

## EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y DESARROLLO

por Pedro ORTEGA RUIZ y  
Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS  
*Universidad de Murcia*

En su mejor obra (*El principio de responsabilidad*), el Prof. H. Jonas (1995) escribe: «El peligro total del actual momento histórico nos empuja a retroceder desde la cuestión siempre abierta acerca de qué debe ser el hombre... al primer mandamiento que se halla siempre en la base de aquella cuestión, pero que hasta ahora no se había hecho presente, que debe ser, y ser en cuanto hombre» (p. 231). En los últimos años, estamos asistiendo a una creciente preocupación por el desarrollo humano (Bruna, 1997), y el desarrollo sostenible (Goodland et al., 1997); a la consolidación de una nueva conciencia moral sobre la conducta del hombre con el mundo natural que le rodea (Gómez-Heras, 1997) y de las consecuencias desastrosas en que puede desembocar el desarrollo imparable de una humanidad impelida por una técnica cada vez más poderosa (H. Jonas, 1995).

Los problemas mundiales que el Club de Roma ya advirtiera en el informe Meadows (1972, *Los límites del crecimiento*) mantienen, todavía, su escandalosa vigencia. Buena prueba de ello es la contradicción existente en el sistema de relaciones entre países desarrollados y subdesarrollados que, bajo la «pudorosa» expresión Norte-Sur, ocultan las profundas desigualdades y la distancia cada vez más lejana en las posibilidades de vida para los hombres y mujeres según sea su lugar de nacimiento. Mientras que los países del Norte (EE.UU., Canadá, Europa, Japón, Australia y Nueva Zelanda), con un 23% de la población mundial, se asegura más del 80% de la producción bruta del planeta, el Sur, por el contrario, con una población del 77% participa tan sólo en el 20% de la

producción (PNUD, 1994). La diferencia entre ambos «mundos» es tan profunda que, mientras para el Norte los problemas ambientales representan una cuestión tan sólo de calidad de vida, para el Sur, en cambio, la preocupación fundamental es cómo utilizar los recursos naturales para acelerar el desarrollo y crecimiento económico, con el grave riesgo de agotarlos y contribuir así al proceso de deterioro ambiental iniciado por los países del Norte. La división de ambos «mundos» se hará cada vez más profunda y acelerada si el Sur mantiene sus actuales niveles de subdesarrollo científico y tecnológico (Bifani, 1995) y el Norte busca en la ayuda al Sur su propio crecimiento económico (Schneider, 1995).

De otra parte, cada vez son más las voces que denuncian las limitaciones inherentes al sistema capitalista, su creciente emancipación de toda normatividad extrínseca al mismo, el culto a la pura racionalidad técnico-científica y nos invitan a resistirnos a la omnipotencia de una tecnología que borra, en sus sueños de grandeza y de control, hasta el último rasgo de humanidad. «Es extraño, desde luego, un siglo que redescubre los límites de la fantasmática racionalista y a veces cae en lo opuesto simétrico de la fantasmagoría de lo irracional sin darse cuenta, sobre la marcha, de que una y otra se atienen a los mismos principios y no son sino dos facetas de un mismo proyecto: el que la abolición del rastro del hombre en un universo saturado de sentido en el que todo está definitivamente en su lugar» (Meirieu, 1998, 95). En este sistema, cualquier normatividad extrínseca al consumo, a la productividad y a la ganancia tiende a desaparecer y las acciones humanas reciben legitimidad desde el «poder hacer» (técnica) y «poder producir» (industria). De ahí a la desaparición de la ética sólo hay un fácil paso (Gómez-Heras, 1997). Problemas como el paro y la aparición de núcleos minoritarios de población con altos niveles de bienestar, frente a una creciente mayoría de población pobre y marginada, no encuentran solución siguiendo las estrictas leyes del mercado. «Permanecen en el mundo fenómenos de marginación y explotación, especialmente en el Tercer Mundo, así como fenómenos de alienación humana, especialmente en los países más avanzados... Ingentes muchedumbres viven aún en condiciones de gran miseria material y moral. El fracaso del sistema comunista en tantos países elimina ciertamente un obstáculo a la hora de afrontar de manera adecuada y realista estos problemas; pero eso no basta para resolverlos. Es más, existe el riesgo de que se difunda una ideología radical de tipo capitalista, que rechaza incluso el tomarlos en consideración, porque a priori considera condenado al fracaso todo intento de afrontarlos y, de forma fideísta, confía su

solución al libre desarrollo de las fuerzas del mercado» (Juan Pablo II, Carta Encíclica «Centessimus Annus»).

Si a estos fenómenos sociales añadimos el crecimiento demográfico acelerado del Sur, su progresivo deterioro ambiental, la preocupante aparición de fundamentalismos de todo tipo (religioso, político, cultural, etc.), o el fortalecimiento de una sociedad consumista que favorece un sistema de antivalores, propios de un egocentrismo pragmático, destructor de todo lo humano, no resulta difícil, entonces, afirmar que nos hallamos ante una crisis global que afecta a las estructuras mismas de la convivencia humana. Ante esta situación, se hace indispensable dotarnos de sistemas o modos nuevos, más justos y equitativos (y a largo plazo también más útiles para todos) en las relaciones e intercambios entre los países; un sistema económico en el que los valores morales sustentados sobre el hombre, recuperen su rol normativo sobre las esferas de la economía y de la técnica, de tal modo que éstas se pongan al servicio del hombre, de todos los hombres, y de su mundo. Se hace inaplazable, además, potenciar en los centros educativos y en todo el tejido social los valores de la solidaridad, ayuda, justicia y respeto a las distintas identidades culturales, como expresión de las diversas formas de realización de la existencia individual y colectiva. La profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre qué legado cultural, qué valores, qué tipo de hombre y sociedad deseamos transmitir. «Las visiones de corto plazo que caracterizan numerosas decisiones de los responsables políticos y económicos han vuelto a colocar en primer plano la necesidad de discutir algunas cuestiones básicas» (Tedesco, 1995, 25). Donella H. Meadows (1996) escribe no sin una aparente ingenuidad: «Ha llegado el momento de aceptar la sorprendente idea de que para ser racional, para asegurar nuestra propia conservación y la de la naturaleza y las generaciones futuras, lo que se requiere en realidad es simplemente que seamos buenos... Debemos —y podemos— crear una cultura que no sólo estimule nuestra creatividad tecnológica y nuestra inteligencia emprendedora, sino también nuestra sabiduría y bondad» (pp.68-69).

### *1. La cooperación al desarrollo*

La historia de la cooperación y ayuda de los países del Norte a los del Sur es todo menos ejemplar, «está plagada de pesadillas: dinero gastado en trámites burocráticos o despilfarrado en corrup-

ción, elefantes blancos que endeudan a los países receptores y/o provocan desastres medioambientales, relaciones de ayuda que crean actitudes de dependencia y absorben todos los esfuerzos de la administración del país receptor en la tarea de gestionar los recursos venidos de fuera, proyectos mal concebidos que se hunden en el momento que se interrumpe su financiación» (Bruna, 1997, 37). Con frecuencia, la ayuda a los países en desarrollo encubre toda una política de penetración comercial y cultural, tendente a que éstos desarrollen su economía según los modelos de desarrollo y consumo de occidente. El resultado de esta cooperación no va a suponer una mayor autonomía y bienestar en los sectores de población marginada, sino un aumento en la dependencia política y económica del conjunto del sistema social. Otras veces, se condiciona la política de cooperación a planes de ajuste que tratan de solucionar el problema de la deuda; sin embargo, la realidad es bien distinta: se está hipotecando el desarrollo humano de los países pobres en favor de los países acreedores; o responde exclusivamente a intereses geoestratégicos (Schneider, 1995), y no a condiciones de pobreza.

En el lenguaje coloquial se suelen confundir los términos «cooperación y ayuda» a los países pobres. Estamos ante una operación de «ayuda» cuando ésta se produce al margen o sin tener en cuenta las reglas del mercado. En otras palabras: Se trata de una operación que, o bien no se hubiese producido, o de haberse hecho, se hubiera producido en condiciones muy distintas si se dejase a las reglas del libre mercado. La cooperación entre países, por el contrario, busca de suyo el mutuo beneficio. Alonso (1995) señala los rasgos que caracterizan a una política de cooperación:

1. Persigue un objetivo definido (la promoción del desarrollo), lo que delimita tanto su ámbito geográfico de aplicación como las estrategias de actuación.
2. De su objetivo se desprende que se trata de una política cuya eficacia sólo se puede medir a medio y largo plazo.
3. Es una política cuya eficacia no puede evaluarse por la capacidad de retorno de las decisiones adoptadas.

Nosotros entendemos aquí la cooperación como «ayuda al desarrollo» en la que el donante o cooperante «se obliga a reconocer la estructura socio-económica diferencial sobre la que actúa, a adaptarse a las necesidades del receptor, a tratar de impulsar con éste un proceso de desarrollo basado en sí mismo» (Bruna, 1997, 41). Ello implica un cambio en la orientación de las políticas de cooperación al desarrollo y en los modelos de gestión de las mis-

mas; exige el establecimiento de un objetivo básico irrenunciable: la promoción del desarrollo integral de la población, desde el respeto de la identidad cultural de cada pueblo y de la autonomía en la gestión de los recursos. La cooperación debe contribuir «al desarrollo de tecnologías específicas para el terreno en que han de aplicarse y de modelos de consumo adaptados a las pautas culturales y tradicionales, con el fin de mejorar el desarrollo humano y la calidad de vida de un modo sostenible» (Haavelmo, T. y Hansen, S. 1997, 60).

El Prof. García Roca (1994), hace un análisis preciso de la cooperación, limitada ésta al ámbito de la cooperación voluntaria e individual. El autor distingue, en el imaginario social del cooperante, tres modelos de cooperación al desarrollo:

1. *Modelo de crecimiento económico*: En este modelo la cooperación tiene un carácter esencialmente económico. El desarrollo está asociado a la modernización tecnológica, susceptible de incrementar la productividad y la competitividad y el desarrollo de la infraestructura de los sistemas sanitario y educativo. Entendida así la cooperación, los programas gravitan en torno al principio de «condicionalidad»: los recursos se transfieren a los países en desarrollo en función del comercio y de las inversiones que vayan a propiciar. Los intereses del país, organismo o institución donante son los determinantes de la ayuda. Y la cooperación se limita a una asistencia técnica.
2. *Modelo de crecimiento con equidad*: No basta con crecer; es preciso distribuir la riqueza para atender las necesidades de toda la colectividad. La producción de bienes sólo tiene sentido si es un camino hacia la equidad. Hay un imperativo de igualdad que preside cualquier actuación dentro de un programa de cooperación. El principio de «condicionalidad» referido al comercio e inversiones se mantiene, pero ahora ampliado a los derechos humanos y medio ambiente. La función del cooperante se centra primariamente en las estrategias educativas y en la atención a las necesidades básicas y lucha contra la pobreza.
3. *Modelo de desarrollo de las capacidades humanas*: El desarrollo se entiende como un modo de vida, fundamentado en el crecimiento personal y social. La realización humana, aunque suponga la posesión de bienes materiales que permitan cubrir las necesidades básicas, en modo alguno se reduce a ésta. La centralidad del trabajo y el desarrollo de

las capacidades creativas de toda la población constituyen los nuevos referentes de este paradigma de la cooperación. Aquí el principio de «condicionalidad» se sustituye por el de responsabilidad compartida. La cooperación adquiere formas de animación socio-cultural que busca la participación responsable de todos los actores de la población; lejos de imponer de manera etnocéntrica modelos y criterios de desarrollo, se compromete en la búsqueda y aplicación de estrategias autóctonas a los problemas de la comunidad y del medio.

## 2. *El nuevo concepto de desarrollo*

En este trabajo hablamos de la cooperación como ayuda al desarrollo de los países pobres. El Informe sobre el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990) señala las características que describen el desarrollo humano y que se circunscriben a las siguientes oportunidades: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Pero el desarrollo humano no termina aquí; otros reclaman otras oportunidades, las que van desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de derechos humanos. Recientemente, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1994) ha construido un Índice de Desarrollo Humano (IDH) que representa un cambio de filosofía en el concepto de desarrollo. Este se mide atendiendo por igual a las siguientes variables: esperanza de vida, renta por habitante ajustada, tasa de alfabetismo de adultos y tasa de matriculación en las enseñanzas primaria, secundaria y terciaria, y no sólo por el crecimiento económico, como se ha venido haciendo hasta ahora. «Hemos vivido, escribe María Novo (1995, 39), en una especie de espejismo en el que se piensa que *más*, siempre es *mejor*, cuando en la realidad no existe ninguna ley, ni en la naturaleza ni en el mundo social, que demuestre que el crecimiento sin límites de cualquier magnitud signifique una mejora de los sistemas. Por el contrario, hay en todo el funcionamiento de lo vivo, y también de lo social, unos umbrales a partir de los cuales *más* deja de ser *mejor*, porque se rompen los números mágicos en los que se mantenía el equilibrio óptimo de los sistemas».

Este nuevo enfoque en la concepción del desarrollo se identifica actualmente con el término de desarrollo sostenible. El debate

desencadenado tras la publicación del Informe Brundtland: *Nuestro futuro común* (CMMAD, 1987) y posteriormente la Conferencia de Río de Janeiro (1992) ha llevado a relacionar estas dos temáticas en una enriquecedora y reciente tendencia: la educación para el desarrollo sostenible (Kirby, 1995). El Informe Brundtland sostiene que el desarrollo sostenible es aquél que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Dicho Informe, en su intento de esclarecer qué significa el desarrollo sostenible, señala dos conceptos clave del mismo:

- el concepto de «necesidades», en especial las necesidades de los pobres del mundo, a las que hay que dar prioridad por encima de todo.
- la idea de las limitaciones impuestas por el estado de la tecnología y la organización social a la capacidad del medio ambiente para responder a las necesidades actuales y futuras.

El concepto de «sostenibilidad», dice R. Costanza «es la relación que existe entre los sistemas dinámicos de la economía humana y los sistemas ecológicos, asimismo dinámicos, pero que normalmente cambian a un ritmo más lento, en la que: a) la vida humana puede continuar indefinidamente; b) los individuos humanos pueden prosperar; c) las culturas humanas pueden desarrollarse; pero en la que d) los efectos de la actividad humana se mantienen dentro de unos límites, de forma que no se destruya la diversidad, la complejidad y el funcionamiento del sistema ecológico que sirve de sostenimiento a la vida» (1997, 108). La sostenibilidad no implica, por tanto, el estancamiento de una economía.

Lo que resulta de todo punto necesario es desechar la idea «establecida» de que mientras haya crecimiento económico hay esperanza de que puede mejorarse la vida de los países del Tercer Mundo. Para la mayor parte de los economistas y políticos, la expansión ilimitada de la economía no sólo parece posible, sino hasta deseable. El crecimiento económico sería la mejor respuesta al paro, la pobreza, las crisis industriales y el subdesarrollo científico y técnico. Poner este axioma en tela de juicio ha parecido, hasta fechas recientes, por lo menos, un despropósito. Sin embargo, hoy ya se habla, sin escándalo de la sociedad del consumo, de la necesidad de poner ciertos límites al crecimiento, de aplicar ciertos controles a determinadas formas de crecimiento, sobre todo a las que impliquen un elevado consumo de recursos físicos; se insiste en la necesidad de producir bienes y servicios con el mayor

nivel de eficiencia, utilizando, al mismo tiempo, las tecnologías más benignas; se habla con insistencia de la no-viabilidad de extender a todos los países los modos de producción y de consumo de occidente, pues «los países producen y deben producir cosas diferentes para luego intercambiarlas, de modo que es absurdo económicamente imaginar un mundo en el que en todas partes se produjesen las mismas cosas» (Esteve, F. y Muñoz, R. 1997,157). Lo que empieza a verse con mayor claridad es la falsa idea que, durante años, ha vinculado crecimiento económico y desarrollo de los pueblos. «Al contrario de lo que dan a entender los líderes políticos, el crecimiento económico global, tal como se mide en la actualidad, no es la solución para la pobreza... Un mayor crecimiento, del mismo estilo del que se ha producido en estas últimas décadas, no salvará a los pobres. Lo único que puede salvarlos son estrategias encaminadas a distribuir de manera más equitativa la renta y la riqueza» (R. Lester et al., 1997,121). Abandonar el crecimiento económico ilimitado como objetivo supremo, no significa renunciar al desarrollo de los países pobres. Se hace necesaria, por tanto, una distinción entre crecimiento y desarrollo. El crecimiento económico, que implica un aumento cuantitativo de la riqueza, no puede sostenerse indefinidamente en un planeta de dimensiones finitas. Por el contrario, el desarrollo económico, en cuanto mejora de la calidad de vida, sin causar necesariamente un aumento en la cantidad de los recursos consumidos, puede ser sostenible. (R. Costanza, 1997). Por tanto, el crecimiento económico no siempre va unido a/y es desarrollo. El crecimiento puede resultar condición necesaria, pero no suficiente para un auténtico desarrollo. Y aún esta última afirmación, para Novo (1996) resulta discutible, pues no siempre el crecimiento económico es un requisito para el desarrollo. «En ocasiones es posible hablar de verdadero desarrollo en algunas comunidades que, sin crecer económicamente, han sabido reorientar de modo profundo sus prioridades: hacer un consumo equilibrado de sus bienes naturales, distribuir con orientación equitativa los recursos, democratizar el acceso a la cultura, la educación, etc.» (Novo, 1996, 122). El crecimiento cuantitativo y la mejora cualitativa siguen leyes diferentes. En todo caso, resulta difícil suponer «que el modelo actual de desarrollo conocido en Occidente sea la solución para estas sociedades (subdesarrolladas), sobre todo cuando es el responsable, en gran parte, de la existencia y reproducción del subdesarrollo» (Sampedro y Berzosa, 1996, 255).

### 3. *Educar para la cooperación al desarrollo*

En este trabajo se aborda preferentemente la educación del cooperante como facilitador del desarrollo humano de los individuos y de los pueblos. Somos conscientes, sin embargo, de que la aportación o ayuda de los cooperantes a este desarrollo puede ser tan sólo «una voz que clama en el desierto», si ésta no va dirigida a la remoción de los múltiples obstáculos que impiden un auténtico desarrollo de los países pobres. Y no siempre ha sido así. La historia de la cooperación conoce abundantes prácticas de mantenimiento de las relaciones de dependencia, cuando no de expoliación de los países subdesarrollados, que se convierten en auténticos obstáculos para el desarrollo. Con demasiada frecuencia, lo que el Norte concede al Sur a través de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), se lo quita mediante una decisión comercial que restringe las exportaciones de los países subdesarrollados, o a través de decisiones de política económica interna que eleva el tipo de interés de la deuda externa del Sur (Sevilla, 1994).

La educación es y se resuelve en la praxis. De aquí que sea imprescindible llegar a algún tipo de compromiso de actuación, si no se quiere hacer un «bello ejercicio intelectual», tan interesante como inútil. Y la primera actuación se sitúa en el ámbito de la denuncia y protesta contra situaciones intolerables en las relaciones de Norte-Sur. La larga historia del reconocimiento y conquista de los Derechos Humanos atestigua que éstos no han sido sino el fruto de la lucha de individuos y pueblos por imponer como «problemas» situaciones personales y colectivas insostenibles en un mundo civilizado. Las movilizaciones masivas contra las guerras, las huelgas laborales, las protestas contra la discriminación y el desempleo, la resistencia pacífica contra toda forma de opresión y negación de la libertad, la crítica generalizada al deterioro ambiental constituyen la base inequívoca de todo el avance y transformación del orden social. Éste no es concebible sin un cambio en la manera de «pensar» al hombre, sin la transformación de una conciencia «depredadora» en otra creadora de espacios de libertad, sin la asunción de «mi» parte de responsabilidad en la construcción de un espacio vital para todos que permita la realización personal y colectiva. El movimiento social ocurrido en España en otoño de 1995 en favor del 0,7% del PIB es inimaginable sin el cambio de mentalidad producido en una parte importante de la población.

La segunda línea de actuación lleva necesariamente a la formación de una persona justa, por tanto responsable. Y ésta no es posible sin la apropiación personal del valor moral como forma de pensar y sentir, como forma y estilo de vida (como forma de «estar»

en el mundo) que trascienda la proximidad espacial y la contemporaneidad de las relaciones inmediatas interpersonales y de los intereses presentes (Ortega, 1997). Ello exige preparar al sujeto para una conducta responsable y justa que favorezca la inevitable referencia al contexto social en el que la vida de los seres humanos se desarrolla, e impida toda forma de atomismo ajena a los lazos de la comunidad. La educación para la cooperación y ayuda al desarrollo, a la vez que demanda formas de protesta y denuncia, se traduce necesariamente en compromiso moral por transformar las estructuras que hacen posibles las relaciones entre países que convierten la ayuda al desarrollo en mecanismos de dominación y de dependencia.

En tercer lugar, exige equipar al cooperante en competencias que le permitan: descubrir, valorar y respetar las diferentes culturas de los pueblos, ayudar al descubrimiento de soluciones autóctonas a los problemas locales planteados, revisar las formas de vida de la comunidad desde su propia identidad cultural, ayudar a integrar los valores de otras culturas que faciliten la incorporación de conocimientos científicos y tecnológicos, promover la participación de todos en la tarea colectiva de construir una comunidad, favorecer la apertura a otras comunidades locales o nacionales.

La educación para la cooperación al desarrollo presenta características que la diferencian de otras prácticas de sensibilización o información sobre los problemas en las relaciones Norte-Sur: la preocupación por la defensa del hombre, el imperativo de vivir en un mundo interdependiente y el compromiso por la liberación-emancipación individual y colectiva de los países pobres, más allá de toda intención y práctica de imponer modelos de producción y de vida propios de Occidente o de los países desarrollados. «Lo que se impone hoy, escribe Muguerza, no es renunciar a la razón, sino sólo a escribirla con mayúscula, lo que ciertamente nos diferencia ya bastante del racionalismo ilustrado. De análoga manera, habría que renunciar al monopolio occidental de la razón y estar dispuestos a reconocer —más allá de todo etnocentrismo— la diversidad de sus manifestaciones en la vida espiritual de otras culturas» (1990, 464).

Uno de los principios más relevantes de la Educación para la Cooperación al Desarrollo (en adelante ECD) es la convicción de la dignidad humana y el valor de la vida. Cualquier práctica de ECD antepone la primacía y el respeto a la vida humana allí donde ésta

se vea amenazada. Las fronteras geográficas, económicas y culturales desaparecen en este tipo de educación que se comprende a sí misma como una afirmación incondicional de la vida, confiriéndole la categoría de sujeto histórico.

La ECD supone, por otra parte, la concreción de un compromiso de universalidad en el tiempo y en el espacio. Con bastante frecuencia se apela a la obligación de cumplir ciertos deberes morales en tanto que miembros de una determinada sociedad, ligados por vínculos de cooperación mutua y de reciprocidad. El compromiso de defender y promover una vida digna del hombre queda restringido a los límites de esa sociedad (Gauthier, 1986). Por el contrario, para la concepción moral según la cual la persona, en cuanto agente moral, puede, con sus elecciones o comportamientos, afectar también el bienestar de otras, resulta irrelevante el que los «demás», a cuyo bienestar podamos afectar, sean o no miembros de la misma sociedad (Cortina, 1995). Por ello es arbitrario limitar el alcance de nuestra responsabilidad sólo a los miembros de «nuestra» sociedad-comunidad. Ésta se extiende también a otros pueblos lejanos y a las generaciones futuras cuyo bienestar ambiental puede estar peligrosamente afectado por nuestras decisiones de hoy (H. Jonas, 1995). A este respecto, P. Bifani (1995) nos advierte de la posible trampa que la solidaridad intergeneracional, esgrimida por los países ricos, puede suponer para los pueblos subdesarrollados. La solidaridad intergeneracional supone que generaciones presentes y futuras, en tiempos distintos, participen en el mismo mercado. Y no es así. Por otra parte, las generaciones futuras no heredan sólo contaminación, deforestación, pobreza y menor cantidad de recursos naturales, sino también infraestructura, bienes culturales, conocimientos científicos y tecnológicos, bienes materiales, etc. Esta herencia que se deja a las futuras generaciones constituye un poderoso instrumento para su bienestar y debería ser también considerada en cualquier planteamiento intergeneracional, no sólo los efectos nocivos de un uso descontrolado y abusivo de los recursos naturales. Por ello se hace difícil entender esta llamada a la solidaridad con las generaciones futuras, dirigida intencionadamente a los países pobres, desde una carencia casi absoluta de solidaridad con las generaciones presentes. El énfasis dado a la solidaridad con el futuro, que nosotros compartimos, sería más creíble si fuese acompañado de actuaciones solidarias también con el presente.

La ECD acentúa, además, el carácter liberador-emancipatorio inherente a todo acto educativo, a nivel individual y colectivo. El

recordado Prof. Aranguren (1979) dice que la vida es esencialmente un *proyecto*, algo abierto a diferentes, aunque limitadas, posibilidades de realización personal. No es algo determinado o fijado de antemano. La vida se nos presenta como un «quehacer», una construcción histórica; vamos «siendo», «haciendo» una forma de existencia personal. Pero todo proyecto, en su realización, se llena de contenidos, de decisiones u opciones por unos determinados cursos de acción. Nos vamos apropiando, en nuestras decisiones, de unas posibilidades, dejando otras. Lo que nadie deja, mientras se siente vivo, es de hacer proyectos. Sería tanto como renunciar a la vida. Pero la idea de proyecto implica necesariamente la posibilidad de elegir, la libertad y autonomía, como individuo y como comunidad o pueblo. Si ya todo está prefijado, determinado, el proyecto no es mío/nuestro, es de otros. Sus contenidos me/nos serán ajenos, extraños y, por tanto, negativos para mi/nuestra construcción como individuos y como comunidad.

Este principio tiene una importancia decisiva en la ECD. Si se busca el desarrollo de los pueblos, la cooperación internacional ha de respetar escrupulosamente las culturas y tradiciones autóctonas y no tratar de imponer los modos e instituciones occidentales. Que algunas de éstas puedan funcionar bien en los actuales países industrializados, en absoluto implica que funcionen bien en otras zonas del globo (Bruna, 1997).

La ECD se ha nutrido, hasta ahora, de campañas de sensibilización e información sobre las carencias del Tercer Mundo. Las causas de la desigualdad Norte-Sur y la propuesta de soluciones basadas en relaciones justas entre los pueblos no han pasado, con frecuencia, de un segundo plano. Más aún, a menudo han sido elaboradas en laboratorios de los países ricos, y aplicadas por técnicos o expertos desconocedores de la realidad social y cultural de las comunidades afectadas. La tendencia actual empieza a imponer una nueva filosofía en la ECD: Los programas han de ser diseñados desde la comunidad y aplicados por la propia comunidad. No hay soluciones a los problemas que no pasen por la toma de conciencia y participación activa de la población afectada. Significa iniciar un proceso de emancipación y autonomía, cortando así las relaciones de dependencia estructural que han marcado a los países pobres del mundo, superando la concepción fatalista de una situación inevitable de pobreza que ha cerrado mecánicamente el progreso humano de los pueblos (Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1994).

Por otra parte, se va abriendo camino una nueva conciencia

sobre la interdependencia de los problemas de los pueblos y de sus soluciones. La visión esclerótica y atomista que ha orientado durante décadas el análisis de la situación del Tercer Mundo ha dado paso a una concepción multilateral y global de la misma. Ello conlleva un cambio profundo de mentalidad en los individuos y una praxis distinta o estilo de vida de las sociedades del Norte, pero también de las del Sur. «Es imperativo, escriben King y Schneider, lograr una verdadera transformación de las actitudes mentales y del comportamiento... Esto significa que en los países industrializados habrá que modificar todo un estilo de vida y unas pautas de consumo; mientras que en los países en vías de desarrollo tendrá que producirse una mutación total para incluir un espíritu de iniciativa, de disciplina y grados de exigencia más altos en todos los niveles» (1991, 173).

Desde este nuevo enfoque, la ECD busca como principal objetivo la adquisición de una «nueva conciencia»: de dignidad y autonomía de los individuos y pueblos, de complementariedad y no dependencia de unos países respecto de otros, de la insustituible participación activa en la tarea del propio desarrollo que va más allá de comportamientos asistenciales y rebasa el sólo crecimiento económico, del carácter necesariamente autóctono y humano del desarrollo según las condiciones culturales y ambientales. De aquí que empiece a abordarse la ECD desde planteamientos específicamente morales, pues es en el ámbito moral donde la ECD hunde sus raíces, y encuentra en la «educación para la compasión» el marco más adecuado.

### *3.1. La compasión y la educación para la cooperación al desarrollo*

Reconocemos que el término «compasión» ha recibido notables descalificaciones (Spinoza, Nietzsche), a la vez que encendidas defensas (Schopenhauer). Y admitimos, de entrada, que plantear la ECD como una educación para la compasión, en el ámbito de la educación moral, puede parecer, cuando menos, extraño. Sin embargo, pensamos que es su marco más adecuado. La situación de marginación y miseria en que se ve sumido el Tercer Mundo es ante todo un problema de dignidad humana, por tanto moral, que sume en la indignidad no sólo a los afectados por la dependencia y la miseria, sino también a aquéllos que la provocan. Y «la dignidad humana es un asunto de compasión, es decir, intersubjetivo, pero no una intersubjetividad de tipo simétrico, como la que propone Habermas, ni mucho menos el gesto paternalista de quien «da al pobre lo que sobra al rico», sino como reconocimiento en el otro de la propia condición» (Reyes Mate, 1991b, 21).

Etimológicamente el término «compasión» deriva del verbo latino «pati» (padecer, soportar) y del prefijo «cum» (con), padecer con, compadecerse. El Diccionario de la Lengua Española la define como: «Sentimiento de conmiseración y lástima que se tiene hacia quienes sufren penalidades o desgracias». Y el Diccionario de Moliner: «Sentimientos de pena por el padecer de otros, e impulso de aliviarlo, remediarlo o evitarlo». La compasión es un sentimiento de solidaridad con el necesitado, con el sufrimiento ajeno, y se funda en la dignidad y finitud del hombre. Sólo porque éste posee dignidad el hombre puede compadecer y ser compadecido. Desprovisto de aquélla no habría quién le compadeciera, ni qué compadecer en él, ni por qué o desde dónde compadecerle. Y sólo desde la dignidad, desde la admiración de todo hombre y del hombre concreto, la miseria, el sufrimiento y la opresión en él se consideran como una ofensa y engendran compasión (Arteta, 1996).

Para Schopenhauer la compasión es un sentimiento que «nos resulta comprensible de inmediato en base a nuestro propio sufrimiento, al que venimos a equiparar el ajeno; es decir, en definitiva nos vemos motivados por el propio sufrimiento, en la medida en que nos reconocemos a nosotros mismos en la persona ajena» (1993,153). Schopenhauer se distancia de la ética kantiana empeñada en una fundamentación racional de la moral, y propugna mirar en otra dirección, hacia la voluntad o el sentimiento de la compasión, por lo que no habría que situar el discurso moral en las apáticas tierras del intelecto sino en las más atrayentes del sentimiento (Reyes Mate, 1997). «Entre los errores de Kant, escribe Schopenhauer, se cuenta el de postular que cualquier bien genuino, así como toda virtud, deben derivarse de la reflexión abstracta, del concepto del deber y del imperativo categórico, de una máxima consciente y abstracta de la razón, no cupiendo que confluyan inclinación ni benevolencia algunas; el sentimiento de la compasión, lejos de suponer una virtud, no constituye sino una flaqueza; cosas tales como la ternura, la compasión... vendrían a importunar las buenas acciones de las personas bienpensantes, en la medida en que desconciertan sus meditadas máximas» (1993, 153), aunque, al decir de Muguerza (1991), sería un error concluir que la ética de Kant le impide a éste abandonar la perspectiva de la comunidad ideal del reino de los fines y bajar la mirada a la comunidad real. Ese es el cometido de la filosofía política, no de la moral, que no tiene por qué ser realista, especialmente si, como la de Kant, rehusa extraer el deber ser a partir del ser. Schopenhauer considera la compasión, en tanto que principio contrapuesto al del egoísmo, como la única fuente de las acciones abnegadas

y por ello la verdadera base de la moralidad, al constituir «el único motivo no egoísta y, por lo tanto, el único auténticamente moral, aun cuando de suyo represente la más extraña e inconcebible de las paradojas» (1965, 172-73).» Es, en verdad (la compasión), el mayor misterio de la ética, constituye su fenómeno primordial y originario, al tiempo que representa el límite más allá del cual sólo puede aventurarse a transitar la especulación metafísica» (1965, 143).

Este sentimiento se hace moral cuando interviene la razón: el individuo que sufre no es sino un hombre al que se le ha privado de una dignidad que le pertenece, no es un número de un colectivo sin nombre, ni un mero símbolo de la Humanidad, no es el Hombre, sino un ser humano concreto que sufre, siente, vive y espera, aquí y ahora. Y la desigualdad y la miseria, el sufrimiento, en definitiva, es una realidad histórica, no metafísica, en el sentido de que la producen los hombres, tiene un tiempo y, como dice Reyes Mate (1997), contamina a toda la cultura. Tendemos, a veces, a entender el colectivo de los pobres y marginados de una manera abstracta, sin contorno y contexto, simplemente como clases o grupos, y entonces, a falta de alguna razón especial, no tendrían más intereses o relevancia moral que otras abstracciones como los números, es decir, ninguna (Attfield, 1997). El imperativo mayor que pesa sobre nuestra sociedad consiste en *habérselas* con el sufrimiento humano, del hombre de aquí y de ahora; y su posición ante él marca en definitiva la orientación de cada una de las políticas actuales, «de suerte que la vigencia cultural del neo-liberalismo sólo se explica desde una determinada concepción del sufrimiento, que opera con conceptos y referencias genéricas y se incapacita para tomarse en serio la existencia concreta del ser humano» (García Roca, 1998, 12). La exigencia del rostro del hombre desposeído, como camino inexcusable para el compromiso con todos, la expresa muy bien E. Wiesel en su obra *El olvidado*, cuando pone en boca de su protagonista Elhanan: «No le digas, no me digas que hay que pertenecer al mundo entero, que hay que superarse desposándose con todas las causas y luchando por todas las víctimas de todas las injusticias. Si soy judío, soy hombre. Si no lo soy, no soy nada. Un hombre como tú, Malkiel, puede amar a su pueblo sin odiar a los otros. Yo diría incluso que, gracias a que amo al pueblo judío, encuentro en mí la fuerza y la fe para amar a aquellos que siguen otras tradiciones y apelan a otras creencias» (1994, 325). Los hombres, el hombre, del que nos habla la ética de la compasión son «los individuos reales de nuestro tiempo, son los mártires que han atravesado infiernos de pade-

cimiento y de degradación a causa de su resistencia contra el sometimiento y la opresión (Horkheimer, 1973,169).

La ética formalista kantiana y del consenso nos ha situado ante los graves problemas que hoy afectan a la humanidad como ante situaciones inevitables, fatídicas con las que hemos de aprender a convivir. Ello ha generado una conciencia distante, cuando no ajena a las situaciones de marginación en que viven pueblos y colectivos sociales de las grandes ciudades. Es cierto que Habermas reconoce la compasión como una intuición moral que brota de la vulnerabilidad propia del ser humano: «Las éticas de la compasión se percataron muy bien de que esta profunda vulnerabilidad hace menester que se garantice la atención y consideración recíprocas» (1991, 107). Y es verdad, además, que afirma que los contenidos de una ética de la compasión, como la igualdad en el trato, la solidaridad y el bien común «son ideas básicas que derivan todas ellas de las condiciones de simetría de las expectativas de reciprocidad que caracterizan a la acción comunicativa» (1991, 110). Pero el propio Habermas reconoce, a renglón seguido, la insuficiencia de su intento: «Ante las cuatro grandes vergüenzas político-morales que hoy oscurecen la Humanidad (la miseria del Tercer Mundo, la violación de la dignidad humana, la hiriente distribución de riqueza y el peligro de autodestrucción del planeta), la ética discursiva nada tiene que decir... salvo convocar a los afectados a que debatan entre sí» (1991,129-130). EL pretendido universalismo invocado por la ética discursiva queda así truncado, alejado de los intereses y hechos concretos que determinan la vida de los individuos y de los pueblos, remitiéndose a «una ficción anticipatoria más o menos utópica... y de tomársela al pie de la letra, apuntaría a algo así como la realización del Reino de Dios sobre la Tierra o... la Comunión de los Santos» (Muguerza, 1990,190). ¿Qué pasa con los que no tienen voz?, se pregunta Reyes Mate: «Sólo son un grito, que sólo pueden hacerse oír a través de terceros, sea porque les recuerden, sea porque les interpreta. Por definición no tienen voz, sólo pueden encontrar un eco entre otros; por eso ni siquiera en el constructo trascendental pueden ser considerados como hablantes. En una comunidad de diálogo los sin-voz no son pocos y son sobre todo los que dan sentido a la compasión» (1991a, 284).

El sentimiento de compasión supone una relación intersubjetiva, de reconocimiento del otro y de mi responsabilidad en la suerte del otro. Hasta ahora se ha entendido la solidaridad y la cooperación con los países pobres como un movimiento que va en una sola dirección: de los ricos a los pobres, de quien posee dignidad a

quien se ve desprovisto de ella, del yo al otro. Desde esta óptica, a lo más que se llega es a ver en el otro nuestro propio yo. La compasión, por el contrario, es un movimiento inverso, del otro hacia mí que me interpela y pregunta «por lo suyo»; es la respuesta a la pregunta que nos lanza al rostro el sufrimiento de los pobres. Por eso el hombre, el rico y el pobre, en la compasión se convierte en sujeto moral, conquista su dignidad perdida, no tanto urgando en la conciencia, cuanto escuchando una pregunta que viene de fuera. El deber de responsabilidad frente al otro desposeído no se apoya en el «argumento ontológico» de la dignidad del hombre, sino apelando a la «evidencia intuitiva» con que la realidad (la presencia del rostro) interpela a nuestra razón y nuestro sentimiento de responsabilidad. «El lactante, escribe H. Jonas (1995), reúne en sí la fuerza, que se testifica a sí misma, de ser-ya y la implorante impotencia de no-ser-todavía, el incondicional fin intrínseco de todo ser vivo y el tener-que-llegar-a-ser de la capacidad correspondiente. Este tener-que-llegar-a-ser es un «entretanto»... que una causalidad ajena a él tiene que completar» (p. 220).

Paradójicamente, el desposeído, (el lactante, como diría H. Jonas), desde la experiencia de su sufrimiento, interpelando, va a abrir la puerta de la intersubjetividad, va a hacer posible una relación moral donde antes había dominación y objetividad. Es evidente que no puede haber relación moral entre los dominadores y los dominados en tanto perdure la relación de dominación de los primeros respecto de los segundos. Eso significa que los dominadores no pueden constituirse en sujetos morales por su sola cuenta, proclamando que «son fines y no medios». Quizás se ajuste más a la realidad hablar de objetos subjetivables que de sujetos objetivados. Con esta denominación se quiere decir que al hombre no le es dado por su «condition humaine» la dignidad del sujeto moral, sino la exigencia de esa dignidad, y que tal dignidad no la puede conseguir privadamente, sino intersubjetivamente. Para ser dignos dependemos del otro, sobre todo del otro a quien hemos privado de su dignidad. Entonces a cada uno le va la vida en la dignidad del otro (Reyes Mate, 1991b).

Pero la compasión no es sólo un sentimiento moral por el que nos reconocemos deudores de la situación del oprimido. Es también un compromiso político, es una ética política. En esto se diferencia el discurso ético del estético. La pobreza y la desigualdad no es «algo dado» por la naturaleza, ni una situación fatal debida a la voluntad de los dioses frente a la cual no cabe otra actitud que la aceptación resignada. Por el contrario, las relacio-

nes de asimetría o desigualdad establecidas entre dominadores (ricos) y dominados (pobres) son fruto de un proceso histórico, de unas determinadas relaciones de producción e intercambio, de una injusticia inferida. Y no basta con el reconocimiento «intelectual» por ambos de tal asimetría para que se restablezca la dignidad perdida; es preciso que, en la práctica, se eliminen las situaciones de sufrimiento producidas, que se de una respuesta desde la praxis, y no «buenos argumentos», a quien pregunta por lo suyo, como condición de posibilidad para que se constituyan en sujetos morales.

La moral, a diferencia de la ética, prescribe determinados comportamientos. No es fácil, sin embargo, ante un cambio «epocal», como dice Reyes Mate (1991b), establecer pautas concretas de conducta que afecten a la vida colectiva e individual, si todo, como se dice, está en cuestión y todo debe ser pensado y revisado. Hemos transitado, hasta ahora, por circunstancias o contextos llamémoslos «normalizados», en los que la ética discursiva era suficiente para justificar y favorecer conductas prosociales y de acercamiento a los demás. Se ha partido, casi siempre, del supuesto de una situación simétrica, de condiciones «aparentes» de igualdad en el diálogo moral, que no han hecho más que enmascarar y ocultar una realidad social fragmentada y dividida, lo que ha llevado al uso preferente, cuando no exclusivo, de los mejores «argumentos» de la ética discursiva. Se han prodigado, en exceso, las historias morales en las que la conducta positiva se ha visto siempre reforzada con un final feliz (Ortega, 1997). ¿Qué hacer? Hay momentos, nos dice Reyes Mate (1991b), en los que uno puede partir de hipótesis razonables y seguirlas críticamente; otros, en cambio, en los que las hipótesis deben ser reformuladas. Hay etapas en la historia cuyo fin es dar respuestas a los problemas, y otras, descubrir qué problemas se plantean. En cualquier caso, es aconsejable evitar dos peligros: la vuelta atrás y la huida hacia adelante. La vuelta atrás es la tentación de quien vive extraño a su tiempo, sin gozarlo ni sufrirlo. La huida hacia adelante queda representada por todas las manías contemporáneas de la postmodernidad. Quiere ello decir que nos vemos obligados a pensar desde nuestra propia experiencia y actualidad, desde nuestro aquí y ahora. Esta experiencia de ser testigos de «lo que está pasando», nos lleva, por una parte, a enseñar a no tolerar nunca ser tratado ni que se trate a los demás como un objeto, a decir «no», «no se volverá a repetir», a la denuncia y la protesta; por otra, a ser compasivo y solidario del otro, a asumir la suerte del desposeído. Quizás la respuesta se haya dado ya, hace mucho tiempo, en una de las páginas más bellas que haya podido producir la literatura

mundial. Nos referimos al relato bíblico del buen samaritano (Lc. 10, 30-37). Y ¿quién es mi prójimo?, pregunta a Jesús un hombre de letras. La pregunta no pretende buscar la verdad, y sólo obtiene una respuesta referida a la praxis: Se hace prójimo quien se «aproxima», se acerca al caído, se solidariza con él y hace suya su causa, quien se hace cargo de él. «Pero un samaritano, que iba de viaje, llegó a donde estaba el hombre y, al verlo, le dio lástima; se acercó a él y le vendó las heridas, echándoles aceite y vino; luego lo montó en su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y lo cuidó» (Lc, 33-35). Y en este movimiento intersubjetivo que parte del caído, «reclamando lo suyo», se dignifican ambos: el buen samaritano y el caído.

### 3.2. *La educación para la compasión: estrategias*

Una propuesta pedagógica que intente dar cumplida satisfacción a la cooperación para el desarrollo humano, en el marco de la educación para la compasión, está orientada, como anunciábamos más atrás, hacia dos líneas principales de actuación: a) denuncia y protesta contra las situaciones intolerables en las relaciones Norte-Sur; y b) la formación de una persona justa y solidaria. Ambas líneas nacen y se desarrollan en la misma praxis o acción del cooperante como facilitador del desarrollo humano. Al igual que cualquier tarea de voluntariado, la educación para la cooperación al desarrollo se sitúa o enmarca *en y desde* la misma acción. Por ello no nos planteamos una formación del cooperante «para la acción» desligada ésta de aquélla, como si fuera necesario habilitar un tiempo y unas actuaciones específicas previas que lo capaciten para la acción cooperadora. Un cooperante sin formación ofrecería modos de actuación propios de otras épocas, caracterizadas por un asistencialismo paternalista que desemboca en la solución inmediata de problemas personales concretos, sin entrar a fondo en las causas de los mismos. Por otro lado, una formación del cooperante, desligada de la misma acción, lleva inevitablemente al «verticalismo tecnológico» (Jaráiz y García, 1997), de quien se espera una intervención eficaz, objetiva y técnica, pero incapaz de adecuarse a las necesidades y contextos reales, y dar, por tanto, una respuesta ajustada a las exigencias sociales y personales, vinculada a los procesos de desarrollo humano y de transformación social.

Desde esta perspectiva, la formación del cooperante ha de contener una dimensión educativa que, sin descartar otras opciones, encuentra su expresión más adecuada en la educación para la

compasión. La atención prioritaria a las situaciones de miseria y lucha contra la pobreza se comprende mejor desde la recuperación mutua de la dignidad perdida, en tanto que nos reconocemos a nosotros mismos en el otro, especialmente de aquél «sin voz», desposeído de lo más elemental para vivir dignamente. Y ello exige, necesariamente, promover el desarrollo de las capacidades personales al servicio del bien común. De aquí que optemos por el modelo de cooperación que enfatiza el desarrollo y la expansión de las capacidades humanas. Este modelo no está orientado prioritariamente al crecimiento económico que conduce inevitablemente a un modelo de sociedad consumista, sometido a los intereses de los países del Norte, sino, por el contrario, a un desarrollo humano que mide su «eficacia» con indicadores de *calidad de vida* (salud, educación, participación social, etc.) (Delors, 1996), desde el principio de responsabilidad compartida.

En este nuevo enfoque, la formación del cooperante comprende: la preocupación por enseñar-aprender a pensar globalmente el mundo y actuar localmente, facilitar un conocimiento de las relaciones económicas y políticas de todo el mundo, en especial de aquéllas que inciden en las causas de la pobreza y el subdesarrollo; analizar los valores que rigen nuestra vida social y personal, y promover un compromiso personal y colectivo hacia conductas justas y solidarias. ¿Cómo hacer esto?

La formación del cooperante, que aquí se propone, implica la conjugación de dos componentes estrechamente vinculados: conocimiento y compromiso. El cooperante no actúa como si fuera un visionario, ni tampoco como si fuera una isla. Es en el seno de una organización o entidad social (Zubero, 1996) donde la formación del cooperante encuentra las mejores posibilidades de realización, en tanto que en ella se le ofrecen experiencias de práctica de la justicia y de la solidaridad.

Consideramos que cualquier proceso formativo del cooperante comienza con la toma de conciencia de la realidad. Sin embargo, conocer la realidad no significa sólo adquirir «conocimientos» para poder hacer un análisis crítico de la misma. Sin obviar la necesidad de la información para «juzgar de otra manera», creemos que el punto de partida en la educación para la cooperación al desarrollo es la adquisición de una nueva concepción de lo que significa *desarrollo humano*. Y ésta empieza con el cambio de percepciones y concepciones sobre el subdesarrollo, Tercer Mundo o las relaciones Norte-Sur. El empleo de una metodología participativa (Ortega, Mínguez y Gil, 1996) para el análisis crítico de la realidad, así

como la utilización de técnicas de persuasión para el desarrollo de la capacidad de análisis icónico, enseñar a leer imágenes o ser críticos con los mensajes de los medios de comunicación puede contribuir, entre otras estrategias, a percibir la realidad «de otra manera». Por otra parte, un cambio de percepción sobre la realidad exige una información distinta de la previamente recibida. Dicha información conlleva no sólo saber el *qué* de la realidad, sino abundar en los *por qués*: se trata de saber por qué ocurren las tragedias humanas y el por qué de lo que «está pasando». Es, en definitiva, un conocimiento que lleve a identificar las causas, no sólo de los hechos reales y concretos, sino también de los fenómenos sociales globales, determinados por factores estructurales (políticos, económicos, culturales, etc.) (Jaráiz y García, 1997).

Quizá llegado a este punto, la formación del cooperante estaría en condiciones de satisfacer uno de sus principales cometidos: la denuncia y protesta de las situaciones de injusticia en las relaciones Norte-Sur. Con una mentalidad diferente, repleta de «otros» argumentos, el cooperante puede alzar su voz y hacerse oír a través de los distintos medios de comunicación y de participación social en acciones, ciertamente necesarias, de lo que se ha llamado «campañas de sensibilización». Pero con esto no basta; no es suficiente escuchar voces diferentes. Con frecuencia, en nuestra sociedad, las opiniones se mantienen en vigor mientras no irrumpa en el tejido social otra información de mayor impacto o actualidad; después queda de ella un vago recuerdo de escasa incidencia en los procesos de transformación social (Sánchez Noriega, 1997).

Sin embargo, un conocimiento sobre las situaciones de desigualdad y de miseria que no esté estrechamente ligado a un sentimiento de compasión, desde el supuesto del reconocimiento del otro y de mi responsabilidad en la suerte del otro, puede desembocar en respuestas o actuaciones de escasa repercusión personal y política. Por lo que la educación para la compasión ha de entenderse no sólo como acercamiento o encuentro con el otro, a través del diálogo, sino también como compromiso, ayuda y denuncia; por lo que el desarrollo de la empatía hacia el otro realmente existente debe ir acompañado, necesariamente, de la reflexión crítica sobre las condiciones estructurales que determinan la vida cotidiana de la vida de la gente.

Rara vez se ha pensado que la empatía es uno de los primeros vínculos que la persona establece en la comunicación humana, aún antes de tener una idea nítida de la propia identidad y de quién es el otro. La empatía se ha entendido como un ejercicio

intelectual por el que el individuo se sitúa en la perspectiva o punto de vista del otro, ignorando por completo el componente emotivo de la misma. Toma de perspectiva, adopción de rol o sensibilidad social han sido algunos de los términos más usados en identificar la empatía. Ésta se ha entendido más como un constructo cognitivo que afectivo (Strayer, 1992). En la actualidad, la empatía se entiende como «compartir afecto» y «sentir con el otro»; sentir en uno mismo los sentimientos del otro (Eisenberg y Strayer, 1992). Para nosotros, ponerse en el lugar del otro, y sentir con él no es el resultado de un exclusivo ejercicio intelectual sino, además, de un movimiento de la voluntad que comporta afecto y pasión, es decir, sentimiento. Pero este sentimiento no es neutro, está cargado de valoración. Entendemos con Hoffman (1992) que la empatía implica la toma de conciencia del sufrimiento ajeno como algo injusto, la asunción de nuestra responsabilidad frente al otro (empatía como afecto moral) y el compromiso de actuar para restaurar su dignidad. No la entendemos, por tanto, como una reacción emotiva ciega, carente por completo de referencias éticas, sino como participación en la suerte del otro desde la comprensión y el juicio moral de una situación injusta (Ortega y Mínguez, 1998). Hablamos, por tanto de una comprensión empática que sitúa al individuo frente a una situación de marginación y de miseria, no como un «simple espectador», sino como alguien de quien depende también poner fin a situaciones de indignidad y de sufrimiento ajeno.

Existen varias vías para el desarrollo de la empatía. Una de ellas es el entrenamiento afectivo. Aprender a leer las expresiones emocionales es una fuente de información empática que proporciona la base para aprender a sentir vicariamente el afecto del otro. Se da básicamente en la observación de situaciones o experiencias que van desde las más cercanas a las más lejanas para el propio individuo, así como en aquéllas de fácil a difícil comprensión (p. ej. de malestar físico a sufrimiento personal a causa de injusticias sociales.) A su vez, el entrenamiento afectivo debe desembocar en una reacción empática orientada hacia el otro y traducida en conductas prosociales que contribuyan a la mejora del bienestar ajeno. Son las conductas de atención hacia los demás (prosociales, de ayuda, altruistas,...) las que más contribuyen a este entrenamiento afectivo, favoreciendo en los sujetos las expectativas a manifestar sentimientos empáticos (Eisenberg, 1995). Además, la empatía también puede ser impulsada desde otras líneas complementarias de actuación educativa: a) potenciar la toma de perspectiva del

otro (role-taking) en la conducta de uno mismo, y b) favorecer el razonamiento moral prosocial.

Entender la perspectiva del otro, lo que la otra persona piensa o siente de su situación concreta, por padecer una injusticia, e integrarlo en el pensamiento del cooperante como un elemento importante a considerar en la toma de decisiones personales, constituye un modo privilegiado de promover el sentimiento de compasión. La toma de perspectiva consiste en el desarrollo de un conjunto de habilidades que sirvan al cooperante para identificar y comprender el estado afectivo en el que se halla el otro. Descubrir qué sentimientos provoca en mí; tomar conciencia de la situación planteada requiere el dominio de habilidades sociales para la comunicación interpersonal. Por una parte, el entrenamiento de habilidades para el comportamiento asertivo (Castanyer, 1997), el autocontrol o autorregulación son modos apropiados para preparar al cooperante a que sea sensible y receptivo a la situación del otro. Creemos que estas habilidades son factores importantes en la formación del cooperante porque implica el dominio de una o varias conductas ante la presencia de situaciones conflictivas. El escenario de actuación del cooperante rara vez es y ha sido exclusivamente el de la «normalidad» social, sino que, habitualmente, actúa en espacios de acción propios de la marginalidad, pobreza, exclusión, subdesarrollo, etc. (Renes, 1990), espacios que no están exentos de conflictividad personal y comunitaria.

Por otra parte, el desarrollo de capacidades de comunicación, a través de las habilidades de diálogo, de escucha activa y de participación social, constituyen una base necesaria para el aprendizaje de la comprensión empática en las relaciones interpersonales, relaciones que exigen ser de «rostro humano», de aceptación y defensa de lo que es digno de la persona y cultura del otro. Entre las estrategias para la adquisición de competencias apropiadas en las relaciones interpersonales se hallan: el entrenamiento en competencias de comunicación interpersonal (Hagie, Sunders y Dickson, 1995); el modelado (Wilkinson y Carter, 1982), el ensayo de conducta (Becker y Heimberg, 1988), y la retroalimentación correctiva y reforzamiento (Caballo, 1993).

El equipamiento del cooperante en habilidades de comunicación constituye uno de los elementos más favorecedores de la educación para la compasión. El descubrimiento, valoración y respeto de las diferentes culturas; la ayuda al descubrimiento de soluciones propias a problemas concretos planteados; la revisión de formas de vida autóctona e integración de valores que faciliten

la incorporación de conocimientos científicos y tecnológicos; la participación social y la apertura a otras culturas, son algunas de las tareas irrenunciables que el cooperante deberá abordar si realmente quiere actuar como facilitador del desarrollo humano.

Por otra parte, la empatía adquiere sentido moral más firme cuando se descubren las razones morales que llevan a asumir y comprometerse con la causa justa de los demás. Cuando se ha pretendido mejorar el razonamiento moral de los individuos se ha empleado, con frecuencia, la discusión de dilemas morales (Escámez, 1996) como uno de los recursos más apropiados al efecto. Sin embargo, la influencia de la ética discursiva en esta técnica de formación moral ha producido consecuencias contrarias a las propias de una ética de la compasión. Se ha concedido una mayor importancia al desarrollo del juicio y de la actitud moral como condiciones favorecedoras hacia el diálogo sobre lo que es más correcto, pero se ha relegado u olvidado promover el compromiso y la responsabilidad para actuar de acuerdo con la norma moral alcanzada, como la más adecuada, para la solución del conflicto moral planteado. Por ello, proponemos la discusión de dilemas morales prosociales (Eisenberg, 1989), centrados en restituir la dignidad del otro y en identificar y comprender las razones de ayuda y denuncia de las situaciones injustas. Además, la práctica de esta modalidad de dilema moral no termina sólo con el descubrimiento de los «mejores» argumentos de ayuda, sino que lleva necesariamente al compromiso de actuar moralmente, a una acción concreta para la mejora y bienestar del otro. Se ha constatado que un mayor nivel de razonamiento moral prosocial produce una conducta prosocial más altruista (Eisenberg, 1986). A su vez, la realización de conductas prosociales tiende a favorecer mayores niveles de razonamiento moral (Ortega, Mínguez, y Gil, 1997; Staub, 1995). Junto a ello, la canalización de las conductas de ayuda a través de instituciones o movimientos sociales contribuye a la formación de una persona más comprometida y, por tanto más responsable (Damon y Colby, 1996).

El modo de resolver dilemas morales que lleva al compromiso de realizar acciones concretas a favor del otro, creemos que constituye uno de los medios privilegiados de educación para la compasión, en el que el cooperante se manifiesta como ciudadano portador de valores de justicia, solidaridad y gratuidad, en definitiva, como persona responsable.

Sólo será posible dar soluciones «eficaces» al subdesarrollo y miseria de los pueblos cuando todos los hombres sean considera-

dos realmente sujetos morales, no meros sujetos objetivados. Y ello es posible desde la compasión y el reconocimiento mutuo de la dignidad perdida. No obstante, reconocemos con Muguerza (1990) que en los tiempos que corren no andamos muy sobrados de energías que derrochar para el ejercicio de la compasión. Pero, al menos, tendríamos que disponer de un hueco para albergar en él la defensa de las causas perdidas, es decir, «de aquellas causas que estaríamos ciertos de emprender sencillamente por creerlas justas y con independencia de otra consideración, incluida la de su utilidad» (p. 466).

**Dirección de los autores:** Pedro Ortega Ruiz y Ramón Mínguez Vallejos, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Apdo. 4021, 30080 Murcia.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 10.X.1998

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. A. (1995) España y la ayuda oficial al desarrollo, en *La Cooperación Internacional para el desarrollo: ámbito y configuración* (Madrid, Centro de Comunicación, Investigación y Documentación entre Europa y América Latina).
- ARANGUREN, J. L. (1979) *Ética*, (Madrid, Alianza Universidad).
- ARTETA, A. (1996) *La compasión*, (Barcelona, Paidós).
- ATTFIELD, R. (1997) El ámbito de la moralidad, en GOMEZ-HERAS, J. M<sup>a</sup> (coord.) *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia* (Madrid, Trotta), pp. 71-88.
- BECKER, R. E. Y HEIMBERG, R. G. (1988) Assessment of social skills, en A. S. BELLACK, y M. HERSEN *Behavioral assessment: a practical handbook* (New York, Pergamon Press).
- BIFANI, P. (1995) Medio ambiente y relaciones Norte-Sur, en P. ORTEGA y F. L. BERMÚDEZ (eds.) *Educación ambiental* (Murcia, Obra Cultural de CajaMurcia), pp.93-121.
- BRUNA, F. (1997) *La encrucijada del desarrollo humano* (Madrid, La Catarata).
- CABALLO, E. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (Madrid, Siglo XXI).
- CASTANYER, O. (1997) *La asertividad: expresión de una sana autoestima* (Bilbao, Des-clée de Brouwer).
- CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1994) *Norte-Sur: La fábrica de la pobreza* (Madrid, Popular).
- CORTINA, A. (1995) Educación del hombre y del ciudadano, *Jornades d'Educació en valors i desenvolupament moral* (Barcelona, I.C.E.-Universitat de Barcelo-

na).

- COSTANZA, R. (1997) La economía ecológica de la sostenibilidad. Invertir en capital natural, en R. GOODLAND et al. (eds.) *Medio ambiente y desarrollo sostenible. Más allá del Informe Brundtland* (Madrid, Trotta) pp. 103-115.
- DAMON, W. y COLBY, A. (1996) Education and Moral Commitment, *Journal of Moral Education*, 25: 1, marzo, pp. 31-37.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana).
- EISENBERG, N. (1986) *Altruistic emotion, cognition and behavior*, (Hillsdale New Jersey, Erlbaum and Associates).
- EISENBERG, N. (1989) The Development of Prosocial Values, en N. EISENBERG, J. REYKOWSKI y E. STAUB (eds.) *Social and Moral Values*, (Hillsdale, New Jersey, Erlbaum and Associates), pp. 87-103.
- EISENBERG, N. (1995) Prosocial Development: A Multifaceted Model, en W. M. KURTINES y J. L. GEWIRTZ (eds.) *Moral Development. An Introduction* (Boston, Allyn & Bacon), pp. 401-429.
- EISENBERG, N. y STRAYER, J. (eds.) (1992) *La empatía y su desarrollo* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- ESCÁMEZ, J. (1996) Teorías contemporáneas sobre educación moral, en A. CORTINA, J. ESCÁMEZ y E. PÉREZ-DELGADO (eds.) *Un mundo de valores* (Valencia, Generalitat Valenciana), pp. 39-49.
- ESTEVE, F. y MUÑOZ, R. (1997) El impacto del ecologismo en el análisis económico, en J. M.<sup>a</sup> GÓMEZ-HERAS (Coord.) *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia* (Madrid, Tecnos), pp. 155-178.
- GARCÍA ROCA, J. (1998) *Exclusión social y contracultura de la solidaridad* (Madrid, Eds. Hoac).
- GARCÍA ROCA, J. (1994) *Solidaridad y voluntariado* (Santander, Sal Terrae).
- GAUTHIER, D. (1986) *Morals by Agreement* (Oxford, Oxford University Press).
- GÓMEZ-HERAS, J. M.<sup>a</sup> G. (Coord.) (1997) *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia* (Madrid, Tecnos).
- GÓMEZ-HERAS, J. M.<sup>a</sup> G. (1997) El problema de una ética del medio ambiente, en J. M.<sup>a</sup> G. GÓMEZ-HERAS (Coord.) *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia* (Madrid, Tecnos), pp. 17-71.
- GOODLAND, R. et al. (1993) *Medio ambiente y desarrollo sostenible* (Madrid, Trotta).
- HAAVELMO, R. y HANSEN, ST. (1997) De la estrategia consistente en tratar de reducir la desigualdad económica ampliando la escala de la actividad humana, en R. GOODLAND et al. (eds.) *Medio ambiente y desarrollo sostenible* (Madrid, Trotta), pp. 51-63.
- HABERMAS, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad* (Barcelona, Paidós-ICE Univ. de Barcelona).
- HARGIE, O; SAUNDERS, CH. y DICKSON, D. (1995) *Social Skills in Interpersonal Communication* (New York, Routledge).
- HOFFMAN, M. (1992) La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral, en EISENBERG, N. y STRAYER, J. (eds.) *La empatía y su desarrollo* (Bilbao, Desclée de Brouwer), pp. 59-94.
- HORKHEIMER, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental*, (Buenos Aires, Ed. Sur).