



Ánfora

ISSN: 0121-6538

anfora@autonoma.edu.co

Universidad Autónoma de Manizales
Colombia

Solano Salinas, Rigoberto
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UNA MIRADA DESDE EL SUR POR LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO
Ánfora, vol. 18, núm. 30, enero-junio, 2011, pp. 87-120
Universidad Autónoma de Manizales
Caldas, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834263005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UNA MIRADA DESDE EL SUR POR LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO

EDUCATION FOR DEVELOPMENT: A VIEW FROM THE SOUTH IN FAVOR OF THE CONSTRUCTION OF EDUCATION FOR CHANGE¹

Páginas 87 - 120

Rigoberto Solano Salinas²

Palabras Clave: educación para el Desarrollo (EpD), cooperación internacional, Estado del arte.

Keyword: education for development, international cooperation, state of the art.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación "Educación para el Desarrollo: un Estado del arte" que realizó, entre febrero y noviembre de 2009, el Centro de Educación para el Desarrollo-CED de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, 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 la Educación para el Desarrollo (EpD), desde la mirada de diferentes organizaciones e instituciones en el mundo, con el propósito expreso de enriquecer los saberes en esta materia y proponer a futuro un modelo de formación basado en tales reflexiones. Para este efecto, se presenta un análisis de los documentos relacionados con la EpD desde una perspectiva crítica.

Abstract

This paper shows the results of the research project called "Education for Development: A State of the Art" carried out between February and November 2009 in the Education Center for Development (CED) of the Minuto de Dios University. The objective was to make a formal and critical reading in respect to how conceptual developments, practices and methodologies of

1 Traducción de Carlos A. Muñoz T. Revisión Centro de Traducción del Instituto de Idiomas UAM.

2 Comunicador Social-Periodista. Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional. Investigador del Centro de Educación para el Desarrollo-CED. Ha participado como educador popular y coordinador de proyectos y consultorías relacionados con comunicación educativa con énfasis en Derechos Humanos, ciudadanía y equidad de género y en programas integrales de formación a población en situación de desplazamiento. Su producción investigativa gira en torno a temas como educación y conflicto escolar, así como sobre la relación entre comunicación y desarrollo, desde una perspectiva de complejidad.



the education for development have evolved from the perspective of different organizations and institutions around the world. The explicit purpose was to enrich the knowledge about this subject in order to propose a future training model based on the reflections generated. For this purpose, an analysis of the documents related to education for development from a critical perspective is explained.

1. Introducción

“A juicio de muchos de los pueblos de Oceanía el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí, listo para que lo apoyemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde”.

Margaret Mead

En la actualidad, los distintos significados de “desarrollo” se encuentran cuestionados por diversos actores políticos, algunos sectores de la academia y la mayor parte de los movimientos sociales; en consecuencia, la relación entre educación y ese “orden deseado”, que es el desarrollo, plantean preguntas sobre la relación existente entre educación y desarrollo. En el contexto de la educación superior, es difícil pensar en una sola universidad latinoamericana que no considere que sus labores educativas están orientadas a contribuir al desarrollo de sus respectivos países. Uniminuto, por su vocación social, ha hecho un compromiso para emprender el camino de la Educación para el Desarrollo como un horizonte institucional. Pero para saber de qué estamos tratando, decidimos realizar un Estado del arte que diera cuenta de la Educación para el Desarrollo (EpD), tanto desde aspectos conceptuales como desde sus prácticas y metodologías.

Vale la pena decir que la “Educación para el Desarrollo”, como construcción conceptual, existe desde hace varios años y tiene su origen en Europa. Es una corriente que se ha nutrido, tanto de hechos históricos y sentidos de las acciones de ONG, como de teorías y enfoques del desarrollo hegemónicos y emergentes. Por ende, es importante aclarar que este artículo da cuenta de la producción escrita sobre “Educación para el Desarrollo” y que tratar este campo de conocimiento no es lo mismo que abordar otros como el “Desarrollo Educativo”, la “Educación de desarrollo” o alguna expresión similar.

Para la investigación, se formularon cuatro preguntas: 1-¿Cuál es el origen y la evolución de la Educación para el Desarrollo?, 2-¿Cuáles son los conceptos de desarrollo que subyacen a sus apuestas?, 3-¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos que han orientado la EpD?, 4-¿Cuáles son las diferentes estra-



tegias a través de las cuales se emprenden acciones de EpD? En resumen, el propósito de esta investigación es comprender mejor este enfoque pedagógico para formular a futuro un modelo desde el Sur, que contribuya a propiciar una serie de acciones integrales de educación para el cambio desde nuestras propias formas de sentir, mirar, pensar y actuar.

La metodología

En cuanto a los aspectos metodológicos, para dar cuenta de esta investigación se asumió un enfoque hermenéutico que acude a la memoria documental existente. En este sentido, es preciso aclarar que aunque hay bibliografía explícita al respecto, existen otros documentos cuyo vínculo con la EpD no es tan evidente, pero resultan claves para comprender el recorrido que se hace en esta búsqueda.

Teniendo en cuenta que la historia de la Educación para el Desarrollo está indisolublemente ligada a la evolución de las teorías y prácticas del desarrollo y sus protagonistas han sido ONG, entidades estatales y organismos multilaterales (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000), nuestro Estado del arte no se limitó exclusivamente a documentos resultantes de procesos de investigación, sino que aborda otros tipos de producciones que puedan dar cuenta de las preguntas planteadas. Ante este panorama y considerando que la investigación documental podría ser bastante amplia, se acotó, abordando cuatro grupos de textos: a) Reflexiones sobre EpD desde la investigación, b) Documentos de redes regionales de ONG, c) Documentos de las Naciones Unidas relacionados con Educación para el Desarrollo, d) Documentos de política pública que orientan la educación³.

1-¿Cuál es el origen y la evolución de la Educación para el Desarrollo y cuáles son los conceptos de desarrollo que subyacen a sus apuestas?

“Porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso que podamos situarlo en su contexto y en su globalidad, si no es absurdo y desprovisto de sentido. Reunir, contextualizar, globalizar, es una necesidad natural del conocimiento”.

Édgar Morín

Desde una mirada crítica, los diferentes conceptos y prácticas, tanto de Educación como de Desarrollo, se han originado desde diferentes apuestas ético-ideológicas con intencionalidades específicas. La educación está relacionada

3 Para este artículo se analizaron cincuenta y siete textos, entre ellos diecisiete documentos de carácter científico, ocho artículos no referenciados como producción investigativa (o de los que se desconoce el origen de la reflexión), trece documentos de organismos multilaterales, dos documentos oficiales (los dos planes decenales de educación en Colombia), nueve documentos de orientación pedagógica y contenidos de EpD y diez documentos colectivos de redes de ONG. En términos territoriales, ventiseis documentos fueron producidos en Europa (de los que veintidós se elaboraron en España, dos en Francia y dos en Bélgica); tres de África (de oficinas regionales de UNESCO), uno de Asia y el Pacífico, cinco de América Latina y los restantes atienden a resoluciones y recomendaciones de Naciones Unidas.



con *qué*, *cómo* y *para qué* 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. Ahora bien:

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» (Esteva, 2000, p. 71) 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).

De la misma manera ocurre con la educación, pues “con toda probabilidad, nunca como hoy tengamos una perspectiva tan extensa de los modos de educar y de educarse en sociedad” (Meira & Caride, 2006, p. 3).

Al indagar sobre la relación entre educación y desarrollo, son perceptibles dos tendencias: en primer lugar, algunos autores asumen la relación entre *Educación y Desarrollo* desde la incidencia de factores como la alfabetización, el acceso, la cobertura y la pertinencia de los contenidos curriculares para tener éxito en el mercado; esta concepción está relacionada con las lógicas del desarrollo económico, enfoque que, aunque cuestionado por amplios sectores de las organizaciones sociales y la academia (Pacheco, J. F. 2005), aún sigue predominando en los discursos y acciones de quienes toman decisiones en los ámbitos público y privado; la segunda, *Educación para el Desarrollo (EpD)*, se interesa por propiciar una formación para que las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, comprometida, crítica y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y culturales del mundo, más cercana a las propuestas del desarrollo humano. Nuestro Estado del arte, indagó sobre la segunda tendencia (Solano Salinas, 2009).

En general, se evidencia que la Educación para el Desarrollo es 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. El origen de la EpD está profundamente ligado a grupos e instituciones de la sociedad civil relacionados con la Cooperación Internacional (Argibay, M. & Celorio, G. 2005) como ONG, iglesias de distintas confesiones, movimientos sociales y diferentes grupos de intelectuales; de otra parte, también se ha nutrido, a la vez que ha propiciado diferentes declaraciones de Naciones Unidas sobre temas relacionados con desarrollo y educación y de las diferentes teorías del desarrollo que hasta la presente han sido propuestas (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000).



En la mayor parte de documentos revisados, los autores europeos coinciden en que la EpD ha tenido diferentes momentos, identificados en cinco generaciones (Mesa, M. 2001) que reflejan la evolución del concepto y sus respectivas prácticas, relacionadas con el contexto, los condicionantes históricos del desarrollo y la historia de las ONG, los movimientos sociales alrededor del mundo y algunas declaraciones de Naciones Unidas.

Vale la pena indicar que si bien entre los diferentes autores existen algunas diferencias en cuanto a los tiempos y hechos históricos referidos, la clasificación planteada propone el encuentro de varias fuentes. En cuanto a la manera de abordar el concepto de EpD, se creó una matriz que dé cuenta del proceso de evolución a partir de categorías de análisis surgidas de la información recabada y de las preguntas de investigación: a) con *Racionalidades sobre el desarrollo*, se busca entender cuáles eran las nociones y/o supuestos de lo que significaba el desarrollo en un cierto momento histórico, b) desde la *Relación entre Desarrollo y Educación* se analiza si efectivamente se pensaba en una relación como tal entre uno y otro concepto y cómo se daba en caso de ser así, c) con *Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo*, se inquiriere por las motivaciones de los procesos de formación, sus *para qué*s y d.) finalmente, en *Cómo se asume la práctica pedagógica*, se busca comprender los métodos de enseñanza-aprendizaje.



Tabla 1: Matriz de análisis de la evolución del concepto de Educación para el Desarrollo

Generaciones EpD	Contexto histórico	Racionalidades sobre el desarrollo	Relación entre Desarrollo y Educación	Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo	Cómo se asume la práctica pedagógica
1ª Generación: el enfoque caritativo-asistencial 1945-Años 50	<p>-Años posteriores al fin de la II Guerra Mundial (1945).</p> <p>-Los EUA emprenden el Programa de Recuperación Europea, conocido como Plan Marshall (1947-1951).</p> <p>-Desintegración de los dominios coloniales europeos en Asia y África y surgimiento de nuevos Estados nacionales.</p> <p>-Consolidación de los Estados Unidos y la URSS como potencias mundiales.</p> <p>-Creación de la Organización de Naciones Unidas-ONU (1945).</p> <p>-Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).</p>	<p>-El desarrollo es entendido desde una perspectiva economicista. La industrialización, es por esencia la punta de lanza del proyecto de modernidad, por ende, es la fórmula para lograr el crecimiento económico, situación que a su vez incidirá en el bienestar general de la población: Crecimiento=Desarrollo.</p> <p>-Los países del Tercer Mundo son "tradicionales", "atrasados" o "subdesarrollados". En sentido opuesto, los países del Primer (bloque de las democracias occidentales) y Segundo Mundo (bloque socialista), al estar insertos en la lógica industrial, son "modernos" y "desarrollados".</p>	<p>-En los discursos hegemónicos sobre educación, prevalecen lógicas tradicionales (Durkheim, 1924-1928), 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". Entre propuestas pedagógicas emergentes y más críticas, se encuentran Pestalozzi (1798-1819), Dewey (1884-1952) y Montessori (1896-1952), así como Adorno y Horkheimer (1937-1947), entre otros. 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.</p> <p>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 a reforzar la comprensión y la defensa de los principios de los Derechos Humanos".</p>	<p>-El horizonte del desarrollo es claramente etnocéntrico: 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.</p> <p>-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>	<p>Relación</p> <p>educador-educando</p> <p>El papel del maestro como guía objetivo de los estudiantes que adquieren conocimientos es un proceso estrechamente relacionado con la acumulación de contenidos. Quien enseña sabe y quien aprende ignora. En consecuencia, las sociedades de los países pobres requieren "aprender" modelos de desarrollo que les iluminen.</p> <p>Estrategias pedagógicas</p> <p>-Sensibilización a ciudadanos y ciudadanas del Norte por miedo 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>



<p>2ª 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</p> <p>"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 llevaran 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 periodos más prolíficos).</p>	<p>-Prevalece la visión economicista del desarrollo. Surge "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, M. 2001).</p>	<p><i>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. La recaudación de fondos ha seguido siendo un objetivo importante, pero en estas actividades se puso énfasis en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONG y las comunidades beneficiarias de la ayuda. 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".</i></p> <p>(Mesa, M. 2001)</p>	<p>Si bien la noción de desarrollo sigue teniendo un fuerte fundamento económico y aún se tiende a pensar en las personas del sur como <i>menores de edad</i>, 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>Relación</p> <p>educador-educando</p> <p>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.</p> <p>Estrategias</p> <p>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.</p> <p>(Mesa, M. 2001).</p>
--	--	--	--	--	---



Generaciones de EpD	Contexto histórico	Racionalidades sobre el desarrollo	Relación entre Desarrollo y Educación	Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo	Cómo se asume la práctica pedagógica
3ª Generación: Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria. Década de los años 70	<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 del 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>-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, Ferrero & Boni 2004).</p>	<p>-Desde América Latina y otras áreas del "tercer mundo", surge el "Paradigma de la Dependencia", con autores como Celso Furtado, Samir Amín y Gunder Frank, quienes sostenían 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>-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>-En 1972 se celebró en Estocolmo la Conferencia de Naciones sobre Medio Ambiente Humano y se acuñó el concepto de "Ecodesarrollo".</p>	<p>-En Latinoamérica surge la piedra angular del modelo pedagógico de la EpD: la Educación Popular, propuesta por Paulo Freire (Educación como Práctica de la Libertad, en 1967 y Pedagogía del oprimido, en 1968), quien después de analizar el sistema educativo desde una mirada ética y humana, concluye que éste implica un esquema de poder que sostiene la desigualdad. Así, a partir de las apuestas de una educación liberadora, que reconoce y valora el conocimiento popular y no exclusivamente científico de los educandos por medio del diálogo de saberes y que se apoya en la investigación del entorno (Investigación-Acción Participativa), muchos de los educadores del Norte y del Sur comienzan a cuestionar sus prácticas de EpD, por tanto cobra fuerza la idea de interdependencia global.</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 el medio ambiente.</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 (POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular, 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" (Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España, 2004).</p>	<p>Relación educador-educando</p> <p>La relación que se construye entre quien sabe y quien ignora, entre quien tiene la palabra y a quien se le niega (una relación entre opresores-oprimidos), genera preguntas sobre el ejercicio del poder en la mediación pedagógica, sobre su intencionalidad; también cuestiona la pertinencia y orientación de los contenidos del proceso educativo, pues lo importante no es cuánto se sabe (Educación bancaria) 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> <p>Estrategias</p> <p>La influencia de la EP hace que las estrategias pedagógicas de EpD planteen la problematización y construcción del conocimiento desde la cotidianidad e incorpora elementos metodológicos como la investigación participativa.</p>



4ª Generación: La Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible

Años 80

-Se conoce como la *década perdida*, por dos hechos significativos) 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 industrializado, mientras que en los países del bloque socialista entran en decadencia los regímenes de planificación central.
-En el Sur se daban tanto guerras entre países fronterizos (Irán-Irak), como conflictos armados internos (Centro y Suramérica, así como en África) en muchos casos apoyadas financiera y militarmente por las grandes potencias de la guerra fría (EUA y la URSS), incrementando la crisis humanitaria, así como la pobreza y desigualdad. Ante las amenazas del uso del poder nuclear con fines destructivos, ONG y movimientos sociales emprendieron acciones educativas para la promoción de la paz.
-Ocurrieron catástrofes naturales (terremotos) y otras derivadas de la actividad humana, como vertimientos de petróleo en el mar, la contaminación ambiental y el accidente nuclear de Chernóbil (1986).

(...) 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 aut centrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte, para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica...

(Baselga, Ferrero & Boni 2004).

-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.

-La ONU (1982) publica la *Carta Mundial de la Naturaleza*¹, 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, incorpora otro contenido fundamental en la EpD: la educación ambiental.

-Este es el marco de referencia para los enfoques deconstructivistas del "post-desarrollo", que han planteado una crítica radical al concepto de desarrollo, considerado altamente ideologizado, culturalmente occidentalizador y eurocéntrico, y económica, social y ambientalmente inviable, lo que supondría, según Pierre Prader vand, una completa revisión de lo que hasta ahora entendemos por "Educación para el Desarrollo" (Prader vand 1995: 109).

-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.

-Esta atomización temática del desarrollo desde diferentes "educaciones", si bien pudo favorecer la profundización en diferentes tipos de conocimientos y técnicas respecto a los contenidos de temas relacionados con la cuestión del desarrollo, es probable que favoreciera la pérdida de una perspectiva que los relacionara de manera integral.

-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.

**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.

Estrategias

En Europa, la EpD cobra cada vez más fuerza, "no deja de crecer y perfeccionar sus métodos e instrumentos de trabajo" (Argibay & Celorio, 2005), pues se fortalecen organizaciones sindicales agrícolas e industriales, realizan exposiciones, campañas de solidaridad e intercambios culturales y se emprenden acciones para gestionar políticas de producción locales que no contribuyan al mantenimiento de las desigualdades en el Sur.



Generaciones de EpD	Contexto histórico	Racionalidades sobre el desarrollo	Relación entre Desarrollo y Educación	Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo	Cómo se asume la práctica pedagógica
<p>5ª Generación: Educación para la Ciudadanía</p> <p>“Global” o “Universal”</p> <p>Años 90 hasta nuestros días...</p>	<p>Esta época se caracteriza por múltiples cambios en el panorama geopolítico, en las apuestas ideológicas de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales y en la influencia de los medios de comunicación y de las corporaciones multinacionales, entre otros.</p> <p>Durante los años noventa, 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: (...) <i>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. Este tipo de conflictos tiene como principales factores causales y/o desencadenantes el nacionalismo y el etnonacionalismo y, en términos más generales, la búsqueda de autonomía y/o de independencia de grupos étnico-nacionales diversos y, más allá de las fracturas étnico-culturales, en el fracaso o inexistencia del marco institucional y político que hizo o puede hacer viable un Estado multinacional. También son importantes como factores causales las tensiones socioeconómicas de procesos de desarrollo fallidos y la crisis ambiental, especialmente cuando existen situaciones de pobreza y desigualdad y una aguda percepción social de privación relativa, unidas a las luchas por el control del Estado</i> (Baselga, Ferrero & Boni 2004).</p>	<p>Las críticas a los modelos de desarrollo economicistas, soporados en los pobres resultados de las acciones emprendidas durante los años ochenta en el Sur, generaron toda una serie de estudios y reflexiones orientados a crear otro enfoque... Surge entonces una corriente que propone el paradigma de Desarrollo Humano definido 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>A partir de las diferentes acciones de las ONG del Norte por posicionar el tema de la educación relacionada con el desarrollo, en la década de los años 90 se incrementan los pronunciamientos de las Naciones Unidas, tendientes a resaltar la importancia de orientar acciones que reivindicuen la importancia de la educación para la solución de los problemas globales del desarrollo. En 1990, la UNESCO hace la <i>Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Educación para el Desarrollo</i>, (UNICEF, 1991) con el propósito de incorporar el <i>civismo constructivo global</i>, como concepto a trabajar dentro de los contenidos de las escuelas del mundo. Aún cuando es perceptible un resurgimiento de una mirada integral del desarrollo con la “Declaración de Río de Janeiro” y “La Carta de la Tierra”, la educación global resulta algo difusa en el “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible” (en adelante EDS). 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>En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2004).</p> <p>-Se incorpora el enfoque de género en la EpD.</p> <p>-Se destacan también 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 estado la idea de trabajar en forma concertada entre las ONG del Sur y el Norte; las primeras, trabajando 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>Relación</p> <p>educador-educando</p> <p>Se profundiza la descentralización hacia otros ambientes de aprendizaje. La formación, en una dinámica más horizontal, toma muchos 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.</p> <p>Estrategias</p> <p>En cuanto a las estrategias de interacción, la EpD trasciende lo educativo en los ámbitos formal e informal y comienza a propiciar acciones de incidencia política, cabildeo o <i>lobbying</i> 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. Dos hechos claves en este proceso fueron la adopción de 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>

Reflexiones críticas sobre la relación histórica entre la evolución de los conceptos de EpD y sus intencionalidades

La razón fundamental por la que esta investigación indaga acerca de la evolución del concepto de Educación para el Desarrollo, obedece a que en buena medida esas diferentes visiones de la EpD prevalecen (incluso de forma inconsciente) hasta hoy, en muchos casos amalgamadas y/o superpuestas, aún de manera contradictoria, en las intencionalidades y acciones de diferentes ONG, universidades y gobiernos del Norte y del Sur, que, si bien en muchos casos no son asumidas como EpD estrictamente, muchas de ellas están relacionadas con una educación que se presume le apuesta al cambio o sirve de soporte a diferentes acciones de desarrollo territorializadas. La indagación sobre esas generaciones responde precisamente a la búsqueda de coherencia en las propuestas de educación que se construyen en la actualidad, pues como afirma Gil y otros: “no debemos olvidar que la actuación de los educadores depende, en buena medida, del clima social en el que estamos inmersos” (Gil, D.; Vilches, A. & Oliva, J. M. 2005). He aquí entonces las reflexiones surgidas del análisis:

Primera: la Educación para el Desarrollo es un concepto retroactivo y dinámico

Con retroactivo, queremos decir “que obra o tiene fuerza sobre lo pasado”, pues como se evidencia en los documentos analizados, es hasta la tercera generación de EpD cuando se comienza a concebir el término; no obstante, los autores y autoras reconocen en las reflexiones y acciones de las primeras generaciones de ONG, congregaciones religiosas y organizaciones de asistencia humanitaria, unos ciertos modos de ser y hacer lo que posteriormente sería la Educación para el Desarrollo propiamente dicha (Solano, 2009). Con *dinámico* se hace referencia al condicionamiento de la EpD al devenir histórico, hecho que ha significado en muchos casos que se convirtiera en una forma en que un cierto paradigma de desarrollo busca posicionarse, por medio de la educación, en las intenciones y acciones de los gobiernos u organizaciones sociales, en nombre del progreso o el bienestar.

Si se considera la matriz anteriormente mencionada, nótese que en sus comienzos (primera generación) el ejercicio de la Educación para el Desarrollo tiene unas dinámicas acríticas: en ambas se asume la educación como un dispositivo de reproducción del discurso dominante de la modernización por la vía de la industrialización para el desarrollo y bienestar de los pueblos; posteriormente, si bien se transforma en cierta medida la mirada humana de las organizaciones y gobiernos del Norte con respecto a las realidades del Sur, se siguen conservando rasgos de aculturación, pues vale la pena decir que desde el Sur también se acogieron múltiples disposiciones y modelos venidos de Europa y EUA sin pasar por filtros propios del contexto y las racionalidades regionales o locales.

En la tercera generación, denominada “Educación para el Desarrollo Crítica y Solidaria” se generan desde el Sur -más exactamente desde Latinoamérica- los dos primeros actos de *emancipación cognitiva*: la *Educación Popular* y la *Teoría de la dependencia*, hechos que inciden de manera decidida en la concepción misma de la Educación para el Desarrollo, pues queda claro que desde el Sur también se analiza el problema del desarrollo en un orbe desigual y se educa para combatir un sistema global claramente excluyente. De una parte, la Teoría de la Dependencia, no sólo pone de manifiesto la relación centro-periferia en lo económico, sino que comienza a generar reflexiones sobre la interdependencia que existe entre las diferentes naciones del mundo, que será una de las banderas claves de la EpD; sumado a lo anterior, la Educación Popular invita a un replanteamiento epistemológico (desde el educando como sujeto) y ético (la relación de poder desigual en el acto educativo tradicional y en la elección de los contenidos, entre otros). No obstante, estos planteamientos se dan en medio de un clima geopolítico bastante tenso signado por la Guerra Fría y sus efectos de lógica bipolar en las relaciones humanas e internacionales; muchas de estas propuestas emancipadoras puestas al servicio de las ONG del Norte se matizaron en Europa y EUA y en la década siguiente, por la vía de la EpD, en otros tipos de “educaciones”. En otros casos, como en el Sur, sirvieron para fortalecer los procesos de militancia de los simpatizantes de izquierda en su ánimo revolucionario, por lo que en muchos casos este tipo de discursos o prácticas aún hoy son menospreciadas e incluso señaladas como ejercicios que atentan contra el orden social y político.

A partir de la cuarta generación, las ONG de los países del Norte, pero especialmente en Europa, la Educación para el Desarrollo cobra cada vez más fuerza, “no deja de crecer y perfeccionar sus métodos e instrumentos de trabajo” (Argibay, M. & Celorio, G. 2005), pues se comienzan a generar acciones de formación ciudadana formales e informales, relacionadas con la comprensión de las asimetrías entre Norte y Sur y cómo desde diferentes acciones de incidencia política se pueden cambiar decisiones que afectan estas dinámicas políticas, económicas y ambientales. De otra parte, en EpD, otros conceptos que adquieren un papel estratégico en la EpD son los de “Interdependencia” y “Desarrollo Humano y Sostenible” puesto que “(...) ya no se trata de «ayudar» al Sur a industrializarse para generar un despegue económico insostenible sino de reconocer que la interdependencia nos obliga a buscar una renovación del conjunto de la «Aldea Global» y de las complejas redes de relaciones que en ella existen” (Argibay, M. & Celorio, G. 2005).

En cuanto a la quinta generación, a comienzos de los años noventa ya no existían “imágenes objetivo” del desarrollo válidas ni en el Tercer Mundo ni el Primero, e incluso estas categorías habían quedado obsoletas con el fin de la guerra fría (Lemaesquier 1987). Además, la reconfiguración geopolítica del mundo muestra a una sola potencia, los Estados Unidos, que plantea un modelo de desarrollo a seguir con el que hay varios niveles de escepticismo que emergen desde diferentes campos como los Derechos Humanos, los estudios de Paz y Noviolencia, los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) y los



grupos ecologistas, entre otros; por ende, las diversas inquietudes sobre los problemas fundamentales del desarrollo en los últimos 15 años se atomizan en diversas iniciativas pedagógicas que se incluyen dentro de la categoría de *educación para el cambio*. En palabras de Rafael Grasa:

La educación para el desarrollo, dentro del contexto actual, forma parte de tantos otros empeños educativos, no escolares necesariamente, que optan por el cambio social, por trabajar en un proceso de mejora de la calidad de vida de una población concreta. Y eso significa trabajar en temas relativos a justicia, equidad y solidaridad; perfeccionar y aumentar el control de la sociedad civil -incluyendo los grupos marginados sobre las diversas instancias y niveles del poder transformar valores culturales dominantes; acercarse incluso al logro de una armonía personal, etc.

(Grasa, 2005).

A partir de la constante retroalimentación con diferentes tipos de *educaciones* como la ambiental, en derechos humanos, para la igualdad, intercultural, para la paz, con perspectiva de género, en valores, para la ciudadanía global, entre otras, la EpD comienza a generar sinergias en las que estos diferentes tipos de educación para el cambio aportan significativamente a su agenda, los contenidos y métodos.

Valdría la pena preguntarse ¿en qué se diferencian los otros tipos de educación con respecto a la Educación para el Desarrollo? El concepto de EpD es dinámico, básicamente por su condición relacional, ya que el principio rector de la Educación para el Desarrollo está en la noción de interdependencia entre el Norte y el Sur, relación que, como lo evidencian los documentos abordados, es cambiante, precisa lecturas constantes de la historia, la sociedad, las culturas y las condiciones ambientales desde lo local a lo global para definir contenidos, métodos y estrategias de formación. En resumen, se diferencia de otros tipos de educación por cuanto “depende de algo más cambiante, si cabe, que la paz o los derechos humanos: las relaciones Norte-Sur, y en especial, algo tan cambiante como la percepción de los pueblos del Sur respecto a las propias relaciones Norte-Sur, respecto a la propia idea de desarrollo y de la estrategia para lograrlo” y además “porque a la educación para el desarrollo le afectan, en mayor medida, los cambios en el sistema internacional generados desde el fin de la guerra fría a nuestros días” (Grasa, s.f.)

Aún con los riesgos que implican las *crisis y relativismos* de nuestros tiempos, la 5ª generación de EpD, influenciada por teorías de la complejidad y de



sistemas, plantea que la cuestión del desarrollo es global y afecta, aunque de diferentes formas, al Norte y al Sur, al conjunto del planeta. Esta realidad plantea, por un lado, la creación de nuevos marcos de gobernanza global o al menos la democratización real de los ya existentes. La Educación para el Desarrollo redefine los contenidos hacia la comprensión crítica del fenómeno de la globalización, reafirma el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad a nivel global y promueve una conciencia de ciudadanía global en la cual define pautas para la participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas en estrecha relación con las ONG, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales.

Como se indicaba al comienzo, el análisis ha evidenciado que la EpD ha estado condicionada por los hechos históricos y por los mismos conceptos de desarrollo, bien sea hegemónicos o emergentes que subordinan las estrategias de formación. En los años más recientes resultan perceptibles dos tendencias de la EpD cuyos límites es difícil establecer: la primera asume el paradigma del Desarrollo Humano y Sostenible; de otra parte, los planteamientos de justicia social y un nuevo orden mundial como fin, dejan ver la influencia de los movimientos “altermundialistas” que se oponen de manera más radical al orden global existente. Ambas tendencias comparten la importancia que se le debe dar a la relación entre lo local y lo global, a la interdependencia entre Norte y Sur, al compromiso con la justicia social y la democracia. Probablemente la diferencia radique en que mientras la primera cree que los efectos negativos del capitalismo pueden refrenarse con el ejercicio activo de la democracia y la ciudadanía, la segunda se pregunta por otro sistema en el que se re-signifiquen las relaciones entre Estado, Mercado y Sociedad (Solano Salinas, 2009).

La “atomización” de temas clave en Educación para el Desarrollo

En los documentos de Naciones Unidas abordados es notorio un viraje, pues mientras en las tres últimas décadas del Siglo XX (1970-2000), en la mayor parte de declaraciones y recomendaciones, se hablaba con claridad de la relevancia de asumir, tanto en términos de educación como de desarrollo, contenidos clave como equidad de género, derechos humanos, interculturalidad, medio ambiente y paz *como un todo indivisible*, en las propuestas del año 2000 en adelante, se han incorporado estos conceptos dentro de la definición de “Educación para el Desarrollo Sostenible” (UNESCO, 2002). A la luz de esta reflexión, es perceptible un retroceso en cuanto a la capacidad de comprender la cuestión del desarrollo en su multidimensionalidad, en donde es tan importante el tema de la equidad de género como el del cuidado de las fuentes hídricas, y valdría la pena preguntarse si la propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible reduce la intencionalidad de la educación a la sostenibilidad del sistema mundial actual y desconoce que la Educación para



el Desarrollo de última generación busca propiciar pensamiento y acciones críticas de la ciudadanía con respecto al actual orden global.

Resulta fundamental diferenciar entre los conceptos de Educación para el Desarrollo (EpD) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Mientras el acento de la primera, la EpD, está en la transformación del mundo desde una mirada más política, transdisciplinar e intercultural, la EDS asume el cambio desde ideas y prácticas en las que el acento está en la sostenibilidad como valor ambiental y relacional. Mientras que la Educación para el Desarrollo tiene como fin la justicia social por medio de la ampliación de conciencia de las personas y de la acción política en la búsqueda de construir un mundo diferente, la EDS encuentra su derrotero en un mundo mejor visto, desde la puesta en marcha de sentidos y prácticas armonizados con la sostenibilidad. Este análisis propone ampliar la mirada para comprender qué diferencias y similitudes se evidencian entre los propósitos, métodos y contenidos de estos y otros tipos de “educación para...”, pues, en general, todas estas vertientes pretenden la educación para el cambio social, entendiendo que la educación no es la única responsable de este proceso:

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, s.f.).

¿Cuál educación para qué tipo de desarrollo?

Con respecto a este panorama de la evolución y las intencionalidades de la EpD, valdría la pena una reflexión sobre dos acepciones perceptibles en 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: 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.

2-Los fundamentos pedagógicos de la Educación para el Desarrollo

“(…) Esto requiere un rigor intelectual en el contenido, la pertinencia en el proceso educativo, la coherencia pluridisciplinaria en la aplicación. También es pedagógico, comprende la construcción de situaciones de aprendizaje para que el público comprenda. 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”⁴.

Después de hacer un recorrido por la historia de la Educación para el Desarrollo, resulta pertinente preguntarse sobre sus fundamentos pedagógicos. A este respecto es preciso hacer énfasis en una reflexión que se ha hecho anteriormente: el hecho de que el concepto de la EpD sea dinámico y retroactivo encierra una contradicción desde la perspectiva de los fundamentos pedagógicos: es prácticamente hasta la tercera generación de la EpD cuando se comienzan a consolidar las bases pedagógicas de la Educación para el Desarrollo (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 sistemas de educación tradicional. Con relación a este asunto, es importante considerar que la EpD se enmarca dentro de lo que se conoce como pedagogía crítica.

¿Qué implicaciones tiene la pedagogía crítica en la propuesta de EpD?

Puede decirse, sin lugar a errores, que el fundamento de la Educación para el Desarrollo se basa en la pedagogía crítica que 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 a lo largo de la historia van emergiendo en los trabajos de educadores y educadoras 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.

4 Les ateliers du RED NORD-SUD (2000) Quelle éducation pour quel développement? Recuperado en: http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf



Con el propósito de comprender mejor la propuesta de la Educación para el Desarrollo, se plantea la siguiente tabla, que busca identificar los rasgos básicos, tanto de la pedagogía tradicional como de la crítica con respecto a la EpD:

Tabla 2. Diferencias entre la Pedagogía Tradicional y la Pedagogía crítica		
Categorías	Pedagogía Tradicional	Pedagogía Crítica
Fundamentos teóricos	Estructural-funcionalismo Funcionalismo Conductismo Positivismo	Humanismo Estructural-funcionalismo Marxismo Psicoanálisis Holismo
Educando	-Es un ser desprovisto de saberes que necesita superarse a través de la educación. -El ser humano es considerado como tal cuando vive en sociedad y se armoniza con ella.	-Es una persona con conocimientos previos o saberes populares que son reconocidos o problematizados en el proceso pedagógico. -Tiene intereses personales y colectivos que pueden impulsar su proceso de aprendizaje.
Educador(a)	Es un ejemplo viviente de superación, debe ser culto(a) y moralmente irreprochable. No toma posición política, pues el carácter de la educación es <i>objetivo</i> .	Es un guía del proceso de aprendizaje del educando y aprende a su lado (Montessori). Su deber moral es asumir su posición política ante el mundo y expresársela a sus estudiantes desde una perspectiva crítica.
Educación	Es la forma de "socializar" al individuo. Aumenta la felicidad, contribuye al progreso y disminuye los vicios (Durkheim)	"La educación es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". (Freire, 1967)
Conocimiento	-El conocimiento ya está dado y su avance se da en la medida del progreso y sus saberes técnico-científicos, por ello es importante acumularlo. Además, es una forma de liberarse de las <i>supersticiones e ideas equivocadas</i> .	-Es conocimiento es socialmente construido y es pertinente en la medida en que contribuye a la liberación, a la <i>humanización</i> de las personas.
Sociedad	-Se considera que la sociedad es el fin último de la educación y una persona estará bien educada en la medida en que tenga la capacidad de relacionarse de manera exitosa en ella a través de sus conocimientos.	-Se vive en un sistema social marcado por la opresión y la desigualdad que sólo podrán ser transformadas a través de la educación problematizadora como el camino a seguir para la liberación de los seres humanos en comunión.

Como resulta evidente, existe una relación profunda entre las dos primeras generaciones de EpD y la pedagogía tradicional, así como un viraje hacia la pedagogía crítica desde la tercera generación hasta nuestros días. ¿Qué implicaciones tienen estos hechos? En términos generales, son una invitación a re-significar y en los casos más radicales, a de-construir los esquemas tradicionales de educación en diferentes ámbitos: formal, no formal e informal en relación con la Educación para el Desarrollo. El que la EpD sea una pedagogía crítica significa proponer:

(...) una educación transformadora y comprometida, que permita a los educandos ser actores de sus propias acciones para poder cambiar ésta realidad y propone educar desde una visión integral de la persona, capaz de ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias mediante cinco aprendizajes básicos. Cuatro propone el informe DELORS y la educación para la ciudadanía global propone un quinto:

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).

La relación entre Educación Popular y Educación para el Desarrollo

A lo largo del trabajo de recopilación documental para esta investigación surgió la pregunta sobre la relación entre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, más allá del origen de cada una de estas versiones de educación para el cambio. Para esclarecer en qué consisten una y otra en relación, se toma una tabla comparativa realizada por miembros de la Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular, POLYGONE, en 2003:



Educación Popular	Educación para el Desarrollo
<p>Nace en el Sur, vinculada a las teorías de la dependencia y de la necesidad de apoyar movimientos sociales para empoderar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y la opresión que padecen los grupos sociales excluidos con los que trabaja, para promover el empoderamiento de la gente y la democracia de base. • Su enfoque es global en lo político y económico. Se centra en lo local, en los problemas concretos del grupo con el que trabaja. Intenta relacionar desarrollo y subdesarrollo en el plano político. Trabaja fuertemente la participación, la ciudadanía y la democracia de base. • Sus métodos de trabajo se basan en la participación y en la investigación-acción. Se utiliza al máximo el diálogo y la participación comunitaria. Es débil en la transmisión de conocimiento académico (científico y técnico) 	<p>Nace en los países del Norte, ligada a la cooperación, al desarrollo y a las recomendaciones de la UNESCO de educar para la paz y la comprensión internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y los prejuicios que existen en la "aldea global", para promover la solidaridad Norte-Sur. Intenta que la formación desemboque en un compromiso social de denuncia de injusticias y de creación de alternativas para la convivencia. • Su enfoque es global. Intenta relacionar permanentemente desarrollo y subdesarrollo, paz y conflicto, derechos humanos y democracia, género, medio ambiente, interculturalidad y desarrollo. Establece nexos claros entre lo local y lo global. • Sus métodos de trabajo se basan en la educación popular y en la investigación-acción. Pretende ser participativa pero está, muchas veces, constreñida por los sectores sociales y el ámbito académico a los que intenta influenciar.

Fuente: POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003) Mosaico educativo para salir del laberinto. Vitoria-Gasteiz, España.

El documento "Mosaico educativo para salir del laberinto", contribuye de manera significativa a entender de manera compleja los límites e intersecciones de un tema tan importante a la hora de pensar la Educación para el Desarrollo desde el Sur. A este respecto, los miembros de POLYGONE, agentes de acciones educativas en torno al desarrollo de países tanto del Norte como del Sur, afirman que:

La más fuerte de estas corrientes educativas —que tuvo gran influencia tanto en el Sur como en el Norte— es la conocida como educación popular, creada por el filósofo y educador brasileño Paulo Freire. Por eso la hemos escogido como un camino común para todos los miembros de la red. También hablamos de educación para el desarrollo, porque representa la corriente educativa más ligada a la cooperación y a la solidaridad internacional.

(...) 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. INDP ha elaborado un documento sobre educación para el desarrollo que, posteriormente, fue seleccionado como documento base en el taller de pedagogía



realizado en el encuentro. En él se afirma que 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. Debe permitir a cada individuo tener las claves de su propio desarrollo dentro de la sociedad en que se halla. Permite relacionar los contenidos académicos con la formación personal para que cada uno tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos entre la realidad global y el desarrollo local" (POLYGONE, 2003, Pág. 31).

No obstante, con respecto a la EpD y otras educaciones, incluida la Educación Popular, Rafael Grasa advierte que:

La educación para el desarrollo, aunque tenga ese pomposo título, se creó en el Norte y para el Norte, y eso plantea algunas limitaciones con respecto a la tarea de extensión (...) depende de algo más cambiante, si cabe, que la paz o los derechos humanos: las relaciones Norte-Sur, y en especial, algo tan cambiante como la percepción de los pueblos del Sur respecto a las propias relaciones Norte-Sur, respecto a la propia idea de desarrollo y de la estrategia para lograrlo. Y en tercer lugar, porque a la educación para el desarrollo le afectan, en mayor medida, los cambios en el sistema internacional generados desde el fin de la guerra fría a nuestros días (Grasa, 2005).

Por ende, se puede concluir que la Educación para el Desarrollo surge en la búsqueda de estrategias para ganar la solidaridad y la reflexión de los ciudadanos y ciudadanas 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. Ambas educaciones pueden complementarse o, como nos ha suscitado esta investigación, deben convertirse en algo más que la suma de sus partes, desde una serie de apuestas y reflexiones por construir a futuro.



Los fundamentos pedagógicos de la EpD

A la hora de pensar cuáles podrían ser los fundamentos que orientan la propuesta general de EpD, Rafael Grasa propone una serie de principios, que bien podrían ser los fundamentos de una Educación para el Desarrollo que incluye los aprendizajes de diversos tipos de educación:

(...) las educaciones para el cambio social, en mi opinión, comparten –o deberían compartir- al menos, cinco cosas:

- Tomar partido explícitamente por valores que no obstaculicen el cambio y que eviten el adoctrinamiento.
- Cuestionar el propio acto educativo, por tanto autocuestionarse y autocriticarse constantemente.
- Luchar contra la violencia estructural y simbólica presente en los propios marcos educativos.
- Buscar una coincidencia, una coherencia entre fines y medios.
- 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.

(Grasa, 2005).

4-¿Cuáles son las diferentes estrategias a través de las cuales se emprenden acciones de Educación para el Desarrollo?

Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo;⁵ aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre.

5 Véase Peter Druker, *La nueva sociedad*



Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. 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)

Sobre las dimensiones de la EpD

Varios documentos analizados, coinciden en que la Educación para el Desarrollo contempla cuatro dimensiones para su accionar: Sensibilización, Educación-Formación, Investigación, e Incidencia política y movilización como procesos relacionales desde los que se emprenden diferentes acciones políticas. La tabla que se propone a continuación está basada en los textos *La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española* (Ortega, 2008) y *La educación para el desarrollo* (Argibay & Celorio, 2005), y procura dar cuenta de estas diferentes dimensiones estratégicas desde las acciones pedagógicas respectivas.



Tabla 3. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo

Dimensión de la EpD	Descripción	Acciones pedagógicas
Sensibilización	<p><i>Es una acción de corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia.</i></p> <p>(...) La sensibilización no sería EpD si se restringiera a un análisis de las consecuencias de la pobreza y se convirtiese en un medio al servicio de la recaudación de fondos y generador de una solidaridad indolora. (Ortega, 2008)</p> <p>Concienciación para obtener apoyo social o económico para la cooperación. (Argibay & Celorio, 2005).</p>	<p>Para la difusión del mensaje se suelen utilizar medios de comunicación masivos (como televisión, prensa, radio e Internet) y soportes publicitarios. La sensibilización es importante aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la EpD. (Ortega, 2008)</p>
Educación-Formación sobre el desarrollo	<p>Acción a medio y largo plazo. Formación crítica para capacitar a las personas en el compromiso con acciones de solidaridad. (...) Grupos objetivo específicos: sector formal, no formal e informal. Infancia y jóvenes, asociaciones, profesorado, profesionales de cooperación, medios de comunicación, administración e instituciones públicas, etc. Mensaje complejo. (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>Su dimensión temporal permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La educación-formación sobre el desarrollo completa el ciclo información-comprensión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los destinatarios de los procesos educativos con independencia del ámbito de actuación en el que acontezca. (Ortega, 2008)</p>	<p>Reflexión, utilización de métodos pedagógicos adecuados para desarticular prejuicios, crear conciencia crítica. (...) El éxito de la formación radica en crear pensamiento crítico propio, provocar debate y cambio de actitudes, promover la participación responsable. (Argibay & Celorio, 2005).</p>
Investigación para el desarrollo	<p>Acción a medio y largo plazo. Documentación, estudio y análisis de las relaciones Norte-Sur (generales /monográficas). (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>Es una pieza clave en un modelo transformador de cooperación. Su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo, y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Las prácticas de EpD, sensibilización e incidencia política y movilización social deben estar basadas en esta dimensión. (Ortega, 2008)</p>	<p>Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción. 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. (Ortega, 2008)</p>
Incidencia política y movilización social	<p>Acción a medio y largo plazo. Denuncia de estructuras o hechos que contribuyen a perpetuar injusticias N-S. (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>(...) pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos objetivo claramente definidos, cuyas decisiones pueden afectar las estructuras sociales, económicas y/o políticas en esferas que van desde lo local a lo global. Mediante las acciones de incidencia política se plantean propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano y sostenible. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de investigación que las fundamente, y del trabajo coordinado con la población del Sur. (Ortega, 2008)</p>	<p>La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o de colectivos específicos con el fin de que los agentes decisores estén más receptivos a las propuestas. (Ortega, 2008)</p>



Es importante comprender que la Educación para el Desarrollo trae implícitos los dispositivos para la acción política, pues sus mismas dimensiones se entretajan de modo tal que, como afirma la Confederación Europea de ONG de Emergencia y Desarrollo en 2007:

(...) es un proceso de aprendizaje activo, basado en valores de solidaridad, igualdad, integración y cooperación. Permite a las personas pasar del conocimiento básico de las prioridades de desarrollo internacional y el desarrollo humano sostenible, a través de la comprensión de las causas y efectos de los problemas mundiales, a la implicación personal y a las acciones de información de los ciudadanos europeos y las instituciones públicas. El concepto de educación para el desarrollo es complejo y multidisciplinario... (CONCORD, 2007).

Sin embargo, varios autores 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:

El cambio social, entonces, sólo puede lograrse mediante la *acción*. La educación que intenta incidir en el cambio social -sea educación para la paz, para los derechos humanos, para el medio ambiente, para el desarrollo...- debe tener en cuenta que su paradoja inicial es contribuir al cambio social sabiendo que no se puede conseguir sólo por la educación, al menos por una razón: cambiar a 5.800 millones de personas toma su tiempo, tanto que no se sabe si habrá suficiente como para resolver algunos de los problemas que nos acucian (Grasa, 2005).

Para ello, la práctica pedagógica, sea cual sea la dimensión de la EpD en la que nos encontremos, debe implicar un constante cuestionamiento sobre el mundo en el que se vive y en el que se desea vivir, considerando que para lograr los cambios se debe negociar con otros y otras el mundo deseado.

¿Cuáles son los temas orientadores de la Educación para el Desarrollo?

Teniendo en cuenta que la EpD asume las banderas de generar procesos de reflexión en torno a las relaciones Norte-Sur, se hace necesario que los temas aborden las claves de esas relaciones de interdependencia tales como las



diferentes nociones de desarrollo, la relación entre desigualdad y pobreza y cómo 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 construyen las relaciones de género e interculturalidad, sumadas a temas medio ambiente, derechos humanos, ciudadanía global y comercio justo. Sin embargo, es preciso indicar que la flexibilidad de la EpD implica que los temas a desarrollarse deben ser consensuados con los educandos, deben partir de sus inquietudes y preguntas; por supuesto, teniendo en cuenta unos saberes básicos sobre desarrollo; por ende:

Es necesario estudiar, conocer y construir una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, que incluya una visión amplia e interdisciplinar. Este saber básico es imprescindible para poder desentrañar las razones, los mecanismos que generan las desigualdades existentes. De ese conocimiento se derivan las posibilidades de proponer alternativas para construir estructuras más justas.

(...) La E.D. pone el acento en la exploración de conceptos que trascienden el marco económico, tecnológico o de la historia de las relaciones internacionales. Su perspectiva es filosófica, propositiva de una ética en la que importa menos conocer indicadores macro económicos que saber si la distribución de la riqueza es equitativa o si la gente tiene oportunidades reales de ejercer su participación en la comunidad local e internacional.

(...) Formar a distintos sectores supone que la E.D. 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 con enfoques de género, interculturalidad, derechos humanos, medio ambiente, 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)

Es importante reconocer que estos temas y contenidos deben plantearse de manera flexible con respecto el ejercicio de problematización de la cotidianidad de los educandos, pues como afirmara de manera crítica Freire:

Entre los “paquetes” y la formación permanente, el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Es que él o ella sabe muy bien, entre otras cosas, que es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿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”? (Freire, 1996, p. 81).

La Educación para el Desarrollo coincide con la Educación Popular en su tarea de problematizar la cotidianidad, que es un ejercicio de gran complejidad, porque tanto educador(a) como educando, como sujetos de aprendizaje, están retados a establecer relaciones entre lo que se analiza y otros campos del saber que tienen un nexo con lo que se analiza, la Educación para el Desarrollo debe tener una mirada multi-escalada (local-global) y multidimensional de las relaciones de las relaciones Norte-Sur en términos del desarrollo de la sociedad global y diversa.

5- Algunas reflexiones: ¿un modelo de Educación para el Desarrollo desde el Sur?

Con el ánimo de ampliar la discusión y teniendo en cuenta que uno de los propósitos de la investigación sobre el Estado del arte de la Educación para el Desarrollo es construir un modelo para Uniminuto, resulta pertinente proponer algunas reflexiones:

Pensar y actuar sobre el desarrollo es un asunto que debe trascender el concepto Norte-Sur

Parafraseando a Franz Kafka, *lo esencial para transformar el mundo es verlo de otra manera*: para generar cambio, es fundamental concienciarnos nosotros en el Sur a la vez que concienciamos al Norte y viceversa. **Este no es un problema de subdesarrollo globalmente localizado**, pues como categoría mental, podemos decir que existen muchos *sures globales*. Según la Confederación Europea de ONG de Emergencia y Desarrollo “hay niveles decepcionantes de la opinión pública europea sobre la pobreza y las cuestiones de desarrollo, y más específicamente, de la cooperación de la UE al desarrollo de políticas y objetivos. El 82% de los ciudadanos de la UE nunca ha oído hablar de los Objetivos de Desarrollo del Milenio” (CONCORD, 2007). De otro lado, los hechos recientes del huracán Katrina mostraron en los medios informativos que, incluso en el país más rico del mundo, los Estados Unidos, existían pobres y excluidos, ciudadanos de *segunda clase*, que hay *sures* dentro del Norte y, por supuesto *nortes* dentro del Sur. En nuestros pueblos del Sur ocurre otro tanto: *Latinoamérica y el Caribe* es la región más desigual del mundo,



y en Colombia para el año 2009 un poco menos de la mitad de la población -el 46%- está bajo la línea de pobreza. No obstante, no somos conscientes de ello, pues salvo en ciertos círculos de activismo político o del ámbito de las ONG, en nuestros medios, la pobreza, la desigualdad y la falta de justicia social no son temas de la agenda ciudadana o mediática.

De otra parte, desde el Sur, las propuestas de proyectos que emitimos a los circuitos de cooperación internacional parecen responder a las viejas recetas de siempre, con resultados similares, como diría Gregory Bateson, "para hacer más de lo mismo". A veces nosotros somos quienes ofrecemos escenas y argumentos de sociedades *menores de edad*. ¿Esto significa rechazar la ayuda? No, en lo absoluto. Necesitamos educarnos, trabajar y aprender de otros y otras diferentes, emprender búsquedas para saber, o recordar quiénes somos como culturas y cómo también podemos enseñar al Norte y contribuir desde el Sur a cambiar el paradigma de desarrollo imperante en el mundo.

Es preciso aprender de los otros, sin olvidar nuestras realidades

¿Cómo crear una EpD desde el Sur? Estas preguntas ahora parecen un tanto banales... Es preciso adherir a una propuesta global de educación para el cambio, pero sin perder nuestra identidad. En el Norte los ciudadanos nacen con sus derechos garantizados, mientras en el Sur alcanzar un Estado mínimo del cumplimiento de los derechos fundamentales se convierte en una lucha épica para los sectores marginados. Somos diferentes, muy diferentes.

Si bien es comprensible que la Educación Popular y la Investigación Participativa han sido estigmatizadas como estrategias de ideologización de la educación en Latinoamérica, es innegable que todos podemos aprender de esas apuestas educativas y epistemológicas (como de hecho hicieron quienes comenzaron a pensar seriamente la EpD) que son respetadas en todo el orbe. De hecho, implementar la Educación para el Desarrollo *per se*, podría convertirse en otro fenómeno más de aculturación con los mismos resultados estériles de otra moda copiada; no obstante, el análisis de los documentos abordados en esta investigación nos alienta a encontrar en la Educación para el Desarrollo una propuesta radicalmente comprometida con temas fundamentales para la democratización de las distintas sociedades en las que vivimos.

Probablemente en ambos tipos de educación se han cometido errores: desde el fanatismo de educadores(as) populares que desde lógicas extremistas irrespetaban a sus educandos al intentar adoctrinarlos en sus credos o revoluciones personales, hasta los educadores para el desarrollo que con imágenes tremendistas literalmente *vendían* a sus ciudadanos y ciudadanas una imagen del Sur incapaz de mejorar sus condiciones de vida sin la inteligente ayuda de la cooperación del Norte. Como se afirmara en el encuentro de la Red POLYGONE en 2003:



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, Pág. 41).

Pero el conocimiento es un proceso y durante varios siglos hemos vivido en lógicas bipolares que, ahora lo entendemos, si bien han servido para entender las partes del sistema, han lesionado seriamente nuestra capacidad de comprender la globalidad de nuestra naturaleza incierta y cambiante; en palabras de Rafael Grasa:

Una propuesta final que resumiría todo sobre lo que hemos venido reflexionando es que hablemos de mestizaje cultural. No sólo en sentido genérico sino también mestizaje cultural dentro de la educación para el desarrollo. Hagamos autocrítica, pensemos en qué imponemos en nuestros modelos de educación para el desarrollo y qué tenemos que transformar de nuestras propias prácticas (Grasa, 2005).

La propuesta sería similar y claramente pensada desde la renuncia a categorías como *Norte* o *Sur*: ¿qué sabemos y qué podemos 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? ¿Qué metodologías de aprendizaje comunes podríamos construir? ¿Cómo darle rostro a las realidades tanto de unos como de otros lugares? ¿De qué manera coordinar acciones locales-globales que incidan políticamente en las decisiones que se toman a diario?

Hay una frase de Buda que resulta pertinente para esas futuras propuestas de educación: "Para enseñar a los demás, primero has de hacer tú algo muy duro: has de enderezarte a ti mismo". En este caso, enderezar la mirada significa comprender que para hacer de este mundo un lugar más justo, debemos comenzar a ver las cosas desde una perspectiva distinta, mucho más crítica: reconociendo las distintas subjetividades, afectos y racionalidades desde la dignidad humana, sumada a lo que Edgar Morín llama una *conciencia planetaria* entendida como la relación vital de las personas y los colectivos con su entorno natural.



Bibliografía

Aguado, Raúl (s. f.) Una vacuna contra la pobreza. Recuperado en: http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2400/cuaderno_salud_sec_cast.pdf

Antón Valero, José Antonio (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 en: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/AntonGT1.pdf>

Argibay, M. & Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo (1ª Ed) Vitoria-Gasteiz, España. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Manuales de formación No. 8. Vitoria-Gasteiz, España.

Argibay, M.; Celorio, G. & Celorio J. (1997). La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. En Cuadernos de Trabajo de Hegoa. Vitoria-Gasteiz, España.

Baselga, P; Ferrero Loma, G. & 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. Editorial UPV.

Caballero González, Itziar (2004). Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo. Recuperado en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/EducacionDesarrollo.pdf>

Celorio, G. & De Juan, I. (2009). Educación para el desarrollo. Hacia una conciencia crítica. Cuadernos de pedagogía. No 390 (pp 58-63).

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, en http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/La_ED_como_transversal_a_la_globalizacion%20critica.pdf

Cortés, Juan José (2006). Cultura y comunicación como praxis para el desarrollo. Recuperado en: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/JuanjoCortes.pdf>

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 en: www.concordeurope.org/...Publications/...CONCORDs_positions.../Positions%202007/Position-Paper-on-Development-Education



Coordinadora de ONG para el desarrollo-España, CONGDE (2005). Educación para el desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible. Recuperado en: http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf

Coordinadora de ONG para el desarrollo-España, CONGDE (2004). Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el Desarrollo. Propuesta para el Plan Director 2005-2008. España.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Nuestra visión. Recuperado en: http://portal.uniminuto.edu/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=645

Corral, Namur (1999). *Une Pédagogie pour les temps qui courent*. France. Antipodes - compilation éducation au développement.

Educación para la ciudadanía. (s.f). En *Diccionario de educación para el desarrollo* (pp. 122 – 123). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

Educación para el desarrollo. (s.f). En *Diccionario de educación para el desarrollo* (pp. 124 – 130). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

Educación para el desarrollo: evolución. (s.f). En *Diccionario de educación para el desarrollo* (pp. 130 – 132). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

Educación global. (s.f). En *Diccionario de educación para el desarrollo* (pp. 137 – 140). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

Fueyo Gutiérrez, Aquilina. El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un marco para la Educación para el Desarrollo? Recuperado el 9 de agosto de 2009 en: http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2_Bolonia_Queli.pdf

Fueyo Gutiérrez, Aquilina. (2005): Convergencia europea o reconversión universitaria. *Trabajadores de la Enseñanza*. 261: 30-32.

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*. Año/volumen 2. No. 001. 91-100.

Grasa, Rafael. (1990), "Aprender la interdependencia: educar para el



desarrollo", en José A.

Sanahuja (coord.), Juventud, desarrollo y cooperación, Madrid: Cruz Roja Española, pp. 97-107

Grasa, Rafael. (s.f.). Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas. Recuperado el 24 de abril de 2009 en: <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>

Gutiérrez, F. & Prieto Castillo, D. (1991) La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa. Radio Neederland Training Centre. San José, Costa Rica.

HEGOA (1999). Guías didácticas de educación para el desarrollo. Asia, un continente diverso. Países del Himalaya (Nepal, Tíbet, Bután).- Inma Llori i Juncadella. Recuperado en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/99/Asia_Libro_Alumnado.pdf

HEGOA (2003). Comercio y Globalización. Recuperado en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/68/Comercio_cas.pdf

Intermon-Oxfam (2007). Educar para una ciudadanía global. Propuesta educativa 2006-07: Pobreza cero. Recuperado en: http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/8251/Manual%20ciudadania_0607_CAST_ok.pdf

Les ateliers du RED NORD-SUD (2000) Quelle éducation pour quel développement?. Bruselas. Recuperado en: http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf

Manifiesto de Córdoba. (1908) *Encuentro XXI Izquierda y Universidad*, año 3 N°9. Recuperado en: http://cenda.cep.cl/data/XXI/XXI_9/XXI_9_Cordoba.pdf

1. Mesa Peinado, M. (2001). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. capítulo En *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas*. Recuperado en: <http://www.webpolygone.net/fr/documentos.php>

Meira, P.A. & Caride, J.A. (2006) La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. <http://www.rieoei.org/rie41a04.htm> *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 41. Recuperado en:

Ministerio de Educación Nacional (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia.

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Plan Decenal de Educación 2006-



2015. Pacto social por la educación. Recuperado en: www.plandecenal.edu.co

2. Morales Rodríguez, J. A. (2006). Educación para el desarrollo. Guía de formadores y formadoras. Recuperado en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/EDUCACIONPARAELEDesarrollo.pdf>

Neira Gómez, I. & Portela Maseda, M. (2004). Educación, cooperación y desarrollo: La situación Latinoamericana a comienzos del Siglo XXI. *Education Policy Analysis Archives*, 12. Recuperado en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/v12n15.pdf>

ONU. Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano (1972). Recuperado en: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_575433066/A.3.2.doc?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_575433066%2FA.3.2.doc

ONU. La Carta Mundial de la Naturaleza¹ (1982). Recuperado en: <http://www.pnuma.org/docamb/cn1982.php>

ONU. Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992). Recuperado en: <http://www.pnuma.org/docamb/dr1992.php>

ONU (2000). Carta de la Tierra. Recuperado el 17 de mayo de 2009 en: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf

Ortega Carpio, M. L. (2008) Educación para el desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. Recuperado en: http://www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_4_mariluz.pdf

Ortega Carpio, M. L. (s.f.) La educación para el desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 72, p. 97-11. Recuperado en: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/EDmedioLegit.pdf>

OXFAM. (s.f.) Get Global! A guide for teachers to facilitate and assess active global citizenship. Recuperado en: http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/get_global.pdf

Pacheco Duarte, Juan Fernando (2005) Educación para el Desarrollo y Objetivos de Desarrollo del Milenio. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado en: http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/Educacion_para_el_Desarrollo_y_Objetivos_de_Desarrollo_del_Milenio.pdf

POLYGONE-Red Internacional de Educación para el Desarrollo y



Educación Popular (2003) Mosaico educativo para salir del laberinto. Vitoria-Gasteiz, España.

Rahman, A. (2002). Education for Development. Lessons from East Asia for Bangladesh. ISEAS-Institute of Southeast Asian Studies. Ocassional paper No. 96. Singapore. Recuperado en: http://books.google.com.co/books?id=G4qbFJBABswC&pg=PP5&source=gbs_selected_pages&cad=0_1

Ramírez Bravo, Roberto (2009). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Regan, Colm (1994), "Non-Governmental Organisations and Development Education: Natural Allies?", The Development Education Journal n° 1, junio, pp. 2-5

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 en: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/colombia/El%20segundo%20Plan%20Decenal.pdf

Santos, B. (1991) Estado, derecho y luchas sociales. ILSA.

Smillie, Ian (1998), "Optical and Other Illussions. Trends and Issues in Public Thinking About Development Co-Operation", en Ian Smillie y Henny Helmich (eds.), Public Attitudes and International Development Co-operation, París, OCDE, Consejo de Europa, pp. 21-40

Unceta Satrústegui, Koldo (2009). Desarrollo, subdesarrollo, Maldesarrollo y postdesarrollo: Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. Revista Carta Latinoamericana Contribuciones en desarrollo y sociedad en América Latina Abril de 2009, N° 7, pp. 1-34

UNESCO (s.f.) Education for Sustaintable Development. Asia-Pacific. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: <http://www.accu.or.jp/esd/index.shtml>

UNESCO (2005) The Ahmedabad Declaration. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: http://www.dakar.unesco.org/news/pdf08/esd_ahmeadabad_en.pdf

UNESCO (2007) Education for Sustainable Development in Sub-Saharan



Africa (ESD in SSA) OBSERVATORY. Recuperado el 15 de junio de 2009 en: http://www.dakar.unesco.org/news/en07/071025_observatory.shtml

UNESCO (2007) Draft of Strategy of Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa. Recuperado en: http://www.dakar.unesco.org/news/pdf07/observatory_strat.pdf

UNESCO. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2002). Recuperado en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (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 en: www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/23.doc

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia. Recuperado en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

UNICEF (1991) Educación para el Desarrollo. Informe de la Consulta, Thonon-les-Bains, Francia. 24-27 de Enero de 1991.

Vilar, D, Sneij Jorge et al (2006). Educación para el desarrollo en centros de capacitación en áreas rurales: el caso del CEDECAP en Latinoamérica. Recuperado en: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/DaviJorgeRafa.pdf>

