Venezuela. 2011. Disponible en:

[http://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097\\_EpistemologiasDelSur\\_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana\\_2011.pdf](http://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf)