

Solano Salinas, Rigoberto

¿Cuál educación, para qué desarrollo en el sur?: reflexiones y retos a partir de un estado del arte sobre
educación para el desarrollo

PANORAMA, vol. 6, núm. 11, julio-diciembre, 2012, pp. 89-109

Politécnico Grancolombiano

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343929223006>



PANORAMA,
ISSN (Versión impresa): 1909-7433
panorama@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia



**¿Cuál educación, para qué
desarrollo en el sur?: reflexiones
y retos a partir de un estado del
arte sobre educación para el
desarrollo**

¿Cuál educación, para qué desarrollo en el sur?: reflexiones y retos a partir de un estado del arte sobre educación para el desarrollo

What kind of education for which kind of development in the south?: Reflections and challenges from a state of the art on Education and Development

Rigoberto Solano Salinas (Colombia)

rigsolano@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Comunicador Social-Periodista. Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional. Investigador del Centro de Educación para el Desarrollo-CED de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Sede Principal, Bogotá, Colombia).

Qual educação para quê desenvolvimento no Sul?: reflexões e desafios a partir de um estado da arte sobre educação para o desenvolvimento

Resumen

Este texto contiene reflexiones a partir de la investigación "Educación para el Desarrollo: un estado del arte" realizada, con el objetivo de hacer una lectura crítica respecto a cómo se encuentran los desarrollos conceptuales; así como las prácticas de Educación para el Desarrollo [en adelante EpD] desde la mirada de diferentes organizaciones e instituciones en el mundo.

En el artículo se comparten preguntas y propuestas para la educación en Latinoamérica: ¿cuál podría ser el sentido de una educación para el desarrollo pensada desde el Sur? ¿Quiénes serían sus sujetos? ¿Cuáles podrán ser sus fundamentos pedagógicos y éticos? ¿Qué contenidos serían los más adecuados? ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas y políticas, necesitarían?

Abstract

This article contains reflections based on the Education for Development research: a state of the art carried out with the aim to analyze the actual state of conceptual development as well as the Education for development practices (EpD, for its initials in Spanish) from the point of view of different organizations and institutions around the world.

The article shares some questions and answers related to education in Latin America: What could be the sense of an Education for Development conceived from the South? Who would its subjects be? What could its pedagogical and ethical foundations be? What would the most appropriate content be? What kind of political and pedagogical practices would it need?

Resumo

Este texto contém reflexões a partir da pesquisa "Educação para o Desenvolvimento: um estado da arte" realizada, com o objetivo de fazer uma leitura crítica respeito a como se encontram os desenvolvimentos conceptuais, assim como as práticas de Educação para o Desenvolvimento [em adiante EpD] desde a mirada de diferentes organizações e instituições no mundo.

No texto se compartilham perguntas e propostas para a educação em Latino América: ¿Qual poderia ser o sentido de uma educação para o desenvolvimento pensada desde o Sul? ¿Quem seriam seus sujeitos? ¿Quais poderão ser seus fundamentos pedagógicos e éticos? ¿Quê conteúdos seriam os mais adequados? ¿Quê tipo de práticas pedagógicas e políticas precisaria?

Palabras Clave: educación para el Desarrollo (EpD), cooperación internacional, prácticas pedagógicas

Palavras Chave: Educação para o Desenvolvimento (EpD), cooperação internacional, estado da arte.

Key words: Education for Development (EpD), international cooperation, state of the art.

Cita recomendada

Solano, R. (2012). ¿Cuál educación para qué desarrollo en el sur?: reflexiones y retos a partir de un estado del arte sobre educación para el desarrollo. *Panorama*, 6(11), 89 -109.

Introducción

Este artículo presenta una serie de reflexiones suscitadas por los resultados de la investigación “Educación para el Desarrollo: un estado del arte” que realizó, entre febrero de 2009 y marzo de 2010, el Centro de Educación para el Desarrollo-CED, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), con el objetivo de hacer una lectura formal y crítica respecto a cómo se encuentran los desarrollos conceptuales; así como las prácticas y metodologías de *Educación para el Desarrollo* (EpD) desde la mirada de diferentes organizaciones e instituciones en el mundo, con el propósito expreso de enriquecer los saberes de nuestra unidad académica en esta materia.

El propósito más complejo de este ejercicio es construir a futuro un modelo y un enfoque de formación universitaria que tenga por propósito educar para el desarrollo.

Para situar las reflexiones, que vienen a continuación, es importante indicar que la “Educación para el Desarrollo”, como construcción conceptual, existe desde hace varios años y tiene su origen en Europa (Coordinadora de ONG para el desarrollo-España [CONGDE], 2005). Es una corriente que se ha nutrido tanto de hechos históricos y sentido, de las acciones de ONG (Ortega, 2005), como de teorías y enfoques del desarrollo hegemónicos y emergentes (Antón, 2002).

Para hacer un abordaje de lo que es Educación para el Desarrollo, es pertinente considerar que, históricamente, los conceptos y prácticas, tanto de Educación como de Desarrollo, se han originado desde distintas apuestas ético-ideológicas con intencionalidades específicas. Como se ha entendido en esta investigación, la educación está relacionada con *qué, cómo, para qué y entre quienes* aprendemos; por su parte, el desarrollo se refiere a la manera en la que decidimos el *cómo y el para qué* organizarnos como sociedad con el ánimo de vivir colectivamente y en armonía.

El desarrollo, como tantas otras expresiones que sirven para denominar las realidades de la vida humana, a la que se describe y se interpreta en sus múltiples trayectorias civilizatorias, forma parte de una “constelación semántica increíblemente poderosa” [...] a la que han ido agregándose intereses muy dispares en los quehaceres sociopolítico y económico que rigen los destinos de nuestras sociedades (Meira & Caride, 2006, p. 2).

Otro tanto ocurre con la educación, pues, sobre su relación con el desarrollo: son perceptibles dos tendencias:

la primera concibe la educación desde una perspectiva instrumental, en donde se forma a las personas para los saberes construidos que les permitan tener relaciones exitosas en una economía de mercado globalizada (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1996, 2008); esta concepción está relacionada con las lógicas del desarrollo económico (Rincón, 2008), enfoque que, aunque cuestionado por algunas organizaciones sociales y sectores de la academia, aún sigue predominando en los discursos y acciones de quienes toman decisiones en lo público y en lo privado, y la segunda tendencia, *Educación para el Desarrollo* (EpD), sobre la cual indagó este estado del arte, se interesa por una formación para que las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, crítica y activa respecto a los fenómenos políticos, económicos, ambientales y culturales del mundo.

No obstante, ambas tendencias son relevantes, pues dentro de los principales hallazgos sobre la EpD, se encontró que éste ha sido un concepto, dinámico que ha cambiado y lo sigue haciendo a través del tiempo y los territorios, desde la historia, los saberes populares, los descubrimientos científicos, las transformaciones culturales y políticas, entre otros.

En primer lugar, es importante anotar que el origen de la EpD está profundamente ligado a grupos e instituciones de la sociedad civil relacionados con la cooperación internacional como ONG (Regan, 1994), iglesias de distintas confesiones (Argibay, et al., 1997), movimientos sociales y diferentes grupos intelectuales. En la mayor parte de documentos, los autores europeos coinciden que en la EpD se puede identificar cinco generaciones (Mesa, 2001) que reflejan la evolución del concepto y sus respectivas prácticas, relacionadas tanto con el contexto como con los condicionantes históricos del desarrollo.

A continuación una breve explicación, de estas distintas generaciones, que se encuentra ampliada en otros artículos publicados relacionados con esta investigación:

TABLA 1. CINCO GENERACIONES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Generación de EpD	Contexto histórico	Relación entre Educación y Desarrollo
1 ^a Generación: El enfoque caritativo-asistencial (De 1945-a la década de los años 50).	<ul style="list-style-type: none"> -Años posteriores al fin de la II Guerra Mundial (1945). -Los EUA emprenden el Programa de Recuperación Europea, conocido como Plan Marshall (1947-1951). -Desintegración de los dominios coloniales europeos en Asia y África y surgimiento de nuevos estados nacionales. -Consolidación de los Estados Unidos y la URSS como potencias mundiales. -Creación de la Organización de Naciones Unidas-ONU (1945). -Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). -En 1953, la Unesco lanza el "Plan de Educación para la Cooperación y la Paz" con el ánimo de: "ampliar el conocimiento de los problemas mundiales y el espíritu de colaboración internacional, a través del estudio de otros pueblos o culturas, y reforzar la comprensión y la defensa de los principios de los Derechos Humanos". 	<ul style="list-style-type: none"> -El horizonte del desarrollo es claramente etnocéntrico y enfocado en la industrialización y el progreso tecnológico: las sociedades desarrolladas son aquellas que se configuran de manera similar a las de Europa Occidental, a la estadounidense o a las de los países del bloque socialista. -En los discursos hegemónicos sobre educación, prevalecen lógicas tradicionales, se asume que la educación es una acción ejercida desde el mundo adulto sobre las personas "que todavía no están maduras para la vida social". A este respecto es pertinente reconocer que ninguna de las apuestas educativas de este periodo tiene como propósito algo siquiera cercano a la Educación para el Desarrollo. -Las propuestas educativas asumían a las personas del Sur como objetos, o como seres impotentes y pasivos, transmitiendo implícitamente mensajes de que la solución radicaba en la ayuda otorgada desde el Norte, sin referirse a las causas estructurales ni al contexto en que surgían tales situaciones. En consecuencia, no se consideraba la influencia de las relaciones Norte-Sur en los problemas políticos, ambientales y económicos del llamado "Tercer Mundo". <p>En cuanto a la relación educador-educando, se entiende que quien enseña, sabe y quien aprende, ignora. En consecuencia, las sociedades de los países pobres requieren "aprender" modelos de desarrollo que les iluminen. De otro lado, se daban procesos de sensibilización a ciudadanos y ciudadanas del Norte por medio de generar lástima y compasión hacia las condiciones de vida de las sociedades del Sur con el propósito de, posteriormente, realizar campañas de recaudación de fondos para ejecutar proyectos de ayuda humanitaria.</p>

Generación de EpD	Contexto histórico	Relación entre Educación y Desarrollo
<p>2^a Generación: el enfoque "desarrollista" y la aparición de la Educación para el Desarrollo.</p> <p>Década de los años 60</p>	<p>-Triunfo de la Revolución Cubana (1959).</p> <p>-Promulgación en 1960 del "I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo", desde la perspectiva de crecimiento económico.</p> <p>-Los emergentes estados poscoloniales procuraban emprender acciones que les llevaban a generar economías propias que hicieran realidad su independencia. A su vez, la guerra fría (EUA y la URSS), da cuenta de una etapa de fortalecimiento de los diseños institucionales de los países alineados a los bloques: socialista y capitalista.</p> <p>-Ante los resultados positivos de crecimiento económico, en la recuperación de Europa, desde EUA y la ONU, surgen programas de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como la "Alianza para el Progreso", de los EU (1961-1970), dirigida a Latinoamérica.</p> <p>-En el campo religioso, iglesias de distintas confesiones manifiestan de manera más decidida su compromiso con el cambio social (por ejemplo, la Doctrina Social de la Iglesia Católica tuvo uno de sus períodos más prolíficos).</p>	<p>-Prevalece la visión economicista del desarrollo, que se afianza más con la publicación de "Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista" de Rostow (1960) que parte de la idea de que "con adecuadas aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, las sociedades tendrían un "despegue" económico y un proceso de modernización que les permitiría a los países pobres alcanzar el modelo de los países industrializados" (Mesa, 2001).</p> <p>Es, en este contexto, en el que se configuró la educación para el desarrollo como tal en Europa occidental y EUA. El punto de partida han sido las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. Emerge un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de "cooperación", entendida como actividad a través de la cual "se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos" (Mesa, 2001).</p> <p>Si bien desde el Norte aún se tiende a pensar en las personas del Sur como menores de edad, al ampliarse la mirada de los gobiernos y ciudadanos del Norte frente a las condiciones político-económicas del Sur, en tanto se da un clima de esperanza para mejorar las condiciones de vida de las sociedades tradicionales por la vía de la modernización, se comienza a ver a los habitantes del Sur como agentes de su propio futuro (con la ayuda de las ONG del Norte y la cooperación internacional).</p> <p>En cuanto a la relación educador-educando, se dignifican los beneficiarios de la cooperación internacional como agentes más activos de sus procesos de desarrollo. No obstante, el hecho de considerar que la transferencia de tecnologías y conocimientos de las sociedades industrializadas hacia las no industrializadas era fundamental para lograr su modernización refleja la carencia de una postura crítica respecto al modelo mismo que se propiciaba desde EUA y Europa Occidental. En su trabajo en el Sur, nuevas ONG "de desarrollo" adoptaron los "proyectos de desarrollo" y la participación comunitaria a partir de estrategias de auto-ayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo (Mesa, 2001).</p>

Generación de EpD	Contexto histórico	Relación entre Educación y Desarrollo
<p>3^a Generación: Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria. (Década de los años 70)</p> <p>-Esta generación se da en medio de un gran dinamismo político, local y global caracterizado por importantes conflictos sociales en el Norte. Por ejemplo, en Europa y EUA se daban movimientos como el de Mayo de 68 (Francia), el Movimiento por los Derechos Civiles (entre 1955 y 1968, y durante en la década de los 70) y la oposición ciudadana en EUA a la guerra de Vietnam (casi desde el comienzo en 1958, pero con mayor énfasis desde 1968).</p> <p>- Las movilizaciones sociales y la vida política activa de los ciudadanos comienza a visibilizar la importancia de las personas como agentes de cambio.</p> <p>-UNESCO(1974) publica la "Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales", en la que se "amplía la mirada" hacia la relación local-global y con la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano (ONU 1972).</p> <p>-En el sur se aceleraba el proceso de descolonización, se daba el surgimiento de movimientos de liberación nacional y se incrementaba el activismo internacional de los países en desarrollo (Baselga, et al., 2004).</p>	<p>-Desde América Latina y otras áreas del "tercer mundo", se fortalecen los postulados del "Paradigma de la Dependencia", con autores como Celso Furtado, Samir Amín y Gunder Frank, quienes sostienen que: "La continuidad de un modelo injusto que basaba su riqueza en el empobrecimiento de otros, dependía de las decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte" (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>-En Latinoamérica surge el fundamento pedagógico de la EpD: la Educación Popular, en donde Freire, al analizar el sistema educativo desde una mirada humana, concluye que éste implica un esquema de poder desigual. Así, se propone una educación liberadora que reconoce y valora el conocimiento popular, y no exclusivamente científico de los educandos por medio del diálogo de saberes, apoyado en la investigación del entorno (Investigación-Acción Participativa). Los educadores del Norte y del Sur comienzan a cuestionar sus prácticas de EpD, por tanto se fortalece el ideal de interdependencia global.</p> <p>-Se encuentran y retroalimentan la Educación para el Desarrollo y la Educación Popular pues, en esencia, ambas implican pedagogías comprometidas con el cambio social, comparten la concienciación como fundamento de la libertad y la lucha contra las injusticias sociales, y en ambos casos optan por tener una perspectiva global en los análisis políticos y económicos. (, Red Polygone, 2003).</p> <p>-"La educación para el desarrollo se concibió como el inicio de un proceso de información y sensibilización para alcanzar finalmente una mayor concienciación" (CONGDE, 2004).</p> <p>En cuanto a la relación educador-educando algunos educadores tanto en el Norte como en el Sur comienzan a cuestionarse sobre del poder en la mediación pedagógica, sobre su intencionalidad; también cuestionan la pertinencia y orientación de los contenidos del proceso educativo, pues lo importante no es cuánto se sabe sino para qué se sabe. De un esquema vertical de la pedagogía tradicional, se pasa a uno más horizontal y dialógico entre educadores y educandos propuesto por la Educación Popular.</p>	

Generación de EpD	Contexto histórico	Relación entre Educación y Desarrollo
<p>4^a Generación: La Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible (Años 80)</p>	<p>-Se conoce como la década perdida, por dos hechos: a) los países del Sur enfrentan la crisis de la deuda externa en 1982, pues después de diferentes empréstitos para "alcanzar el desarrollo", se encontraban más endeudados y empobrecidos; y b) en el Norte, colapsa el modelo de "Estado de bienestar" en el occidente capitalista, mientras en los países del bloque socialista entran en decadencia los régímenes de planificación central.</p> <p>-La ONU (1982) publica la Carta Mundial de la Naturaleza, que evidencia una posición comprometida respecto al equilibrio ambiental, y también establece una relación clara con los procesos de desarrollo, documento que, sumado a la definición de Desarrollo Sostenible, incorporan otro contenido fundamental en la EpD: la educación ambiental.</p> <p>-En el Sur se daban guerras entre países fronterizos (Irán-Irak) y conflictos armados internos (Centro y Suramérica, así como en África) en muchos casos apoyadas financieramente por las grandes potencias de la guerra fría (EUA y la URSS), incrementando la crisis humanitaria la pobreza y la desigualdad. Ante las amenazas del uso del poder nuclear, ONG y movimientos sociales emprendieron acciones para la promoción de la paz.</p> <p>-Ocurrieron catástrofes naturales (terremotos) y otras derivadas de la actividad humana, ejemplo de ello, los derrames de petróleo en el mar, la contaminación ambiental y el accidente nuclear de Chernobyl (1986).</p> <p>-La ONU (1987) publica "Nuestro Futuro Común", en donde se afirma que los problemas ecológicos son globales y que la degradación ambiental es consecuencia de la desigualdad entre Norte y Sur.</p>	<p>(...) los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios -las hambrunas del África Subsahariana- significaron una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos, acabando con la idea de que en el Sur podía esperarse un crecimiento económico per se (...) El problema para los países del Sur (...) dejó de ser cómo lograr un desarrollo autocentrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte, para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica (Baselga, Ferrero & Boni, 2004).</p> <p>Este es el marco de referencia para los enfoques deconstrutivistas del «"post-desarrollo", que han planteado una crítica radical al concepto [...] por que se considera altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocentrífico, y económica, social y ambientalmente inviable» (Mesa, 2001).</p> <p>-Como ya no se creía en modelos ideales de desarrollo, surgieron desde las ONG y otras organizaciones civiles, nuevos enfoques y contenidos desde otras educaciones como la "Educación ambiental", la "Educación para los derechos humanos", y la "Educación para la paz", entre otros.</p> <p>-Se asumen nuevos discursos en los que se sostiene que el cambio global depende tanto del Norte como del Sur, y que la ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorar su efectividad, pero deben llevarse a cabo cambios estructurales en los ámbitos de la ciudadanía, el comercio, la inversión, la deuda externa, los asuntos monetarios internacionales, la democracia y la gestión ambiental en una escala que va de lo local a lo global.</p> <p>-Con respecto a la relación educador-educando, los conceptos de interdependencia y educación ambiental, sumados a las TIC, contribuyeron a descentralizar la educación de la relación educador-educando hacia otros ambientes de aprendizaje en los que se aprende por medio de la interacción con otros sujetos y experiencias. Aquí los educadores son guías en el proceso de análisis. En Europa, las acciones de EpD buscan la incidencia política, por ejemplo, a través de campañas de solidaridad e intercambios culturales, y se emprenden acciones para gestionar políticas de producción que no contribuyan al mantenimiento de las desigualdades en el Sur.</p>

Generación de EpD	Contexto histórico	Relación entre Educación y Desarrollo
5 ^a Generación: Educación para la Ciudadanía "Global" o "Universal" (Años 90 hasta nuestros días)	<p>-Si bien se creía que con el fin de la Guerra Fría, representada en la caída del Muro de Berlín y la unificación de Alemania (1989), los conflictos armados de la década del ochenta disminuirían, lo cierto es que: « (...) las esperanzas de desarme y de obtención del llamado "dividendo de la paz" se han desvanecido ante la oleada de conflictos bélicos, la mayor parte de ellos internos, que se han desencadenado en la posguerra fría. Entre 1989 y 1997 estallaron 107 conflictos armados internos. [...] son importantes como factores causales las tensiones socioeconómicas de procesos de desarrollo fallidos, la crisis ambiental, [...] y una aguda percepción social de privación relativa, unidas a las luchas por el control del Estado» (Baselga, et al., 2004).</p> <p>-Esta época se caracteriza por múltiples cambios en el panorama geopolítico, en las apuestas ideológicas de las organizaciones civiles y de los movimientos sociales, así como en la influencia de los mass media y de las corporaciones multinacionales, entre otros. La "Declaración de Manila sobre participación popular y desarrollo sostenible" en junio de 1989 y la "Carta africana para la participación popular y el desarrollo" de 1990, en las que se precisa que haya una mayor implicación de las ONG de los países industrializados en la acción política.</p> <p>-En 1990, la UNESCO hace la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Educación para el Desarrollo, con el propósito de incorporar el civismo constructivo global, como concepto a trabajar dentro de los contenidos de las escuelas del mundo. Por otra parte, la "Declaración de Río de Janeiro" (ONU, 1992) y "La Carta de la Tierra" (ONU, 2000), reivindican la importancia de temas ambientales.</p> <p>-Se comienzan a evidenciar crisis de confianza de la sociedad civil hacia organismos multilaterales como la ONU y se recrudecen hacia otros, como el FMI y el BM. Refiriéndose a este asunto, Miguel Argibay y Gema Celorio afirman que "[...] Las funciones de los organismos supranacionales han cambiado y ponen en evidencia su falta de neutralidad. La modernización se revela injusta en el plano jurídico, económico y social." (Argibay, M. & Celorio, G. 2005).</p>	<p>-Las críticas a los modelos de desarrollo economicistas, soportados en los pobres resultados de las acciones emprendidas durante los años ochenta en el Sur, generaron una corriente que propone el paradigma de Desarrollo Humano definido por Sen como "el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida) 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".</p> <p>-En estos últimos veinte años se está construyendo un enfoque global dentro de la cual es preciso reconocer fenómenos de desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal [...] "La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión (CONGDE, 2004). Lo anterior implica inclusiones temáticas como el enfoque de género en la EpD.</p> <p>-Se destacan los Foros Altermundialistas realizados por movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil como contrapropuesta a las conferencias mundiales convocadas por los organismos multilaterales; en estos foros se ha gestado la idea de trabajar en forma concertada entre las ONG del Sur y el Norte; las primeras, abogando por la movilización y empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos, y las del Norte, en campañas de presión política para modificar el patrón de "maldesarrollo" (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000).</p> <p>-En cuanto a la relación educador-educando, la formación, en una dinámica más horizontal, toma elementos de la investigación y de la participación ciudadana, desde una perspectiva de derechos y hacia la construcción de un mundo en el que sea realidad la ciudadanía global. En cuanto a estrategias, la EpD trasciende lo educativo en los ámbitos formal e informal y comienza a propiciar acciones de incidencia política, cabildo o lobbying sobre temas globales con un enfoque más integral, que pretende lograr sinergias, vinculando la investigación, la movilización social y la acción política a través de la Educación para el Desarrollo.</p>

Los fundamentos pedagógicos de la Educación para el Desarrollo

El hecho de que el concepto de la EpD sea dinámico y retroactivo encierra una contradicción desde la perspectiva de los fundamentos pedagógicos porque es prácticamente hasta la tercera generación de la EpD cuando se comienzan a consolidar sus bases pedagógicas (gracias a la Educación Popular, entre otros aportes intelectuales desde el Sur, como se indicó anteriormente); pues en sus inicios, los documentos evidencian una concordancia con la educación tradicional. Con relación a este asunto, es importante considerar que la EpD se enmarca dentro varios fundamentos, a saber:

La pedagogía crítica

Es en términos generales, la compilación más o menos estructurada de una serie de propuestas educativas que se remontan a los días de la Ilustración, y que a lo largo de la historia fue emergiendo en los trabajos de educadores de diferentes latitudes y tiempos; por esta razón no existe una historia lineal, aunque sí hitos que han contribuido a la construcción de la pedagogía crítica como una categoría que agrupa unos ciertos sentidos y prácticas en términos de educación. Con el propósito de comprender mejor la propuesta de la Educación para el Desarrollo, se presenta un resumen en la Tabla 2, que busca identificar los rasgos básicos de la pedagogía crítica con respecto a la EpD (específicamente de la tercera generación en adelante):

TABLA 2.

Aspectos	Pedagogía crítica
Fundamentos teóricos	Humanismo, Estructural-funcionalismo, Marxismo, Psicoanálisis, Holismo, Educación Popular, Pedagogía crítica, Constructivismo, Investigación-acción participativa (Caballero, 2004).
Educando	Es una persona con conocimientos previos o saberes populares que son reconocidos o problematizados en el proceso pedagógico.
Educador(a)	Tiene intereses personales y colectivos que pueden impulsar su proceso de aprendizaje.
Educación	Es un guía del proceso de aprendizaje del educando y aprende a su lado (Montessori, s.f.).
Conocimiento	Su deber moral es asumir su posición política ante el mundo y expresársela a sus estudiantes desde una perspectiva crítica.
Sociedad	"La educación es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1967).

Fuente: Elaboración propia

¿Qué implicaciones tiene la corriente de la pedagogía crítica en la EpD? En términos generales es una invitación a re-significar y a de-construir los esquemas tradicionales de educación en diferentes ámbitos.

Educación Popular

Los miembros de la Red Polygone (2003), compuesta por agentes de acciones educativas en torno al desarrollo de países tanto del Norte como del Sur, afirman que:

[...] Estas dos corrientes educativas son compatibles y complementarias aunque tienen algunas diferencias significativas, sobre todo en lo que se refiere a los grupos sociales a los que se dirigen. [...] la educación para el desarrollo debe conducir a la toma de conciencia de las desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder (p. 31).

La Educación para el Desarrollo surge en la búsqueda de estrategias para lograr la solidaridad y la reflexión de los ciudadanos del Norte sobre las relaciones Norte-Sur a fin de optimizar tanto el agenciamiento de recursos como transformar las lógicas y acciones de cooperación para el desarrollo hacia los países del Sur; de otra parte, la Educación Popular tiene su origen en la resistencia de organizaciones sociales y políticas del Sur quienes -al comprender los niveles de exclusión de la mayor parte de la población de los beneficios del desarrollo-, encuentran en la pedagogía crítica, la posibilidad de generar procesos emancipatorios desde el sentir y el pensar popular-científico, que contribuyan a concienciar a las personas sobre sus realidades para emprender acciones de cambio social.

Finalmente, (Grasa, 2005) propone una serie de principios, que darían las claves generales de los fundamentos de la Educación para el Desarrollo y que incluyen los aprendizajes de otros tipos de educación, entre ellos, se destacan:

- Tomar partido explícitamente por valores que no obstaculicen el cambio y que eviten el adoctrinamiento.
- Generar procesos de auto-reflexión docente sobre las prácticas, pedagógicas.
- Luchar contra la violencia estructural y simbólica presente en los propios marcos educativos.
- buscar la coherencia entre fines y medios de la EpD, y finalmente,
- Atender, más que a la transmisión de determinados contenidos, a la idea de generar actitudes, y, en concreto, empatía (actitud que permite luego ponerse en contacto con los demás).

Las estrategias para emprender acciones de EpD

Acción desde una perspectiva multi-dimensional

Varios documentos analizados, coinciden en que la Educación para el Desarrollo contempla cuatro dimensiones para su accionar desde las que se emprenden diferentes acciones:

TABLA 3.

Dimensiones de la Educación para el Desarrollo

#	Estrategias	Descripción	Acciones pedagógicas
1	Sensibilización / Concienciación	<p>-Se pretende la concienciación teniendo en cuenta los ambientes de aprendizaje y la didáctica (Aguado, s. f.), pero sin perder el sentido de la EpD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Producción de medios que propicien otras mediaciones sobre problemáticas sociales y alternativas de desarrollo (Cortés, 2006). -Campañas orientadas a la sensibilización, que "es importante, aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la EpD" (Ortega, 2008). -Participación en movilizaciones ciudadanas (HEGOA, 2003).
2	Educación-Formación sobre el desarrollo	<p>Busca la comprensión para la acción (Celorio & De Juan, 2009), pues la formación nos adentra en las complejidades de la realidad y brinda herramientas para actuar como ciudadanos críticos y activos (HEGOA, 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Producción de material pedagógico (Celorio & López, s. f.). -Diseño y transversalización de cursos desde la EpD (Fueyo, 2006). -Formación y discusiones internas (OXFAM, 2003).
3	Investigación para el desarrollo	<p>-Orientada hacia la construcción colectiva de conocimiento, pues en la reflexión-acción está la clave de las acciones transformadoras, de cambio.</p> <p>-Cabe señalar que la investigación en el campo del desarrollo ha de ser necesariamente interdisciplinar, puesto que requiere la participación de diversas profesiones que permitan un análisis más completo y consistente de los problemas.</p> <p>(Ortega, 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar sobre nuestras prácticas de EpD (Sistematización) -Investigar sobre las relaciones Norte-Sur. -Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción (Ortega, 2008).
4	Incidencia política y movilización social	<p>Orientada a lograr acciones transformadoras reales, pues no vale la pena hablar de una "educación para el cambio" que no transforma la vida de la ciudadanía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Fortalecer la confianza de instituciones públicas y privadas en donde hay toma de decisiones que afectan el desarrollo local. -Fortalecimiento de redes de organizaciones alrededor de la construcción de agendas ciudadanas.

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, varios autores de la EpD y en general de la Pedagogía Crítica afirman que la educación por sí misma no transforma, sino que posibilita la ampliación de la conciencia necesaria para que las personas desde su actuar autónomo consideren necesario emprender acciones de cambio.

Los contenidos de la Educación para el Desarrollo

Teniendo en cuenta que la EpD procura generar procesos de reflexión en torno a las relaciones Norte-Sur, se hace necesario que se aborden las claves de esas relaciones de interdependencia, tales como las diferentes nociones de desarrollo, la relación entre desigualdad y pobreza y como éstas se dan de lo local a lo global, la manera en la que se dirimen los conflictos en términos de violencia, no violencia y paz; cómo se configuran las relaciones de género e interculturalidad, sumadas a temas como medio ambiente, derechos humanos, ciudadanía global y comercio justo. Sin embargo, es preciso indicar que la flexibilidad de la EpD implica que los temas deben ser consensuados con los educandos (Ramírez, 2009), partir de sus inquietudes, por ende la EpD:

[...] inicia a las personas en el conocimiento del desarrollo a partir de un enfoque global, de una visión de sistema de relaciones (análisis sistémico) que vincula aspectos del desarrollo [...] estableciendo nexos entre lo general y lo particular, las coyunturas socio-económicas específicas y globales, o el estudio de procesos de larga duración (Argibay & Celorio, 2005).

Así, es importante reconocer que estos temas y contenidos deben plantearse de manera flexible desde el contexto en el que se da el proceso formativo, pues la Educación para el Desarrollo tiene la tarea de problematizar la cotidianidad y para ello es preciso hacer una lectura en la que se correlacionan lecturas de realidad, aportes teórico-conceptuales y acciones políticas.

Preguntas y retos de la Educación para el Desarrollo en Latinoamérica

La educación por sí sola no puede considerarse una palanca para transformar la sociedad, el único instrumento para lograr el cambio social. Lo que la educación debe plantearse, más que intentar cambiar, es no obstaculizar el cambio social. Ver, por tanto, cómo puede contribuir a crear seres humanos libres, autónomos, críticos, comprometidos, responsables, capaces ellos sí -fuera del marco educativo y, en especial, fuera del marco escolar- de contribuir a dicho cambio (Grasa, 2005)

Finalmente, el recorrido hecho gracias a la elaboración de este estado del arte nos lleva a hacernos algunas preguntas y a proponer ciertos retos que se avizoran:

¿Cuál educación, para qué tipo de desarrollo?: pensar el sentido de la Educación para el Desarrollo desde el sur

[...] Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, 1969, p. 84-85).

A partir del estado del arte encontramos dos acepciones respecto a la manera como se entiende la Educación en relación con el Desarrollo, y que resultan abiertamente contradictorias. En primera instancia, la

educación sirve para saber qué es el desarrollo y actuar en consecuencia; en este caso, es una formación orientada a reproducir los discursos de poder o las *creencias de la mayoría* con respecto a lo que es o se cree que debe ser el desarrollo; y, en este sentido, sería una educación entendida como un proceso de transferencia de conocimiento, si se enseña y se aprende *lo que debe ser*.

La otra acepción estaría implícitamente relacionada con *la educación como proceso para construir el desarrollo* que necesariamente significaría una posición diferente, más crítica y mucho más cercana a la incertidumbre sobre el futuro de la humanidad en tanto desarrollo, porque consciente del riesgo que implica la enseñanza de verdades absolutas, tendría que generar un ambiente de aprendizaje abierto a múltiples posibilidades, incluso aquellas que contradigan las corrientes de pensamiento dominantes; de esta manera, se tendría que asumir el reto de ampliar la conciencia sobre las diferentes opciones de orden social y político.

Preguntarse: *¿cuál educación?, ¿para qué desarrollo?*, estas reflexiones retan a la universidad latinoamericana a cuestionarse sobre la formación política de su comunidad académica¹. Este último cuestionamiento insta a una reflexión permanente acerca de formar para la obediencia o la indiferencia, o para la autodeterminación y la participación activa en procesos de desarrollo, o, como es más común, ¿será que aún no se ha comenzado a pensar bajo el supuesto de que el *ethos político* de la universidad existe por sí mismo y no es algo orgánico que se construye a cada momento?

La pedagogía en una EpD desde el sur: ¿cómo construir un proceso intersubjetivo de mediaciones y construcción de realidad?

Cualquier proceso pedagógico necesariamente implica una serie de relaciones de poder entre distintos sujetos. Desde las universidades latinoamericanas podríamos comenzar a preguntarnos: ¿Quiénes son esos sujetos? ¿Se pueden reducir a nociones como estudiante y docente? o ¿se habla de ciudadanos? ¿Qué nociones de desarrollo tiene cada uno y cómo influyen sus subjetividades a la hora de comprender distintas posturas, tanto hegemónicas como emergentes? ¿Cómo se relacionan estos interrogantes con el contexto político de nuestras instituciones educativas? Todas estas preguntas implican la construcción de un conjunto de principios, pero también de metodologías que intenten, si no abarcar completamente el tema del desarrollo, al menos sí considerar su vastedad y complejidad.

En primer lugar, sería preciso indagar por contenidos pertinentes para tener elementos de juicio a la hora de valorar una determinada realidad social; esto implica, desde una postura ética, mostrar distintas perspectivas ideológicas para leerla. Segundo, en este proceso se hace fundamental la construcción de una mirada multi-escalada, es decir, que vaya de lo local a lo global y viceversa, así como multidimensional (que considere los aspectos, ambientales, político-administrativos, económicos y culturales) del desarrollo. Como afirma la Red Norte-Sur (2000, p.1): “[...] Esto requiere un rigor intelectual en el contenido, la pertinencia en el proceso educativo, la coherencia

1 Como se afirmaba con respecto a la dimensión política en un encuentro de la red de educadores del Norte y del Sur Polygone: [...] En educación popular, prescindir de la dimensión política significa reducirse a alfabetizar y a ayudar a grupos desfavorecidos a una improbable integración social. En educación para el desarrollo significa que se justifican las desigualdades Norte-Sur por el determinismo catastrófico, que no se cuestiona el papel del modelo hegemónico, que se culpa a los pobres de su pobreza y se propone el paliativo generoso de la ayuda financiera o técnica. (POLYGONE, 2003, p. 41).

pluridisciplinarias en la aplicación. [...] Por último, es un acto ético que constituye sin duda un componente esencial de la educación para el ciudadano, que el pueblo es ahora el planeta".

En consecuencia, la pedagogía propuesta de la EpD, por no ser adoctrinadora, debe generar habilidades relacionadas con:

1. Aprender a conocer y a adquirir instrumentos para la comprensión. Aprender a aprender.
 2. Aprender a hacer e influir en el entorno propio. Aprender a hacer.
 3. Aprender a vivir juntos. Aprender a convivir.
 4. Aprender a ser personas (Aprender a ser)
 5. Aprender a construir un mundo más justo. Aprender a transformar.
- (INTERMON-OXFAM, 2007, p.7).

Una apuesta semejante necesariamente nos lleva a preguntarnos por los docentes como agentes educativos que también en su práctica pedagógica han de aprender esas mismas destrezas porque, como afirmara Freire (1996):

¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada a la "guía" con que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como "salvadores"? (p. 81).

¿Cómo superar las concepciones subordinadas de la historia, de la educación y del desarrollo? Hacia la construcción de una EpD que reflexiona desde la autonomía

Si revisamos la historia, es preciso reconocer que en distintas lecturas sobre las realidades del Sur hay claves de representaciones sociales en las que nuestras sociedades e instituciones aparecen como *menores de edad*, es decir, atrasadas, pre-modernas, tendientes a resolver conflictos por la vía de la violencia, institucional y económicamente inviables y, en general, con una suerte de predestinación colectiva al desastre; por ende, pareciera que el único camino es tejer relaciones de dependencia con organizaciones o civilizaciones benefactoras que nos van a mostrar el camino.

Sin embargo, en esa misma historia, particularmente en campos del saber relacionados con el desarrollo y la educación, encontraremos que desde el Sur global -al igual que en el Norte- se han propuesto y se están produciendo reflexiones y acciones alternativas de cambio social. Como afirma Grasa, (2005): "Hablemos de mestizaje cultural [...] Hagamos autocritica, pensemos en qué imponemos en nuestros modelos de educación para el desarrollo y qué tenemos que transformar de nuestras propias prácticas" (p. 12).

¿Qué se sabe y qué se puede aprender de los diferentes tipos de educación para el cambio? ¿Cómo construir modelos consistentes que diferencien, pero que también conecten a los ciudadanos, organizaciones e instituciones del Norte y del Sur? (Smillie, 1998). ¿Qué metodologías de aprendizaje podríamos construir?

¿Cómo darle rostro a las realidades de unos y otros lugares? ¿Cómo coordinar acciones locales-globales que incidan políticamente en las decisiones que se toman a diario?

Recurriendo a una frase de Buda que resulta pertinente para poder dar cuenta de estos retos, él decía que: “para enseñar a los demás, primero has de hacer tú algo muy duro: has de enderezarte a ti mismo”. Enderezar la mirada significa comprender que para hacer de este mundo un lugar más justo y mejor, debemos comenzar a ver desde una perspectiva mucho más crítica: reconociendo en los procesos tanto de educación como de desarrollo, las distintas subjetividades, afectos y racionalidades desde la dignidad humana, sumada a lo que Morín (1993) llama una *conciencia planetaria*, entendida como la relación vital de las personas y los colectivos con su entorno natural.

Referencias bibliográficas

1. Aguado, R. (s. f.). *Una vacuna contra la pobreza*. Recuperado el 5 de julio de 2009, de http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2400/cuaderno_salud_sec_cast.pdf.
2. Antón, V.J. (2002). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. Sesión desarrollada en Concejo Educativo de Castilla y León el 16 de febrero, dentro de su tema central “Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica.” Recuperado el 7 de junio de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/AntonGT1.pdf>
3. Argibay, M., Celorio, G. & Celorio J. (1997). La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*. España: HEGOA.
4. Argibay, M. & Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo. *Manuales de formación*, 8, 159. (1^ª Ed.). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, España.
5. Baselga, P., Ferrero L. & Boni A. (2004). *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la Educación*. Propuesta para una estrategia de acción integrada. Vitoria-Gasteiz: Editorial UPV.
6. Caballero, G.I. (2004). *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. Recuperado el 12 de marzo de 2009, de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/EducacionDesarrollo.pdf>
7. Celorio, G. & De Juan, I. (2009). Educación para el desarrollo. Hacia una conciencia crítica. *Cuadernos de pedagogía*, 390, 58-63.
8. Celorio, G. & López de A. (s. f.). Educación para el desarrollo: evolución. *Diccionario de educación para el desarrollo*, pp. 130 – 132. Vitoria-Gasteiz: Hegoa. España. Recuperado el 17 de mayo de 2009, de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf.
9. Celorio, J. (2005). *De la ED como transversal a la Globalización Crítica y Alternativa de la Renovación Educativa*. Recuperado el 25 de abril de 2009, de http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/La_ED_como_transversal_a_la_globalizacion%20_critica.pdf.
10. Cortés, J.J. (2006). *Cultura y comunicación como praxis para el desarrollo*. Recuperado el 22 de octubre de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/JuanjoCortes.pdf>.
11. *Confédération européenne des ONG d'urgence et de développement* [CONCORD] (2007). *Working to achieve the Millennium Development Goals through greater European public engagement in the fight against global poverty: A Position Paper by the Concord Development Education Forum*. Recuperado el 5 de abril de 2009, de www.concordeurope.org/...Publications/...CONCORDs_positions.../Positions%202007/Position-Paper-on-Development-Education.
12. Coordinadora de ONG para el desarrollo-España. (2004). *Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el Desarrollo. Propuesta para el Plan Director 2005-2008*. España.

- 13.** Coordinadora de ONG para el desarrollo-España. (2005). *Educación para el Desarrollo una estrategia de cooperación imprescindible*. Recuperado el 3 de abril de 2009, de http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf
- 14.** Corral, N. (1999). *Une Pédagogie pour les temps qui courent*. France: Antipodes - compilation éducation au développement.
- 15.** Fueyo, G.A (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un marco para la Educación para el Desarrollo?* Recuperado el 9 de agosto de 2009, de http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2_Bolonia_Queli.pdf.
- 16.** Gil, D., Vilches, A. & Oliva, J. M. (2005). Década de la Educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2, (001), 91-100.
- 17.** Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo. En: José A. Sanahuja (coord.). *Juventud, desarrollo y cooperación*, p. 97-107. Madrid: Cruz Roja Española.
- 18.** Grasa, R. (2005). *Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas*. Recuperado el 24 de abril de 2009, de <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>.
- 19.** Grasa, R. (2006). Instituciones para una cooperación al desarrollo de calidad: aclaraciones y propuestas iniciales. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 72, 85-95.
- 20.** HEGOA. (1999). Guías didácticas de educación para el desarrollo. Asia, un continente diverso. Países del Himalaya (Nepal, Tíbet, Bután).- Inma Llort i Juncadella. Recuperado el 28 de agosto de 2009, de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/99/Asia_Libro_Alumnado.pdf.
- 21.** HEGOA. (2003). Comercio y Globalización. Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/68/Comercio_cas.pdf.
- 22.** Intermon-Oxfam. (2007). *Educar para una ciudadanía global. Propuesta educativa 2006-07: Pobreza cero*. Recuperado el 5 de mayo de 2009, de http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/8251/Manual%20ciudadania_0607_CAST_ok.pdf.
- 23.** Les ateliers du RED NORD-SUD (2000). *Quelle éducation pour quel développement?* Recuperado el 14 de octubre de 2009, de http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf.
- 24.** Meira, P.A. & Caride, J.A. (2006). La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41. Recuperado el 27 de septiembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/rie41a04.htm>.
- 25.** Mesa, P. M. (2001). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. En: *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas*. Recuperado el 5 de junio de 2009, de <http://www.webpolygone.net/fr/documentos.php>.
- 26.** Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005. Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia*. Bogotá, Colombia.

- 27.** Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Plan Decenal de Educación 2006-2015. Pacto social por la educación*. Recuperado el 22 de abril de 2009, de www.plandecenal.edu.co
- 28.** Morales, R.A. (2006). *Educación para el desarrollo. Guía de formadores y formadoras*. Recuperado el 4 de julio de 2009, de <http://www.educacionvalores.org/IMG/pdf/EDUCACIONPARAELDESARROLLO.pdf>.
- 29.** Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. (M. PakmanTrad.). París, Francia: Editorial Gedisa.
- 30.** Neira, G. & Portela, M. (2004). Educación, cooperación y desarrollo: La situación Latinoamericana a comienzos del Siglo XXI. *Education Policy Analysis Archives*, 12. Recuperado el 7 de octubre de 2009, de <http://www.educacionvalores.org/IMG/pdf/v12n15.pdf>
- 31.** Organización de las Naciones Unidas. (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano*. Recuperado el 6 de septiembre de 2009, de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_575433066/A.3.2.doc?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_575433066%2FA.3.2.doc.
- 32.** Organización de las Naciones Unidas. (1982). *La Carta Mundial de la Naturaleza*. Recuperado el 8 de agosto de 2009, de <http://www.pnuma.org/docamb/cn1982.php>.
- 33.** Organización de las Naciones Unidas. (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Recuperado el 8 de agosto de 2009, de <http://www.pnuma.org/docamb/dr1992.php>.
- 34.** Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Carta de la Tierra*. Recuperado el 17 de mayo de 2009, de http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf.
- 35.** Ortega, C.M. (2008). *Educación para el desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española*. Recuperado el 2 de abril de 2009, de http://www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_4_mariluz.pdf.
- 36.** Ortega, C.M. (2005). La educación para el desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 72, p. 97-11. Recuperado el 28 de octubre de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/EDmedioLegit.pdf>.
- 37.** POLGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular. (2003). *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Vitoria-Gasteiz, España.
- 38.** Ramírez Bravo, R. (2009). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Recuperado el 35 de septiembre de 2009, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>.
- 39.** Regan, C. (1994). *Non-Governmental Organisations and Development Education: Natural Allies? The Development Education Journal*, 1, 2-5.
- 40.** Rincón Trujillo, F. A. (2008). *El segundo plan decenal de educación de Colombia (2006-2016) Enunciado para pacto por el Derecho a la Educación*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Boletín Referencias No. 23/Año 5. Recuperado el 2 de agosto de 2009,

de http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/colombia/El%20segundo%20Plan%20Decenal.pdf.

41. Smillie, I. (1998). Optical and Other Illusions. Trends and Issues in Public Thinking About Development Co-Operation. En: Ian Smillie y Henny Helmich (eds.), *Public Attitudes and International Development Co-operation*, pp. 21-40. París: OCDE, Consejo de Europa.

42. Solano, R. (2009). Educación para el desarrollo: hacia una reflexión de sus conceptos y apuestas. *Revista Polisemia*, 1, 8 – 119.

43. Solano, R. (2010). Educación para el Desarrollo: una mirada desde el Sur, p.81-128. En: *Responsabilidad Social en las Universidades-Tomo III*. [Kliksberg et.al] RLCU: Buenos Aires.

44. Unceta, K. (2009). Desarrollo, subdesarrollo, Maledesarrollo y postdesarrollo: Una mirada transdisciplinaria sobre el debate y sus implicaciones. *Revista Carta Latinoamericana. Contribuciones en desarrollo y sociedad en América Latina*, 7, 24-36.

45. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Recuperado el 12 de marzo de 2009, de www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/23.doc.

46. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Recuperado el 6 de octubre de 2009, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.

47. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014*. Recuperado el 7 de mayo de 2009, de http://portal.unesco.org/education/es/ev.php?URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

48. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007b). *Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa (ESD in SSA) OBSERVATORY*. Recuperado el 15 de junio de 2009, de http://www.dakar.unesco.org/news/en07/071025_observatory.shtml.

49. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1991). *Educación para el Desarrollo. Informe de la Consulta*, 24-27 de Enero. Thonon-les-Bains, Francia.

50. Vilar, D., Sneij, J., Escobar, R., Pérez-Foguet, A. & Velo, E. (2006). *Educación para el desarrollo en centros de capacitación en áreas rurales: el caso del CEDECAP en Latinoamérica*. Recuperado el 4 de octubre de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/DaviJorgeRafa.pdf>.