



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Solano Salinas, Rigoberto

Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio

Zona Próxima, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 92-115

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85317326007>

- ▶ 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

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA O ESTADO DEL ARTE
STATE OF THE ART

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 for
construction of an education for
change*

Rigoberto Solano Salinas

Esta investigación fue auspiciada por el Centro de Educación para el Desarrollo-CED, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 13 julio – diciembre, 2010
ISSN 1657-2416

próxima



Cristo Hoyos. *Sin título*.

RIGOBERTO SOLANO SALINAS

COMUNICADOR SOCIAL-PERIODISTA. ESPECIALISTA EN PLANIFICACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL DESARROLLO REGIONAL. INVESTIGADOR DEL CENTRO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO-CED, DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS (UNIMINUTO).

rigosolansalinas@gmail.com

<p>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-Uniminuto, con el objetivo de hacer una lectura formal y crítica respecto a cómo se encuentran los desarrollos conceptuales, así como las prácticas y metodologías de 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.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Educación para el Desarrollo (EpD), cooperación internacional, estado del arte.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>This article presents the results of an investigation called “Education for Development: a state of the art”, which was carried out by the Center of Education for Development - CED of the Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto between February and November of 2009. The objective of this investigation was to read formally and critically conceptual developments, methodologies and practices of the Education for Development’s (EpD) from the point of view of different organizations and institutions around the world, with the purpose of enriching the existing knowledge on this subject and proposing a formation model based on these reflections. To achieve this, we present an analysis of documents related to ED from a critical perspective.</p> <p>KEYWORDS: Education for Development (ED), international cooperation, state of the art.</p>
<p>fecha de recepción: junio 23 de 2010 fecha de aceptación: agosto 31 de 2010</p>	<p>ABSTRACT</p>	

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" (Mead, 1971, p. 105-106)

En la actualidad, los distintos significados de "desarrollo" se encuentran cuestionados por diversos actores políticos, algunos sectores de la academia (Unceta, 2009) y la mayor parte de los movimientos sociales; en consecuencia, la relación entre educación y ese "orden deseado", que es el desarrollo, plantea preguntas sobre el vínculo existente entre ambos. En el contexto de la educación superior, es difícil pensar en una universidad latinoamericana que no considere que sus labores educativas están orientadas a contribuir al desarrollo de sus respectivos países. La Corporación Universitaria Minutos de Dios (Uniminuto), por su vocación social, ha hecho un compromiso para emprender el camino de la Educación para el Desarrollo como un horizonte institucional; por ende, se realizó un estado del arte que diera cuenta de este campo de conocimiento, desde aspectos conceptuales así como desde sus prácticas y metodologías.

Es importante indicar que la "Educación para el Desarrollo" (EpD), como construcción conceptual, existe desde hace varios años y tiene su origen en Europa (Coordinadora de ONG para el desarrollo-España [CONGDE], 2005). Es una corriente que se ha nutrido tanto de hechos históricos y sentidos de las acciones de ONG (Ortega, 2005), como de teorías y enfoques del desarrollo hegemónicos y emergentes (Antón, 2002). 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. El propósito de esta investigación es comprender mejor la EpD como 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.

2. METODOLOGÍA

Para realizar este estado del arte 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 estrategias a través de las cuales se emprenden acciones de EpD?; así, para esta investigación, se asumió un enfoque hermenéutico que acude a la memoria documental existente, y 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 educación¹.

3. SOBRE EL ESTADO DEL ARTE A LA LUZ DE ALGUNAS PREGUNTAS

3.1. ¿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" (Morin, 1990, p. 43)

1 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, veintiséis 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.

Los diferentes conceptos y prácticas, tanto de Educación como de Desarrollo se han originado desde distintas apuestas ético-ideológicas con intencionalidades específicas, así, la educación está relacionada 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» [...] a la que han ido agregándose intereses muy dispares en los quehaceres sociopolítico y económico que rigen los destinos de nuestras sociedades (Meira & Caride, 2006, p. 2).

Otro tanto ocurre con la educación, pues sobre su relación con el desarrollo, son perceptibles dos tendencias: en primer lugar, desde la incidencia de factores como alfabetización, acceso, cobertura y pertinencia de los contenidos curriculares para tener éxito en el mercado (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1996, 2008); esta concepción está relacionada con las lógicas del desarrollo económico (Rincón, 2008), enfoque que, aunque cuestionado por las organizaciones sociales y la academia (Pacheco, 2005), aún sigue predominando en los discursos y acciones de quienes toman decisiones en lo público y privado; la segunda, Educación para el Desarrollo (EpD), se interesa por una formación para que las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, crítica y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y

culturales del mundo. Nuestro estado del arte, indagó sobre la segunda tendencia (Solano, 2009).

En general, la Educación para el Desarrollo es un concepto dinámico que ha cambiado y lo sigue haciendo (Celorio & López, s. f.) 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 como ONG (Regan, 1994), iglesias de distintas confesiones (Argibay, Celorio & Celorio, 1997), movimientos sociales y diferentes grupos de intelectuales; en la mayor parte de documentos, los autores europeos coinciden en que la EpD se puede identificar a través de cinco generaciones (Mesa, 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 (Corral, 1999) y algunas declaraciones de Naciones Unidas. Si bien entre los diferentes autores existen algunas diferencias en cuanto a los tiempos y hechos históricos referidos, la clasificación planteada a continuación propone el encuentro de varias fuentes.

En cuanto al concepto de EpD, se creó una matriz que da 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, c) con Intencionalidad pedagógica de la Educación con respecto al Desarrollo, se inquiere por las motivaciones de la formación, sus para qué, y d) finalmente, en Cómo se asume la práctica pedagógica, se busca comprender los métodos de enseñanza y aprendizaje.

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 afirman Gil, Vilches y Oliva (2005) no debemos olvidar que la actuación de los educadores depende, en buena medida, del clima social en el que estamos inmersos. He aquí entonces las reflexiones surgidas del análisis:

- **Primera: la EpD es un concepto retroactivo y dinámico.**

Retroactivo quiere decir que *obra o tiene fuerza sobre lo pasado*, y ello se evidencia en los documentos analizados, pues sólo hasta la tercera generación de EpD se comienza a concebir el término; no obstante, los autores 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.

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

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
1^a 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 "sub-desarrollados". 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 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 medio de generar lástima y compasión hacia las condiciones de vida de las sociedades del Sur con el propósito de, posteriormente, realizar campañas de recaudación de fondos para ejecutar proyectos de ayuda humanitaria.</p>

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

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
2^a Generación: el enfoque "desarrollista" y la aparición de la Educación para el Desarrollo. Década de los años 60				
<p>-Triunfo de la Revolución Cubana (1959)</p> <p>-Promulgación en 1960 del "I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo", desde la perspectiva de crecimiento económico.</p> <p>-Los emergentes estados poscoloniales procuraban emprender acciones que les llevaban a generar economías propias que hicieran realidad su independencia. A su vez, la guerra fría (EUA y la URSS), da cuenta de una etapa de fortalecimiento de los diseños institucionales de los países alineados a los bloques socialista y capitalista.</p> <p>-Ante los resultados positivos de crecimiento económico, en la recuperación de Europa, desde EUA y la ONU surgen programas de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como la "Alianza para el Progreso", de los EU (1961-1970), dirigida a Latinoamérica.</p> <p>-En el campo religioso, iglesias de distintas confesiones manifiestan de manera más decidida su compromiso con el cambio social (por ejemplo, la Doctrina Social de la Iglesia Católica tuvo uno de sus períodos más prolíficos).</p>	<p>-Prevalece la visión económica 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, 2001)</p>	<p>Es en este contexto en el que se configuró la educación para el desarrollo como tal en Europa occidental y EUA. El punto de partida han sido las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. 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". (Mesa, 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 menores de edad, al ampliarse la mirada de los gobiernos y ciudadanos del Norte frente a las condiciones políticas y 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 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. (Mesa, 2001).</p>

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
3^a 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 sostienen que: "La continuidad de un modelo injusto que basaba su riqueza en el empobrecimiento de otros, dependía de las decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte" (Argibay & Celorio, 2005).</p> <p>-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 "Eco-desarrollo".</p>	<p>-En Latinoamérica surge el fundamento pedagógico de la EpD: la Educación Popular, en donde Freire, al analizar el sistema educativo desde una mirada humana, concluye que éste implica un esquema de poder desigual. Así, se propone una educación liberadora, que reconoce y valora el conocimiento popular y no exclusivamente científico de los educandos por medio del diálogo de saberes y que se apoya en la investigación del entorno (Investigación-Acción Participativa). Los educadores del Norte y del Sur comienzan a cuestionar sus prácticas de EpD, por tanto se fortalece el ideal de interdependencia global.</p> <p>-UNESCO(1974) publica la "Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales", en la que se "amplía la mirada" hacia la relación local-global y con la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano (ONU 1972). Hacia 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, 2003).</p> <p>"La educación para el desarrollo se concibió como el inicio de un proceso de información y sensibilización para alcanzar finalmente una mayor concienciación" (CONGDE, 2004).</p>	<p>Relación educador-educando</p> <p>Hay quien sabe y quien ignora, quien tiene la palabra y a quien se le niega (opresores-oprimidos), genera preguntas sobre 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>

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
4^a Generación: La Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible. Años 80				
<p>-Se conoce como la década perdida, por dos hechos:a) los países del Sur enfrentan la crisis de la deuda externa en 1982, pues después de diferentes empréstitos para "alcanzar el desarrollo", se encontraban más endeudados y empobrecidos, y b) en el Norte, colapsa el modelo de "Estado de bienestar" en el occidente capitalista, mientras en los países del bloque socialista entran en decadencia los regímenes de planificación central.</p> <p>-En el Sur se daban guerras entre países fronterizos (Irán-Irak) y conflictos armados internos (Centro y Suramérica, así como en África) en muchos casos apoyadas financieramente por las grandes potencias de la guerra fría (EUA y la URSS), incrementando la crisis humanitaria la pobreza y la desigualdad. Ante las amenazas del uso del poder nuclear, ONG y movimientos sociales emprendieron acciones para la promoción de la paz.</p> <p>-Ocurrieron catástrofes naturales (terremotos) y otras derivadas de la actividad humana, como vertimientos de petróleo en el mar, la contaminación ambiental y el accidente nuclear de Chernóbil (1986).</p>	<p>(...) los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios -las hambrunas del África Subsahariana- significaron una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos, acabando con la idea de que en el Sur podía esperarse un crecimiento económico per se (...) El problema para los países del Sur (...) dejó de ser cómo lograr un desarrollo autocentrado, equilibrado y equitativo y unas relaciones justas con el Norte , para pasar a ser, sencillamente, la supervivencia económica... (Baselga et al 2004).</p> <p>-La ONU (1987) publica "Nuestro Futuro Común", en donde se afirma que los problemas ecológicos son globales y que la degradación ambiental es consecuencia de la desigualdad entre Norte y Sur.</p>	<p>-La ONU (1982) publica la Carta Mundial de la Naturaleza, que evidencia una posición comprometida respecto al equilibrio ambiental y también establece una relación clara con los procesos de desarrollo, documento que, sumado a la definición de Desarrollo Sostenible, incorporan otro contenido fundamental en la EpD: la educación ambiental.</p> <p>-Este es el marco de referencia para los enfoques deconstrutivistas 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" (Mesa</p> <p>-Como ya no se creía en modelos ideales de desarrollo, surgieron desde las ONG y otras organizaciones civiles nuevos enfoques y contenidos desde otras educaciones como la "Educación ambiental", la "Educación para los derechos humanos", y la "Educación para la paz", entre otros.</p>	<p>-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.</p> <p>-Se asumen nuevos discursos en los que se sostiene que el cambio global depende tanto del Norte como del Sur y que la ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorar su efectividad, pero deben llevarse a cabo cambios estructurales en los ámbitos de la ciudadanía, el comercio, la inversión, la deuda externa, los asuntos monetarios internacionales, la democracia y la gestión ambiental en una escala que va de lo local a lo global.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	

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
5^a Generación: Educación para la Ciudadanía "Global" o "Universal" Años 90 hasta nuestros días...				
<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. 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: (...) 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.</p>	<p>Las críticas a los modelos de desarrollo economicistas, soportados en los pobres resultados de las acciones emprendidas durante los años ochenta en el Sur, generaron 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 reivindiquen la importancia de la educación para la solución de los problemas globales del desarrollo. En 1990, la UNESCO hace la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Educación para el Desarrollo, (UNICEF, 1991) con el propósito de incorporar el civismo constructivo global, 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" (ONU, 1992) y "La Carta de la Tierra" (ONU, 2000), 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 (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 gestó 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 las del Norte, en campañas de presión política para modificar el patrón de "maldesarrollo" (Les ateliers du RED NORD-SUD, 2000)</p> <p>Relación 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 lobbying sobre temas globales con un enfoque más integral, que pretende lograr sinergias, vinculando la investigación, la movilización social y la acción política a través de la Educación para el Desarrollo. 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>	

Si se considera la matriz anteriormente mencionada, nótese que en sus comienzos (1^a. generación) el ejercicio de la Educación para el Desarrollo tiene unas dinámicas acríticas; 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 evidencia la asimetría 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); a partir de la cuarta generación, con las ONG de los países del Norte, pero especialmente en Europa, la Educación para el Desarrollo comienza 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, otros conceptos que adquieren un papel estratégico en la EpD son los de "Interdependencia" (Grasa, 1990), y "Desarrollo Humano y Sostenible". En cuanto a la 5^a generación, a comienzos de los años noventa ya no existían "imágenes objetivo" del desarrollo válidas

ni en el Tercer Mundo ni en el Primero, e incluso estas categorías habían quedado obsoletas con el fin de la guerra fría. Además, la reconfiguración geopolítica del mundo muestra a una sola potencia, EUA, que plantea un modelo de desarrollo a seguir respecto al que hay varios niveles de escepticismo 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 EpD es parte de distintos esfuerzos educativos "[...] 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" (Grasa, 2005, p. 1). A partir de la constante retroalimentación con diferentes tipos de educaciones como la ambiental, en derechos humanos, para la igualdad, intercultural, para la paz y con perspectiva de género, entre otras, la EpD comienza a generar sinergias en la que estos tipos de educación para el cambio aportan significativamente a su agenda, los contenidos y métodos. La diferencia con esas otras educaciones radica en que el principio rector de la EpD está en la noción de interdependencia entre el Norte y el Sur (Grasa, 2005), 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

La 5^a 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, por ende, propone la creación de nuevos marcos de gobernanza global o al menos la democratización real de los ya existentes por medio de 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 (Celorio, 2005).

■ **Segunda: la “atomización” de temas clave en Educación para el Desarrollo**

En los documentos de la ONU emitidos entre los años 1970 y 2000, en la mayor parte de declaraciones y recomendaciones, se enfatizaba en la relevancia de asumir, tanto de la educación como del desarrollo, contenidos clave, como equidad de género, derechos humanos, interculturalidad, medio ambiente y paz como un todo indivisible. En los siguientes diez años (UNESCO, 2005, 2007a y 2007b), se han incorporado estos conceptos dentro de la definición de “Educación para el Desarrollo Sostenible” (UNESCO, 2002). Lo anterior sugiere 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 (UNESCO, s.f.) 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 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 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 desde la puesta en marcha de sentidos y prácticas armonizados con la sostenibilidad.

■ **¿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.

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

(*Les ateliers du RED NORD-SUD*, 2000, p.1)

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 sus bases pedagógicas (gracias a la Educación Popular, entre otros aportes intelectuales desde el Sur, como se indicó anteriormente), pues en sus inicios, los documentos evidencian una concordancia con la educación tradicional. Con relación a este asunto, es importante considerar que la EpD se enmarca dentro varios fundamentos, a saber:

4.1. La pedagogía crítica

Es en términos generales, la compilación más o menos estructurada de una serie de propuestas educativas que se remontan a los días de la Ilustración y a lo largo de la historia van emergiendo en los trabajos de educadores de diferentes latitudes y tiempos; por esta razón no existe una historia lineal, aunque sí hitos que han contribuido a la construcción de la pedagogía crítica como una categoría que agrupa unos ciertos sentidos

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

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 a de-construir los esquemas tradicionales de educación en diferentes ámbitos; el que la EpD sea una pedagogía crítica significa:

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.
6. (INTERMON-OXFAM, 2007, p.7).

4.2. La relación entre Educación Popular y Educación para el Desarrollo

Los miembros de la Red POLYGONE, compuesta por agentes de acciones educativas en torno al

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, Educación Popular, Pedagogía crítica, Constructivismo, investigación-acción participativa (Caballero, 2004).
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 objetivo.	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, 1980)
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 supersticiones e ideas equivocadas.	-Es conocimiento es socialmente construido y es pertinente en la medida en que contribuye a la liberación, a la humanización 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.

desarrollo de países tanto del Norte como del Sur afirman que:

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

desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder (POLYGONE, 2003, p. 31).

La Educación para el Desarrollo surge en la búsqueda de estrategias para lograr la solidaridad y la reflexión de los ciudadanos del Norte sobre las relaciones Norte-Sur a fin de optimizar tanto el agenciamiento de recursos como transformar las lógicas y acciones de cooperación para el

desarrollo hacia los países del Sur; de otra parte, la Educación Popular tiene su origen en la resistencia de organizaciones sociales y políticas del Sur quienes, al comprender los niveles de exclusión de la mayor parte de la población de los beneficios del desarrollo, encuentran en la pedagogía crítica la posibilidad de generar procesos emancipatorios desde el sentir y el pensar popular-científico que contribuyan a concienciar a las personas sobre sus realidades para emprender acciones de cambio social.

4.3. El enfoque pedagógico de la EpD

Si bien varios documentos tratan este tema, Rafael Grasa (2005) propone una serie de principios, que darían las claves generales del enfoque pedagógico de la Educación para el Desarrollo y que incluyen los aprendizajes de otros tipos de educación, entre ellos se destacan: Tomar partido explícitamente por valores que no obstaculicen el cambio y que eviten el adoctrinamiento, generar procesos de autoreflexión docente sobre las prácticas, pedagógicas, luchar contra la violencia estructural y simbólica presente en los propios marcos educativos, buscar la coherencia entre fines y medios de la EpD, y finalmente, atender, más que a la transmisión de determinados contenidos, a la idea de generar actitudes, y en concreto empatía, actitud que permite luego ponerse en contacto con los demás (Grasa, 2005, p. 12).

5. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS PARA EMPRENDER ACCIONES DE EPD?

[...]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, 1980, p. 85)

5.1. Actuar desde distintas dimensiones

Varios documentos analizados coinciden en que la Educación para el Desarrollo contempla cuatro dimensiones para su accionar: Sensibilización/Concienciación, Educación-Formación, Investigación, e Incidencia política y movilización como procesos relacionales desde los que se emprenden diferentes acciones políticas. La tabla 3 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.

Es importante comprender que la Educación para el Desarrollo trae implícitos los dispositivos para la acción política, pues sus mismas dimensiones se entrelazan de modo tal que, como afirma la Confédération européenne des ONG d'urgence et de développement [CONCORD] 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 [...] y las instituciones públicas. El concepto de educación para el desarrollo es complejo y multidisciplinario... (CONCORD, 2007, p. 12).

Sin embargo, varios autores de la Pedagogía Crítica afirman que la educación por sí misma no transforma, sino que posibilita la ampliación

Tabla 3. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo

Nº.	Estrategias	Descripción	Acciones pedagógicas
1	Sensibilización/ Concienciación	-Se pretende la concienciación teniendo en cuenta los ambientes de aprendizaje y la didáctica (Aguado, s. f.), pero sin perder el sentido de la EpD	-Producción de medios que propicien otras mediaciones sobre problemáticas sociales y alternativas de desarrollo (Cortés, 2006). -Campañas orientadas a la sensibilización, que “es importante, aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la EpD (Ortega, 2008) -Participación en movilizaciones ciudadanas (HEGOA (2003)
2	Educación- Formación sobre el desarrollo	Busca la comprensión para la acción (Celorio & De Juan, 2009), pues la formación nos adentra en las complejidades de la realidad y brinda herramientas para actuar como ciudadanos críticos y activos (HEGOA, 1999).	-Producción de material pedagógico (Celorio & López, s. f.). -Diseño y transversalización de cursos desde la EpD (Fueyo, 2006). -Formación y discusiones internas (OXFAM, 2003)
3	Investigación para el desarrollo	-Orientada hacia la construcción colectiva de conocimiento, pues en la reflexión-acción está la clave de las acciones transformadoras, de cambio. -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)	-Investigar sobre nuestras prácticas de EpD (Sistematización) -Investigar sobre las relaciones Norte-Sur. -Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción (Ortega, 2008).
4	Incidencia política y movilización social	Orientada a lograr acciones transformadoras reales, pues no vale la pena hablar de una “educación para el cambio” que no transforma la vida de la ciudadanía.	-Fortalecer la confianza de instituciones públicas y privadas en donde hay toma de decisiones que afectan el desarrollo local. -Fortalecimiento de redes de organizaciones alrededor de la construcción de agendas ciudadanas.

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 [...] 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, p. 3).

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.

5.2. Reflexionando sobre los contenidos de la Educación para el Desarrollo

Teniendo en cuenta que la EpD procura generar procesos de reflexión en torno a las relaciones Norte-Sur, se hace necesario que se aborden las claves de esas relaciones de interdependencia, tales como las diferentes nociones de desarrollo, la relación entre desigualdad y pobreza y como éstas se dan de lo local a lo global, la manera en la que se dirimen los conflictos en términos de violencia, noviolencia y paz; cómo se configuran las relaciones de género e interculturalidad, sumadas a temas como medio ambiente, derechos humanos, ciudadanía global y comercio justo. Sin embargo, es preciso indicar que la flexibilidad de la EpD implica que los temas deben ser consensuados con los educandos (Ramírez Bravo, 2009), partir de sus inquietudes, por ende la EpD:

[...] inicia a las personas en el conocimiento del desarrollo a partir de un enfoque global, de una visión de sistema de relaciones (análisis sistémico) que vincula aspectos del desarrollo 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 al ejercicio de problematización de la cotidianidad de los educandos, pues como afirmara Freire:

¿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, ejercicio de gran complejidad, porque tanto educador(a) como educando están retados a establecer relaciones entre lo que se analiza y otros campos del saber; la EpD 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.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Con el ánimo de ampliar la discusión y teniendo en cuenta que uno de los propósitos de esta investigación sobre el estado del arte de la Educación para el Desarrollo es construir un modelo desde el Sur, se proponen algunas reflexiones:

6.1. Pensar y actuar sobre el desarrollo 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 (Neira & Portela, 2004). 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 [...] El 82% de los ciudadanos de la UE nunca han oído hablar de los Objetivos de Desarrollo del Milenio" (CONCORD, 2007). De otro lado, los hechos del huracán Katrina en 2005 demostraron que incluso en el país más rico del mundo, EUA, 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%- estaba 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, y ocasionalmente en la academia, 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 (Vilar, Sneij, Escobar, Pérez-Foguet, & Velo, 2006), 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.

6.2. 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 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, hasta los educadores para el desarrollo que con imágenes tremendistas literalmente vendían una imagen del Sur incapaz de mejorar sus condiciones de vida sin la inteligente ayuda de la cooperación del Norte.

6.3. Educar para el desarrollo es una acción política consciente

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, p. 41).

Durante siglos hemos vivido en lógicas bipolares que, ahora lo entendemos, si bien han servido para entender el sistema, han lesionado seriamente nuestra capacidad de comprender la globalidad de nuestra naturaleza incierta y cambiante:

[...] hablemos de mestizaje cultural [...] dentro de la educación para el desarrollo. Hagamos autocritica, pensemos en qué imponemos en nuestros modelos de educación para el desarrollo y qué tenemos que transformar de nuestras propias prácticas (Grasa, 2005, p. 12).

Es preciso renunciar 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? (Smillie, 1998), ¿Qué metodologías de aprendizaje comunes podríamos construir? ¿Cómo darle rostro a las realidades de unos y otros lugares? ¿Cómo coordinar acciones locales-globales que incidan políticamente en las decisiones que se toman a diario? Hay una

frase de Buda que resulta pertinente para esas futuras propuestas: "Para enseñar a los demás, primero has de hacer tú algo muy duro: has de enderezarte a ti mismo".

Enderezar la mirada significa comprender que para hacer de este mundo un lugar más justo, debemos comenzar a ver desde una perspectiva mucho más crítica: reconociendo las distintas subjetividades, afectos y rationalidades desde la dignidad humana, sumada a lo que Edgar Morin (1993) llama una conciencia planetaria entendida como la relación vital de las personas y los colectivos con su entorno natural.

Referencias

- Aguado, R. (s. f.). *Una vacuna contra la pobreza*. Recuperado el 5 de julio de 2009, de http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2400_cuaderno_salud_sec_cast.pdf
- Antón, V.J. (2002). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales*. Sesión desarrollada en Concejo Educativo de Castilla y León el 16 de febrero, dentro de su tema central “Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica”. Recuperado el 7 de junio de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/antonGT1.pdf>
- Argibay, M., Celorio, G. & Celorio J. (1997). La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*. España:HEGOA.
- Argibay, M. & Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo (1º Ed) Vitoria-Gasteiz, España. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. *Manuales de formación*, 8, 159.
- Baselga, P., Ferrero L. & Boni A. (2004). *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la Educación. Propuesta para una estrategia de acción integrada*. Vitoria-Gasteiz: Editorial UPV
- Caballero, G.I. (2004). *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. Recuperado el 12 de marzo de 2009, de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/EducacionDesarrollo.pdf>
- Celorio, G. & De Juan, I. (2009). Educación para el desarrollo. Hacia una conciencia crítica. *Cuadernos de pedagogía*, 390, 58-63.
- Celorio, G & López de A. (s. f.). Educación para el desarrollo: evolución. *Diccionario de educación para el desarrollo* (pp. 130 – 132). Vitoria-Gasteiz. España: Hegoa. Recuperado el 17 de mayo de 2009, de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf
- Celorio, J. (2005). *De la ED como transversal a la Globalización Crítica y Alternativa de la Renovación Educativa*. Recuperado el 25 de abril de 2009, de http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/La_ED_como_transversal_a_la_globalizacion%20_critica.pdf
- Cortés, J.J. (2006). *Cultura y comunicación como praxis para el desarrollo*. Recuperado el 22 de octubre de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/JuanjoCortes.pdf>
- CONCORD (Confédération européenne des ONG d'urgence et de développement) (2007). *Working to achieve the Millennium Development Goals through greater European public engagement*

in the fight against global poverty: A Position Paper by the Concord Development Education Forum. Recuperado el 5 de abril de 2009, de www.concordeurope.org/...Publications/...CONCORDs_positions.../Positions%202007/Position-Paper-on-Development-Education

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

Coordinadora de ONG para el desarrollo-España. (2005). *Educación para el Desarrollo una estrategia de cooperación imprescindible.* Recuperado el 3 de abril de 2009, de http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf

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

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Política y educación.* México: Siglo XXI

Fueyo, G.A (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un marco para la Educación para el Desarrollo?* Recuperado el 9 de agosto de 2009, de http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2_Bolonia_Queli.pdf

Gil, D., Vilches, A. & Oliva, J. M. (2005). Década de la Educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (001), 91-100.

Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo. En José A. Sanahuja (coord.). *Juventud, desarrollo y cooperación.* (p. 97-107). Madrid: Cruz Roja Española.

Grasa, R. (2005). *Educar para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas.* Recuperado el 24 de abril de 2009, de <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>

HEGOA (1999). *Guías didácticas de educación para el desarrollo. Asia, un continente diverso. Países del Himalaya (Nepal, Tíbet, Bután).*- Inma Llort i Juncadella. Recuperado el 28 de agosto de 2009, de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/99/Asia_Libro_Alumnado.pdf

HEGOA (2003). *Comercio y Globalización.* Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de 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 el 5 de mayo de 2009, de

- 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?* Recuperado el 14 de octubre de 2009, de http://www.webpolygone.net/documents/frances/archives/1a_duc_d_vp.pdf
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso*, Buenos Aires: Granica
- Meira, P.A. & Caride, J.A. (2006). La geometría de la educación para el desarrollo sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41. Recuperado el 27 de septiembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/rie41a04.htm>
- Mesa, P. M. (2001). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Capítulo *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas*. Recuperado el 5 de junio de 2009, de <http://www.webpolygone.net/fr/documents.php>
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005. Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia*. Bogotá, autor.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Plan Decenal de Educación 2006-2015. Pacto social por la educación*. Recuperado el 22 de abril de 2009, de www.plandecenal.edu.co

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. PakmanTrad.). París, Francia: Editorial Gedisa.

Neira, G. & Portela, M. (2004). Educación, cooperación y desarrollo: La situación Latinoamericana a comienzos del Siglo XXI. *Education Policy Analysis Archives*, 12. Recuperado el 7 de octubre de 2009, de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/v12n15.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano*. Recuperado el 6 de septiembre de 2009, de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_575433066/A.3.2.doc?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_575433066%2FA.3.2.doc

Organización de las Naciones Unidas (1982). *La Carta Mundial de la Naturaleza*. Recuperado el 8 de agosto de 2009, de <http://www.pnuma.org/docamb/cn1982.php>

Organización de las Naciones Unidas (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el*

Desarrollo. Recuperado el 8 de agosto de 2009, de <http://www.pnuma.org/docamb/dr1992.php>

Organización de las Naciones Unidas (2000). *Carta de la Tierra*. Recuperado el 17 de mayo de 2009, de http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf

Pacheco, D. J. (2005). *Educación para el Desarrollo y Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado el 30 de agosto de 2009, de http://www.ceduniminuto.org/images/biblioteca/D/Educacion_para_el_Desarrollo_y_Objetivos_de_Desarrollo_del_Milenio.pdf

Ortega, C.M. (2008). *Educación para el desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española*. Recuperado el 2 de abril de 2009, de http://www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_4_mariluz.pdf

Ortega, C.M. (2005). La educación para el desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 72, p. 97-11. Recuperado el 28 de octubre de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/EDmedioLegit.pdf>

OXFAM. (2003). *Get Global! A guide for teachers to facilitate and assess active global citizenship*. Recuperado el 13 de noviembre de 2009, de http://www.educacionvalores.org/IMG/pdf/get_global.pdf

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

Ramírez Bravo, R. (2009). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Recuperado el 35 de septiembre de 2009, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Regan, C. (1994). *Non-Governmental Organisations and Development Education: Natural Allies? The Development Education Journal*, (1), 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 el 2 de agosto de 2009, de http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/colombia/El%20segundo%20Plan%20Decenal.pdf

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

- Solano, R. (2009). Educación para el desarrollo: hacia una reflexión de sus conceptos y apuestas. *Revista Polisemia*, (1), 8 – 119,
- Unceta, K. (2009). Desarrollo, subdesarrollo, Maldesarrollo y postdesarrollo: Una mirada transdisciplinaria sobre el debate y sus implicaciones. *Revista Carta Latinoamericana. Contribuciones en desarrollo y sociedad en América Latina*, (7), 1-34.
- 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 el 12 de marzo de 2009, de 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 el 6 de octubre de 2009, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO. (2002). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014*. Recuperado el 7 de mayo de 2009, de http://portal.unesco.org/education/es/ev.php?URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *The Ahmedabad Declaration*. Recuperado el 15 de junio de 2009 de http://www.dakar.unesco.org/news/pdf08/esd_ahmedabad_en.pdf
- UNESCO. (2007a). *Draft of Strategy of Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa*. Recuperado el 2 de abril de 2009, de http://www.dakar.unesco.org/news/pdf07/observatory_strat.pdf
- UNESCO. (2007b). *Education for Sustainable Development in Sub-Saharan Africa (ESD in SSA) OBSERVATORY*. Recuperado el 15 de junio de 2009, de http://www.dakar.unesco.org/news/en07/071025_observatory.shtml
- UNESCO. (s.f.). *Education for Sustainable Development Asia-Pacific*. Recuperado el 15 de junio de 2009, de <http://www.accu.or.jp/esd/index.shtml>
- UNICEF. (1991). *Educación para el Desarrollo. Informe de la Consulta*, Thonon-les-Bains, Francia. 24-27 de Enero de 1991.
- Vilar, D., Sneij, J., Escobar, R., Pérez-Foguet, A. & Velo, E. (2006). *Educación para el desarrollo en centros de capacitación en áreas rurales: el caso del CEDECAP en Latinoamérica*. Recuperado el 4 de octubre de 2009, de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/DaviJorgeRafa.pdf>