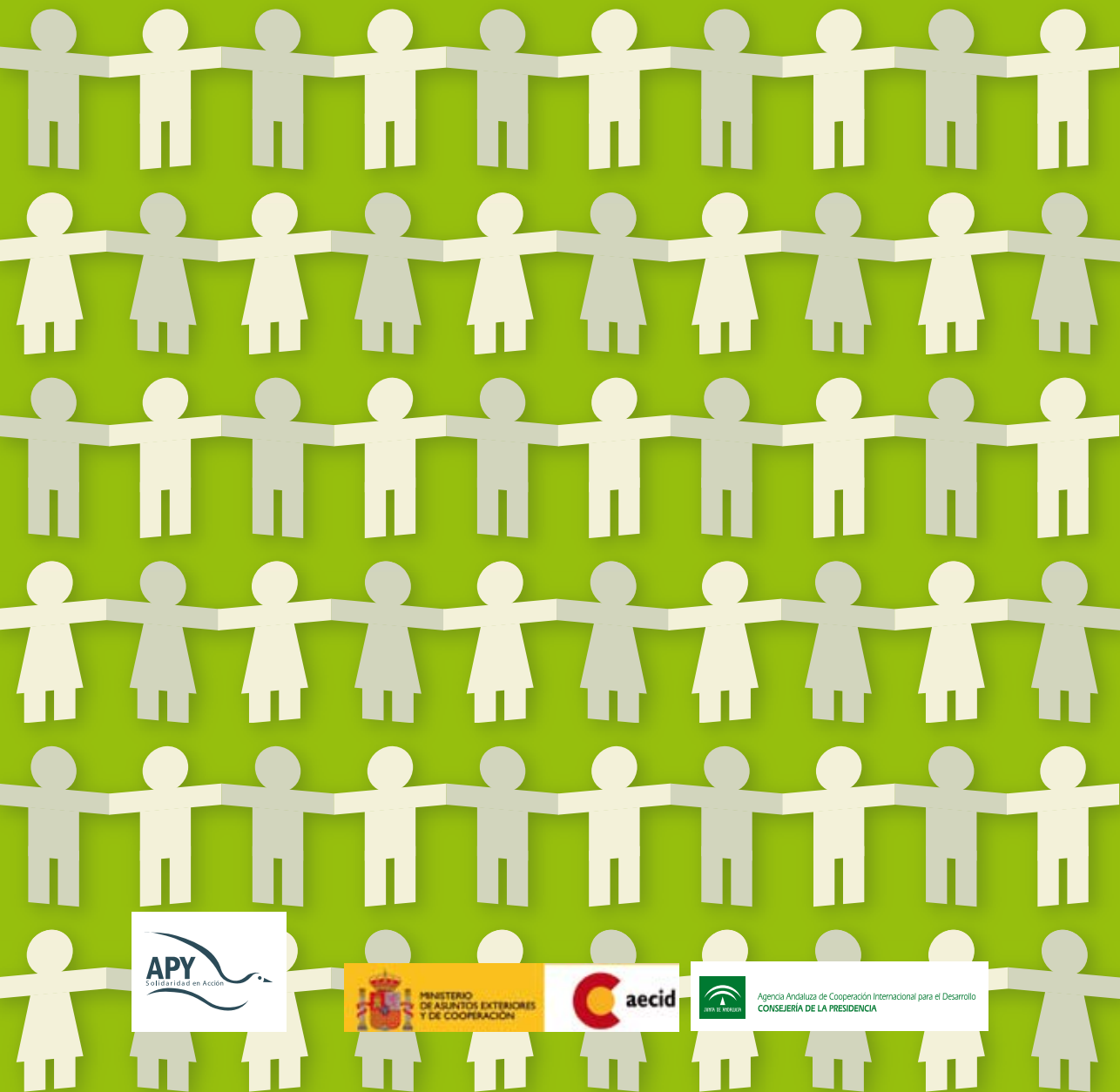


MANUAL

LA ESCUELA COMO PROMOTORA DE CIUDADANÍA GLOBAL

Teoría y procedimientos para integrar la Educación para el Desarrollo desde la escuela



MATERIAL DIDÁCTICO

LA ESCUELA COMO PROMOTORA DE CIUDADANÍA GLOBAL

Teoría y procedimiento para integrar la Educación para el Desarrollo desde la escuela

Dirección y Coordinación
María Libia Arenal Lora

Textos
María Jurado Duarte
Natalia Sánchez García

Colaboración
Alice Peretti

Edita
Fundación para la Cooperación APY- Solidaridad en Acción

Financia
Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID)
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Diseño y Maquetación
Constanza del Junco

Impresión
Doble Cero S.L

Fecha Impresión
2012

Dep. Legal
xxx

El material utilizado para la realización de este manual cumple con la normativa europea de sostenibilidad ambiental y está impreso en papel ecológico 100% libre de cloro.



Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA

Índice

Introducción	07
Bloque 1: Contextualización de la Educación para el Desarrollo	08
• Qué es la Educación para el Desarrollo	
• Evolución de la Educación para el Desarrollo en España	
• Ámbitos de actuación de la Educación para el Desarrollo	
• Tipologías de acciones de la Educación para el Desarrollo	
• Agentes de la Educación para el Desarrollo	
• Fuentes pedagógicas de la Educación para el Desarrollo	
• Dimensiones de la Educación para el Desarrollo	
• Enfoques de la Educación para el Desarrollo	
Bloque 2: La Educación para el Desarrollo en el marco de la competencia social y ciudadana	46
• Contextualización de la Educación para la Ciudadanía	
• La Educación para la Ciudadanía en el marco europeo	
• La Educación para la Ciudadanía en nuestro sistema educativo	
• La Educación para el Desarrollo como propuesta de mejora	
• Carácter transformador	
• Visión Sur	
• Carácter global y comunitario	
• Democratización del proceso educativo	
• El enfoque GED en el ámbito educativo formal	
Bloque 3: Transversalidad de la Educación para el Desarrollo y buenas prácticas	56
• Incorporación de la Educación para el Desarrollo en la escuela.	
• Niveles de concreción curricular	
• Didáctica de la Educación para el Desarrollo	
• Ejemplo de integración de la Educación para el Desarrollo en la educación formal. Aplicación del modelo en enseñanza secundaria.	
• Propuesta didáctica par un currículo inclusivo. Fundación para la cooperación APY-Solidaridad en acción	
• Formación: pensar	
• Sensibilización: sentir	
• Acción: actuar	

Introducción

En la actualidad estamos viviendo en un mundo globalizado, donde los retos que se plantean a nivel educativo son múltiples y en constante evolución. Considerando los sistemas educativos como instrumentos básicos para el desarrollo de la sociedad actual, la escuela configura un elemento clave para impulsar las capacidades individuales y colectivas para **estar y participar** en sociedad, y a partir de ahí, **transformar** la realidad en clave de mejora. En este sentido, podemos afirmar que Educación y Desarrollo van de la mano. La **Educación para el Desarrollo** es un paradigma educativo que engloba toda la vida de las personas, persigue en términos generales la promoción de una ciudadanía global, mediante la generación de conciencia crítica sobre nuestra realidad a nivel planetario, y la dotación de herramientas de participación y movilización social en pro del cambio en clave de justicia social.

Ya desde la reforma de 1990 (LOGSE), la legislación educativa española persigue el impulso de un currículo más enfocado en términos de utilidad social, y posteriormente la actual Ley educativa -Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación- desarrolla unas bases educativas basadas en ocho competencias claves, donde se inserta la Competencia Social y Ciudadana, promovida desde la Unión Europea. De esta manera, el actual marco normativo de educación en España configura un contexto clave para la inclusión de metodologías y contenidos propios de este paradigma educativo, a la vez que éste supone una herramienta capaz de reforzar e impulsar procesos educativos, que desde nuestras escuelas, incidan en la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidas/os, críticas/os y participativas/os. Con esto queremos hacer visible la alineación que existe entre los fines de la Educación para el Desarrollo y la competencia socializadora de nuestra educación formal: la constitución de una ciudadanía global capaz de asumir responsabilidades y competencias para el adecuado ejercicio de una democracia justa y equitativa.

Con la elaboración de este material, la **Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en acción** persigue dotar al profesorado de un recurso que impulse la transversalización de las bases teóricas y metodológicas que configuran la Educación para el Desarrollo. Para ello, se aborda a lo largo de tres bloques centrales los aspectos más importantes que definen el concepto de Educación para el Desarrollo, sus fuentes pedagógicas, enfoques y dimensiones: su adecuación en el marco de la Competencia Social y Ciudadana y la actual asignatura de Educación para la Ciudadanía, impulsada por la legislación educativa vigente, así como las bases prácticas para hacer posible su implementación desde los procesos educativos desarrollados en nuestras escuelas.

“La Educación para el Desarrollo no configura un contenido específico sino una actitud ante la enseñanza” (Mesa, 2000)

María Jurado Duarte



Bloque 1

Contextualización de la Educación para el Desarrollo

1. ¿Qué es la educación para el desarrollo?

Son muchos los autores, autoras y las entidades sociales que han definido qué es para ellos la educación para el desarrollo. Podemos entenderlo como un concepto amplio y dinámico abierto a variedad de definiciones y connotaciones. Un concepto que también ha ido evolucionando en el tiempo adaptándose a la situación histórica-social y política del momento que le tocaba vivir.

Lo que podemos encontrar en cada una de las definiciones de EpD¹ son unos rasgos comunes que son:

- Es una educación global.
- Es una educación integral.
- Es una educación basada en mostrar los problemas y sus causas.
- Es una educación en valores, centrada en la transmisión y promoción de aquellos que facilitan la convivencia entre las personas y que se apoyan en el respeto a los derechos humanos.

A continuación citamos algunas de las definiciones de educación para el desarrollo:

Si tomamos como marco la Estrategia de Educación para el Desarrollo Española (Junio 2007), define la EpD como:

“Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”

El documento Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible, elaborada por el grupo de trabajo de EpD de la Coordinadora de ONGD de España (CONGDE) (2005) recoge otra definición:

“ Es un proceso para generar conciencia crítica, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad- en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas-, y participativa, cuya demandas, necesidades, preocupa-

¹ (2011). Curso de Educación para el Desarrollo. FAD

ciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales”

Siguiendo al grupo de trabajo de la Coordinadora andaluza de ONGD que en el año 2011 publicó el Estudio sobre la ED en Andalucía. Fase II: las ONGD (2006-2008).

Entendemos la educación para el desarrollo como un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia social, equidad de género, respeto por el medio ambiente y solidaridad.

Si tuviéramos que precisar qué entendemos por EpD, tomando como referencia las definiciones anteriores, podríamos decir que es un proceso educativo continuo, encargado de dotar de herramientas básicas para promover conciencia crítica a cerca del mundo en el que vivimos, promoviendo una ciudadanía comprometida y movilizadora por su entorno.

La EpD tiene varias esferas. Una primera etapa que sería la sensibilización, formación y acción. Si no se pasa a la acción no podemos decir que estemos haciendo EpD, ya que como lo definimos anteriormente es un proceso dirigido a la movilización social, es la clave para que se produzca el cambio social.

Objetivos de la Educación para el Desarrollo:

- Aumentar el conocimiento sobre el contexto internacional, las estrategias económicas del capitalismo en la actual fase de globalización y las políticas neoliberales que lo impulsan; así como sus impactos en la gestión de lo público, de los bienes comunes y, por extensión de los derechos humanos (DDHH). Todo ello como sistema que explica el aumento de las desigualdades, la pobreza y la exclusión.
- Potenciar la mirada crítica de la realidad desde la perspectiva de género, la interculturalidad, la paz y la ecología.
- Facilitar la comprensión de la interdependencia que liga las vidas de las personas del Norte y del Sur y que legitiman y urgen las acciones de solidaridad.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos, cognitivos, afectivos y actitudinales, que los capaciten para tomar conciencia sobre la realidad y transformar sus aspectos más negativos.
- Fomentar la capacidad de imaginar, proyectar y consolidar estrategias sociales y políticas encaminadas a la construcción de modelos alternativos más justos en la distribución de bienes, recursos, libertades y poder.

Fuente: Gema Celorio. Seminario “Educación para el desarrollo. Un enfoque crítico también en la universidad”. Noviembre 2011 Universidad de Granada. Campus de Melilla

2. Evolución de la EpD en España

La educación para el desarrollo a lo largo de cuatro décadas ha evolucionado en objetivos y enfoques, dependientes también del momento histórico-social en el que se encontraba. Esta evolución ha estado condicionada por las distintas formas de entender el “desarrollo” y “el subdesarrollo”.

Remitiéndonos a los estudios de Manuela Mesa² sobre EpD podemos citar un modelo de “cinco generaciones” para poder clarificar esos momentos y enfoques de la EpD desde sus orígenes hasta la actualidad. De lo que podemos dejar constancia es que las mismas no son excluyentes, coexisten en el tiempo, aunque cada una de ellas aparece en un momento determinado socialmente.

• La primera generación: el enfoque caritativo - asistencial

Aunque muchos autores no la consideran estrictamente como “educación para el desarrollo”, podemos citar a esta generación como el origen de la misma. Surgió en los años cuarenta y cincuenta y nace vinculada a la sensibilización social y a la recaudación de fondos.

Las organizaciones de ayuda surgidas en estos momentos actúan en situaciones de emergencia orientadas principalmente a la recaudación de fondos, visualizando imágenes catastrofistas. Su propósito más inmediato es provocar un sentimiento de lástima, de compasión sin ahondar en las causas que están provocando dichas situaciones, basándose en una concepción eurocéntrica³ de la relación Norte-Sur.



² Manuela Mesa es una de las principales especialistas en España en investigación para la paz (Peace Research), en educación para la paz, y en educación para el desarrollo. Ha dirigido y llevado a cabo diversos proyectos de investigación sobre violencia transnacional y prevención de conflictos en América Latina, en los casos de Colombia y América Central. También ha realizado diversos estudios sobre educación para el desarrollo en el ámbito español y europeo. Sus más recientes líneas de investigación se centran en violencia social y transnacional en América Latina, en el papel de la sociedad civil en la construcción de la paz, en la educación para el desarrollo como práctica transformadora, y en la dimensión de género de los conflictos armados. Actualmente es directora de CEIPAZ.

³ Este concepto se refiere a la mirada del mundo a partir de la experiencia europea occidental, donde las ventajas o beneficios para los europeos y sus descendientes, se buscan a expensas de otras culturas, justificando esta acción con paradigmas o normas éticas que proclaman beneficios universales para todos.

Otras de las modalidades que aparece en estos momentos y que en la actualidad persisten es la de los apadrinamientos, muchas entidades lo han utilizado como medio de conseguir fondos, llamar la atención y justificar la tan sonada frase “el dinero no llega a su destino”. Ha sido una actividad muy criticada⁴ desde diversas instancias. Por un lado no existe esa relación directa entre apadrinados/as y padrinos/madrinas; por otro lado, se destaca que fomentan una actitud paternalista centrando la atención individualizada en el niño/a apadrinado y no en su entorno. No lleva consigo la adquisición de un compromiso por parte del donante más allá del compromiso económico mensual, no se le hace reflexionar sobre las causas que generan la situación de los apadrinados/as y su comunidad. ¿Cuáles son las causas que generan esas situación?, ¿Qué puedo hacer al respecto? ¿Mis actos tienen consecuencias negativas en su quehacer? ¿Qué cambios estructurales son necesarios para el desarrollo de la comunidad y el país en el que vive ese niño/a? Citando a Smile es “una oportunidad perdida de realizar una buena educación para el desarrollo”.

Darles el pescado para que puedan comer



Podemos señalar para concluir que el modelo caritativo-asistencial, parece estar en retroceso desde los años ochenta por diversos factores: los cambios registrados en el comportamiento de las principales ONGD,s humanitarias; los esfuerzos de autorregulación del sector no gubernamental, así como las críticas a este enfoque de la sensibilización por parte de los medios de comunicación y ONGD⁵.

• La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo

En esta generación se puede decir que es donde aparece la educación para el desarrollo propiamente dicha. En los años sesenta aparece en la agenda internacional el problema del subdesarrollo como problema del “Tercer Mundo”, de acuerdo con los postulados desarrollistas, el subdesarrollo se entiende como un estado inferior en el progreso de las naciones, el cuál será superado con la adopción de una serie de políticas públicas y el apoyo de la cooperación internacional.

⁴ Reportaje publicado en 1995 por el Chicago Tribune.

⁵ (2004). La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación- propuestas para una estrategia de acción integrada. Universidad Politécnica de Valencia.

Si les das un pescado, comerán un día.
Si les das la caña, comerán todos los días.

En el sur hay mucho ignorancia y atraso, hay que darles educación.

Hay que superar la ayuda y hablar de cooperación



Preguntarse por qué unos tienen cañas y otros no, qué o quiénes impide que los pescadores lleguen al río, porque ya no hay peces, y quién se los llevó



Va surgiendo un cambio en la mentalidad en los organismos multilaterales, en las ONGD y en los gobiernos. En esta década aparece la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

La recaudación de fondos sigue siendo importante, pero se le empieza a dar importancia al medio local de actuación y las comunidades beneficiarias de dicha ayuda. Se comienza a trabajar en el norte sensibilizando sobre las situaciones de los países del sur.

Este enfoque hizo que las ONG tomaran proyectos de desarrollo encaminados a “ayudar a los que quieren ayudarse a sí mismo”, pero sin replantearse el modelo de desarrollo predominante, no insistiendo en las causas estructurales que provocan dichas situaciones, evadiendo la responsabilidad del Norte. La EpD plantea proyectos descontextualizados, transmitiendo la idea de que el desarrollo se alcanzará llevando a cabo proyectos a nivel local “micro”, dejando atrás otros factores más globales. Como explica Manuela Mesa⁶ este argumento es el que, a su vez, justifica las campañas de petición de fondos de las ONGD.

• La tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria

A finales de los setenta se produce una aceleración del proceso descolonizador y el creciente activismo internacional de los países en desarrollo. Surge un nuevo paradigma de la “dependencia”, según el cual el desarrollo de unos se lograba a costa del subdesarrollo de otros. Frente al asistencialismo anterior realiza un análisis centro-perifería.

Al mismo tiempo, los países no alienados promueven la Declaración sobre el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI), aprobada en 1 de mayo de 1974, en la VI sesión extraordinaria de la Asamblea General de la ONU y que supone una clara denuncia del orden económico vigente al afirmar la imposibilidad de alcanzar un desarrollo igualitario y equilibrado de la comunidad de los pueblos dentro del marco del actual orden económico mundial.

También se inicia la toma de conciencia sobre problemas de ámbito mundial que amplía la agenda del desarrollo y las relaciones Norte-Sur: crecimiento demográfico, incremento de la pobreza y la marginalidad, deterioro medioambiental.

⁶ La educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas. Informe preliminar de la OPE

La educación para el desarrollo en este periodo se nutre de enfoques más críticos, de la aparición de los movimientos de renovación pedagógica (Ivan Llinch, Paulo Freire) que ofrecen propuestas educativas y metodológicas muy innovadoras.

“Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”
(Paulo Freire, la Pedagogía del oprimido)

En esta década aparecen los comités de solidaridad, los centros de investigación y nuevas ONGD críticas y organizaciones internacionales.

Estos cambios inducen al aumento de las iniciativas de los diferentes actores de la cooperación orientadas a abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”, para reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo e incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipadoras de las corrientes de renovación pedagógicas, de los movimientos sociales emergentes y de los nuevos enfoques de desarrollo.

En esta época se define la educación para el desarrollo, sus contenidos y objetivos.

• **La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible**

Esta década está marcada por la crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos y las dimensiones no económicas.

En el año 1982 se inicia la “crisis del desarrollo”, es llamada “década perdida”, con la crisis de la deuda y los programas de ajuste estructural en América Latina y termina con el fin de bipolarismo.

Naciones Unidas en 1990 define el concepto de “desarrollo humano”, como proceso de ampliación de las opciones y capacidades de las personas, que se concreta en una mejora de la esperanza de vida, la salud, la educación y el acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida digno, alejándose así de un concepto puramente económico del desarrollo.

Asegurar derechos de acceso equitativos a los peces para las generaciones presentes y futuras mediante una gestión sostenible del río y su entorno.



Aparece una educación para el desarrollo que incorpora enfoques de “otra educación” como son: “la educación ambiental”, “la educación para los derechos humanos”, “la educación multicultural” y “la educación para la paz”.

Se considera que el cambio depende tanto del Norte como del Sur, y esto implica nuevas dinámicas y herramientas de EpD, así como profundizar en la formación de los agentes de cooperación.

• **La quinta generación: La educación para la ciudadanía global**

A finales de los noventa se toma conciencia de que el problema del llamado “Tercer Mundo” no es problema aislado. La crisis del Estado del Bienestar abre paso a un proceso acelerado de globalización, pérdida de soberanía y privatización de la economía mundial que afecta a todo el planeta, incluidos los países “enriquecidos”. Por otro lado, este mismo proceso de globalización debilita el nombrado “estado-nación” ya que aparecen grupos sociales excluidos del mercado que reclaman su identidad y su derecho a la diferencia.

Este plantea, como apunta Manuela Mesa (2001) un doble desafío. Por un lado, creación de nuevos marcos de gobernanza global, por otro, otorgar a las instituciones carácter democrático permitiendo la participación en ellas de la ciudadanía global.

En este contexto, la EpD se dota de nuevos contenidos, lo que facilita la comprensión crítica del modelo de globalización y reafirma el vínculo entre el desarrollo, la justicia y la equidad; además, debe promover una conciencia de la ciudadanía global ligada al tema de la corresponsabilidad y orientada a la implicación y a la acción local y global. Esto va tomando cuerpo en los foros sociales mundiales. Los avances de la EpD quedan patentes en estos foros y declaraciones, en los que se va reafirmando la idea de que **las organizaciones del Norte y las del Sur deben coordinarse, a través de redes nacionales e internacionales**, para prestar unos objetivos comunes.

En cuanto a herramientas e intervenciones de la EpD, las campañas de incidencia política, el trabajo en red y el reparto de papeles con las organizaciones del Sur adquieren cada vez mayor relevancia en el ámbito de la EpD. Así, las organizaciones del Norte se centrarán en la presión política y el cambio de las políticas de los países desarrollados hacia los países del Sur, y las organizaciones del Sur se centrarán en la movilización y el empoderamiento de los grupos más pobres y vulnerables.

3. Ámbitos de actuación de la educación para el desarrollo

El ámbito de actuación de la EpD, entendida esta como un proceso educativo, es el que a continuación se detalla:

	SECTOR FORMAL	SECTOR NO FORMAL	SECTOR INFORMAL
	Educación reglada	Educación no reglada indirectamente	Educación no reglada de carácter complementario
Lugar aprendizaje	Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación (Educación Infantil-Primaria, Educación Secundaria, Universidad, Master y Doctorados)	Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación	Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio.
Estructura	Con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación	No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración)	No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación o soporte).
Tipo de aprendizaje	El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.	El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.	El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

Fuente: Elaboración propia

• Educación formal

Entendemos por educación formal al proceso educativo que se desarrolla en instituciones educativas oficialmente reconocidas para impartir el currículo regulado por la administración educativa y que da acceso a titulaciones o certificados oficiales reconocidos y homologados.

Dentro de la educación formal es donde más se desarrollan las acciones de EpD de las entidades sociales. El grupo de acciones de Educación para el Desarrollo dentro de la educación reglada se divide principalmente en varios bloques: alumnado (de educación infantil a bachillerato, que supone el 21% de los colectivos con los que se trabaja (según datos del estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía, llevado a cabo en 2006-2008 por la CAONGD), profesores/as el 17% y se cada vez más numerosas las entidades sociales que comienzan a trabajar con las AMPAS, actualmente supone el 6%.

Durante mucho tiempo, se consideró que bastaban las intervenciones extra-curriculares para sensibilizar y concienciar a la comunidad educativa. Eran acciones puntuales ligadas a fechas significativas, como el día de la paz o el día mundial del SIDA. Eran actividades excepcionales que tenían su atractivo para el alumnado pero carecía de una propuesta pedagógica unida a un proyecto curricular. En los finales de los ochenta principios de los noventa (LOGSE) se empieza a plantear la transversalizar de enfoques como: Educación para la Paz, Derechos Humanos, Medio ambiente, Desarrollo, Género, Salud, Consumo.

Cada vez más se comienzan a incluir actividades intracurriculares, para ello nos detendremos más en estas propuestas en apartados posteriores.

• Educación no formal

Jaume Trilla (1993) define la educación no formal como “todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Es decir, abarca desde las ludotecas a programas de alfabetización no escolar, desde actividades de reciclaje profesional organizadas por las empresas a las colonias de verano, desde la enseñanza a distancia a los llamados medios itinerantes, pasando naturalmente por la instrumentalización pedagógica de los medios de comunicación de masas. En resumen, un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos..., pero no circunscrita a la escolaridad convencional.”⁷

⁷ Trilla, Jaime. (1993). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. ARIEL.

La educación no formal surge de la idea que la escuela no puede tener únicamente la responsabilidad educativa.

Entre los grupos destinatarios podemos citar

- Las ONGD e instituciones de cooperación
- Monitores y monitoras de tiempo libre
- Educadores y educadoras sociales que trabajan los grupos de jóvenes
- Organizaciones de mujeres.
- Asociaciones de inmigrantes
- Asociaciones de vecinos
- Grupos parroquiales (scouts)
- Tercera edad, etc.

Para contribuir a la formación de una ciudadanía global es importante fortalecer el tejido social y colaborar con entidades sociales promoviendo actividades de sensibilización y formación en materia de desarrollo.

Las ONGD que se dedican a la EpD cada vez más están trabajando con este tipo de grupos incluyendo entre sus acciones proyectos de educación para el desarrollo que trabajen directamente con este colectivo. Se considera fundamental el trabajo con el tejido social para promover la conciencia crítica y una ciudadanía comprometida.

• Educación informal

Es el sector menos definido de los tres propuestos. La educación informal podemos definirla como un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo, como hecho social no determinado, de manera intencional. Aún así el sistema la reconoce y la utiliza como parte de sus aprendizajes.

Los aprendizajes están determinados por situaciones cotidianas del contacto social, en su mayoría no son organizados o administrados por una estrategia educativa determinada. Son experiencias que se dan en ámbitos más relajados que los escolarizados. La familia suele ser el principal grupo social en el que se desarrollan este tipo de aprendizajes, que con sus respectivos contactos sociales facilitan la personalización de los individuos, el club deportivo, la asociación cultural a la que concurren las familias, el grupo de amistades con el que se vive la sociabilidad, entre otros. Señalar también los medios masivos de comunicación que entran ya en otra modalidad de la educación informal, es decir, son actividades diseñadas, pensadas y por tanto programadas para lograr un objetivo de formación específico. Internet, la televisión, la radio, los libros, el diario, las revistas, la telefonía móvil, el radio transmisor, son algunos de los ejemplos de la realidad tecnológica que dinamizan este tipo de educación.

Debemos ser prudentes a la hora de hacer uso de los medios de comunicación por que, por un lado, significan una enorme posibilidad para enriquecer el proceso educativo escolarizado, es una posibilidad para involucrar a la sociedad de forma más directa con la escuela, cuestión que es una necesidad inminente para el crecimiento de las sociedades menos favorecidas por el actual modelo económico. Los padres y madres de familia más que estar pendientes de la seguridad de sus hijos e hijas respecto a los contenidos violentos y sexuales de la red, deberían promover espacios de reflexión comunitaria para proponer estrategias que optimicen y agoten las posibilidades educativas que ofrecen los medios de comunicación en beneficio de la formación de personas. En este aspecto como cita Hegoa⁸ (2005) podemos señalar las campañas de lobbyng, que consorcios de grandes ONGD han llevado a cabo contra las armas, especialmente las minas anti-personas, contra la explotación infantil y contra la deuda externa.

4. Tipologías de acciones de EpD

Autores como Mesa, Balsega y Ferreo y Argibay y Celorio (Mesa, 2002; Balsega y Ferreo, 1999 y 2000; Argibay y Celorio 2006) destacan la dificultad para clasificar las acciones de EpD, ya que no suele realizarse de acuerdo a criterios o categorías, sino al marco o el medio concreto por el que ésta acciona.

No obstante según M^a Ángeles Espinosa existen algunos criterios de clasificación de las mismas:

- Si pertenecen al ámbito de educación formal o al no formal.
- Dependiendo de los agentes que las impulsen: centros educativos, organismos públicos nacionales o internacionales, agencias de ONU, ONG, etc...
- Dependiendo de las poblaciones a que se dirijan: alumnado, profesorado, profesionales de la educación informal, población general adulta o infantil, etc...
- Dependiendo del tema que se trate en las acciones.

Según la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española podemos citar las siguientes acciones:

• Cursos, talleres, seminarios, charlas

Actividades formativas dirigidas al ámbito formal, no formal e informal que abordan la EpD desde distintas perspectivas, como un instrumento para llevar a cabo un programa posterior en sus ámbitos.

⁸ Argibay, M; Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo. HEGOIA



Son un punto de encuentro entre personas y entidades que están interesadas en la lucha contra la pobreza y en la promoción del desarrollo. También se pueden orientar hacia la formación interna del personal, voluntario y laboral, de la propia organización.



Estas actividades las organizan ONGDs, consejos de la juventud, asociaciones juveniles, escuelas de personas adultas, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones universitarias, ayuntamientos, grupos de EpD de las coordinadoras de ONGD, etc.

• **Jornadas, congresos, foros**



Las jornadas, los congresos y los foros tienen por objeto promover el debate, el análisis y la discusión sobre los aspectos relacionados con el desarrollo en general o con la EpD en particular y favorecer el intercambio entre colectivos y profesionales, en los ámbitos formal, no formal e informal.

• **Acciones en centros educativos**

Como eje transversal de la educación, en algunas comunidades autónomas, o como añadido, en un área curricular (Ciencias Sociales, Filosofía, tutorías...). La ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE) introduce la posibilidad de incorporar la EpD a una asignatura específica: Educación para la Ciudadanía como Proyecto Educativo del Centro (PEC). Esto implica que los objetivos y los contenidos de la EpD se formulen desde todas las áreas curriculares, desde las estrategias metodológicas y desde un diseño curricular específico.

• **Programas de EpD en la Universidad**

Asignaturas de libre elección en las que trabajan los postulados de la EpD o, de igual manera, la inclusión de la perspectiva pedagógica de la EpD en materia troncales, obligatorias y optativas.

Másteres y cursos de posgrado

La investigación de EpD se desarrolla de manera interdisciplinar e interdepartamental: el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abre todo un conjunto de posibilidades.

• **Cursos de formación convalidados por el MEC o Consejerías de Educación**

Cursos de formación dirigidos al profesorado y organizados generalmente por ONGD como parte de su propuesta educativa en EpD.

Estos cursos se realizan en colaboración con los Centros de profesores y Recursos, o bien a iniciativa de un grupo de profesores y profesoras que lo soliciten.

• **Materiales didácticos o de sensibilización**

La producción de materiales didácticos ha ido adquiriendo gran importancia a lo largo del tiempo; los elaborados prioritariamente por ONGD son un buen soporte para la práctica de la EpD.

En un principio, se realizaron enfocados hacia una utilización en el ámbito formal y no formal (unidades didácticas, cuadernos de trabajo, manuales, publicaciones, folletos...), pero la práctica de la EpD y el acceso a nuevos públicos objetivos han introducido nuevos formatos, tales como: teatro, cuenta cuentos, juegos, talleres, exposiciones, CD, vídeos, revistas, programas en medios de comunicación (radio, televisión, Internet); también ha incorporando a otros agentes procedentes de ámbitos diferentes al de la cooperación y la educación, como pueden ser el mundo artístico y el de los medios de comunicación, a las tareas de sensibilización.



• **Campañas**

Las campañas son el instrumento aglutinador de las acciones de ED, pues articulan la sensibilización, la educación-formación, la investigación y la presión política y movilización social en torno a temáticas concretas y de actualidad que tienes interés para un público general al que no generalmente no le llega información especializada.



• **Apoyo a los centros de documentación y recursos. Investigación y estudios**

Los Centros de Documentación y Recursos, ofrecen apoyo y asesoría a estudiantes y profesores en Aspectos relacionados con la EpD.

Llevar a cabo estudios temáticos, dosieres de prensa, realización de estudios e investigaciones, y son referencia clave tanto para el personal investigativo y educativo.



• **Exposiciones**

Las exposiciones pueden ser permanentes o itinerantes (que incluyan paneles con texto, fotografías, proyecciones, material explicativo de la propia exposición, etc.)

Pueden ser exposiciones vivientes que reproducen espacios o situaciones del sur.

Otra posibilidad son las exposiciones interactivas, que plantean preguntas y actividades a los que las visitan.

• **Turismo Solidario**

Se trata de viajes que se realizan en el marco de un programa formativo más amplio: hermanamientos entre escuelas, proyectos de intercambio, visitas a países del Sur, vacaciones alternativas en países del Sur promovidas en muchos casos por ONGDs. Este tipo de actividades pueden facilitar un primer contacto y conocimiento de los agentes de los medios de comunicación y de profesionales de otros sectores.

El turismo solidario es una forma de turismo sostenible y responsable, cuyo objetivo es lograr un equilibrio entre los aspectos sociales, medioambientales y económicos.

• **Programas de voluntariado internacional**

Con el objetivo de sensibilizar y formar en desarrollo, estos programas ofrecen a los participantes la incorporación a proyectos en países socios.

La duración de estos programas oscila de un mes a seis meses. Los ofrecen tanto ONGDs como administraciones públicas y universidades.



• **Actividades artísticas**

Es una aproximación a las cuestiones del desarrollo en colaboración con profesionales del mundo artístico, como exposiciones de arte, cerámica, artesanía, textiles, etc. Cabría mencionar también festivales de cine, cómics, diseño gráfico...

Programa de educación para el desarrollo en centros educativos y universidades

Diferentes estrategias en el ámbito formal: ED como eje transversal, la ED desde un área curricular (Ciencias Sociales, Filosofía o las tutorías), la ED como proyecto educativo de centro, que organiza el currículum (se formulan desde todas las áreas curriculares y no sólo desde las Ciencias Sociales) y, desde la perspectiva universitaria, asignaturas que siguen una metodología pedagógica.

Cursos de formación convalidados por el MEC o Consejerías de Educación

Formación dirigida al profesorado como parte de su propuesta educativa. Se realizan en colaboración a los Centros de Profesores y Recursos o bien a iniciativas de un grupo de profesores que lo solicitan.

Cursos, talleres, seminarios, charlas

Actividades formativas dirigidas al ámbito formal y no formal que abordan la Educación para el Desarrollo desde distintas perspectivas, como un instrumento para llevar a cabo un programa posterior en sus ámbitos respectivos. Son organizados por agentes muy diversos, especialmente movimientos sociales, aunque también existen algunas experiencias promovidas por entidades públicas. Las metodologías son muy participativas e innovadoras y se observa una búsqueda de "recetas prácticas" que se puedan aplicar posteriormente con facilidad.

Jornadas y congresos

Debate, análisis y discusión sobre los aspectos relacionados con el desarrollo en general, o con la Educación para el Desarrollo en particular.

Publicaciones y material didáctico

La producción de materiales ha ido adquiriendo gran importancia a lo largo del tiempo. Pueden distinguirse diferentes tipos de material: obras de referencia clave sobre el desarrollo (anuarios, análisis sobre temas concretos), libros de texto sobre Educación para el Desarrollo como objeto de estudio, material didáctico con propuestas para trabajar con grupos, material para los medios de comunicación (anuncios y publicidad), éstos últimos son los más significativos. Videos, CD-Rom, material multimedia, Internet.

Campañas

Las campañas de sensibilización tienen por objetivo llamar la atención sobre un tema concreto o realizar presión política. Pueden versar sobre un tema concreto o sobre varios temas; pueden ser a corto, medio o largo plazo. Entre las estrategias que utilizan pueden mencionarse: la difusión en periódicos, televisión y radio; la elaboración de materiales: folletos, libros, revistas, unidades didácticas; la realización de jornadas, mesas redondas, ruedas de prensa; la redacción de un manifiesto y recogida de firmas; la realización de concentraciones o manifestaciones, etc.

Apoyo a Centros de Documentación y Recursos. Investigación y estudios.

Desde los Centros de Documentación y Recursos y desde las Universidades se ofrece apoyo y asesoría a estudiantes, profesores, en aspectos relacionados con la Educación para el Desarrollo. Se realizan dossieres temáticos, recopilación de prensa, realización de estudios e investigaciones, y son referencia clave para el personal investigador y educador. Multimedia y páginas web especializadas en EpD o en la mayoría de los temas del desarrollo.

Exposiciones

Exposiciones estables o itinerantes: paneles con texto, fotografías, material explicativo de la propia exposición. Exposiciones vivientes, que reproducen espacios o situaciones del Sur. Exposiciones interactivas, que plantean preguntas y actividades a los que las visitan.

Viajes de solidaridad y turismo solidario

Viajes que se realizan en el marco de un programa formativo más amplio: hermanamientos entre escuelas, proyectos de intercambio, visitas a países del Sur, promovidas en muchos casos por ONGDs.

Actividades artísticas

Aproximación a las cuestiones del desarrollo en colaboración con profesionales del mundo artístico. Festivales, músicas, discos, teatro, películas, videos, multimedia.

Hermanamientos

Se trata de establecer lazos con homólogos de otros países. Puede tratarse de vínculos entre ayuntamientos, escuelas, sindicatos, asociaciones civiles o religiosas del Norte y del Sur.

Comercio justo

Es una actividad bastante desarrollada. Existen tiendas de Comercio Justo en toda Europa. Comercializan productos alimenticios, ropa y artesanías producidas en el Sur, con salarios dignos, sin explotación, cuyos beneficios sociales y productivos revierten en la comunidad.

Fuente: Baselga, Pilar; Ferrero, Gabriel (coord.) (2000)

5. Agentes de Educación para el Desarrollo

Definimos a agentes como conjunto de personas, instituciones y/o organizaciones que tienen capacidad para promover, financiar y/o desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se enmarca la Educación para el Desarrollo en cualquiera de los ámbitos en los que tiene lugar: formal, no formal e informal.

• La administración General del Estado

La Educación para el Desarrollo en el Estado Español no está regulada por un marco institucional específico en la Administración General del Estado, ya que aparece ligada a la cooperación internacional. Podemos citar diferentes niveles de representación.

- **A nivel de estado. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.** (SECI). Es la responsable de velar por el cumplimiento de la Ley 23/1998 de cooperación internacional para el desarrollo (CID), en el que la EpD aparece como un instrumento, a partir del cual se pone en práctica la CID. La SECI cuenta con dos entidades para llevar a cabo estas tareas.
 - La **AECID**, encargada de la gestión de la cooperación.
 - La **Oficina de Planificación y Evaluación**, que entre otras funciones tiene la de elaborar la propuesta del plan Director de Cooperación.

- A nivel autonómico. Unidades Autonómicas de Cooperación. En Andalucía contamos con la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional (AACID). Su misión es promover y realizar estrategias autonómicas de EpD en coordinación con las actuaciones nacionales.

- A nivel local y provincial. Los Ayuntamientos y Diputaciones cada vez menos en el marco de sus competencias dedican fondos a la financiación y promoción de actividades de Educación para el Desarrollo.

• Consejo de Cooperación

Es el órgano consultivo de la Administración General del Estado en la definición de la política de cooperación internacional para el desarrollo; es por ello, entre los temas de su competencia se encuentra la EpD.

Deberán participar en él los agentes sociales, expertos/as, ONGD, ministerios, etc., especializados en materia de Educación para el Desarrollo.

• ONGD

Según el Estudio sobre la Educación para el Desarrollo en Andalucía, realizado por la Coordinadora Andaluza de ONGD (2006-2008) existen 57 ONGD inscritas en la CAONGD que trabajen acciones de EpD. Estas entidades son uno de los principales agentes de EpD por el papel que tradicionalmente han venido desarrollando en sus tres vertientes: formación, sensibilización y acción. Aunque como bien hemos señalado anteriormente no todas las entidades trabajan la EpD desde un mismo enfoque generacional.

• Instituciones educativas

Uno de los ámbitos de aplicación de la EpD es la educación formal. En este ámbito, podemos señalar diferentes órganos:

- El **Ministerio de Educación**, especialmente a través de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, juega un papel de vital importancia en la implementación de acciones de EpD en sus políticas y sistema educativo. El MEC es el órgano que tiene más herramientas para promover la inclusión de la EpD en la educación formal. Ya sea de manera transversal o mediante la incorporación de asignaturas específicas, como lo hace la LOE 2/2006 de 3 de Mayo, con la Educación para la Ciudadanía.
- Los **Centros Educativos** como órganos encargados de la enseñanza serían los agentes ejecutores de la EpD.
- Los **Centros de Formación del Profesorado (CEP)** órganos encargados de la Formación Permanente del profesorado, en sus propuestas de formación promueven la investigación y la innovación educativa. A través de su oferta formativa pueden incorporar formación en materia de EpD.

- Es el profesorado, en última instancia, es éste el que, a través de las Programaciones de Aula, pueden proponer actividades en las que incorpore de manera transversal objetivos y contenidos de la Educación para el Desarrollo.

- **Otros actores**

- **Medios de comunicación:** los medios de comunicación actuales poseen una enorme capacidad para lanzar mensajes, generar y cambiar actitudes, ocupando un lugar dominante en la vida cotidiana de las personas y de las organizaciones. Los medios adquieren así un papel fundamental en la construcción de una visión determinada sobre las relaciones Norte-Sur y sobre el Sur en sí mismo.
- **Redes, asociaciones y movimientos sociales:** existen en la sociedad multitud de entidades sociales que tienen la capacidad de incluir dentro de sus acciones aspectos relacionados con la EpD, destacando: organizaciones, colectivos, asociaciones, movimientos (ecologistas, feministas, juveniles, grupos de tiempo libre...), En este campo las asociaciones juveniles llevan haciendo un buen trabajo desde hace muchos años, las cuáles necesitarían establecer más redes de contacto con las ONGD para aunar esfuerzos en esta materia y poder coordinarse en cuanto a formación e intercambio de experiencias.

- **Universidades**

Han supuesto un espacio en el que se ha promovido la formación en redes de cooperación y la investigación en esta materia. Cada vez son más las universidades que dentro del marco Europeo de Educación Superior están desarrollando en sus planes de estudios máster y doctorado en EpD y Cooperación al Desarrollo, así como la introducción de la EpD en los estudios de grados orientados a la docencia y acciones en el ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo.

AGENTE		ÁMBITO FORMAL	ÁMBITO NO FORMAL	ÁMBITO INFORMAL
Administraciones Públicas	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC)	Alta	Alta	Alta
	Unidades de Cooperación de las CCAA	Alta	Alta	Alta
	Ministerio de Educación y Cultura	Alta	Baja	Media
	Consejerías de Educación de las CCAA	Alta	Baja	Media
	Entes Locales	Media	Alta	Alta
	Fondos de Cooperación	Baja	Alta	Alta
Centros Educativos y Universidades	Centros Educativos; Profesorado; Padres/Madres; Alumnado; Personal auxiliar del centro	Alta	Baja	Media
	Centros de Formación del Profesorado	Alta	Baja	Baja
	Universidades	Alta	Media	Baja
	Movimientos de Renovación Pedagógica	Alta	Alta	Alta

AGENTE		ÁMBITO FORMAL	ÁMBITO NO FORMAL	ÁMBITO INFORMAL
Sociedad civil	ONGD y Coordinadoras de ONGD	Alta	Alta	Alta
	Medios de Comunicación	Media	Media	Alta
	Sindicatos; Asociaciones profesionales	Alta	Alta	Media

Fuente: Hegoa. Diccionario de Educación para el Desarrollo (2007)

6. Fuentes pedagógicas de la Educación para el Desarrollo

• Desde el constructivismo

Para profundizar en los objetivos y en la naturaleza de la Educación para el Desarrollo, debemos hacer referencia principalmente a Jean Piaget y Lev Vygotsky. Ambos desarrollan una visión constructivista de los procesos educativos, concibiendo el aprendizaje como una adquisición activa del alumnado, diferenciándose así, de la concepción desarrollada por las teorías conductistas, que sitúan al alumnado en un papel pasivo dentro de este proceso y concibe el aprendizaje como una asociación entre estímulos y reacción. Desde el enfoque constructivista, Piaget aboga por la relación existente entre educación y desarrollo; el proceso de aprendizaje implica recurrir a las estructuras cognitivas ya presentes en cada sujeto, estando el aprendizaje subordinado al desarrollo. En este sentido, es relevante el conocimiento de los estadios evolutivos que permitan adaptar la enseñanza al desarrollo psíquico (de las/los niñas y niños). El conocimiento previo permite la construcción de un aprendizaje significativo.

A partir de aquí, destacamos los conceptos piagetianos de **Asimilación** y **Acomodación**, mediante los cuales, el autor hace referencia a los mecanismos internos que permiten el progreso de la inteligencia a través de los desequilibrios cognitivos que obligan al alumnado a reconstruir la interpretación de nuevos aprendizajes en base a los conocimientos. Para ello, se hace necesario un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el discente sea quien, de forma autónoma y consciente, incida en su desarrollo personal cognitivo, mediante técnicas y principios educativos que promocionen el aprendizaje por descubrimiento y el consenso ante situaciones de conflictos, implicando igualmente la necesaria vertiente creativa y crítica de la educación.

Por otro lado, Lev Vygostky, impulsa el carácter social del desarrollo del pensamiento. Al igual que Piaget, concibe la construcción del conocimiento en base a las relaciones y los nexos entre el conocimiento previo y el adquirido. Aunque a diferencia del mismo, sitúa el origen del conocimiento en el plano social para pasar posteriormente al individual. La diferencia o aportación de este autor, en relación con la teoría constructivista de Piaget, radica en la total importancia que le otorga al plano sociocultural. Es el plano de las interacciones sociales donde se genera el desarrollo del pensamiento que a su vez da pie al aprendizaje como proceso de interiorización. Nos referimos, por tanto a un constructivismo social que completa el constructivismo psicológico desarrollado por Piaget (no es el sistema cognitivo lo que estructura y origina el significado del conocimiento sino el medio social) estando entonces el aprendizaje mediado socialmente por el contexto cultural e histórico.

Por tanto, en este sentido Vygostky aboga por la necesidad de una educación enfocada a “enseñar a pensar”, es decir, una educación que construya el conocimiento a través del diálogo con otras personas mediante la comunicación y la confrontación de ideas.

Para el desarrollo del conocimiento en estos términos, es necesaria la implementación de un currículo que tenga en consideración la **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**. Este término, acuñado por Vygostky, hace referencia a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo cognitivo que ya tiene el propio sujeto y el nivel de desarrollo que puede alcanzar a partir de la interacción con otras personas. A este posible nivel de desarrollo se puede llegar mediante el proceso de andamiaje, el cual permite la construcción mental del significado a través de la interacción social, es decir, el conocimiento.

• Desde la educación popular de Paulo Freire

Este autor basa su teoría en la capacidad de los seres humanos de transformar su medio a través de la acción sobre él y la reflexión constante de ésta. A partir de esta conjunción simultánea - de acción como praxis y reflexión como teoría - surge el proceso de cambio, siendo inherente a su propia naturaleza la participación colectiva mediante el diálogo y el fomento de la expresividad intersubjetiva.

La concienciación de la palabra, como objeto de aprendizaje, supone uno de los pilares básicos que determina el paradigma educativo propuesto por este autor. La palabra configura el objeto básico del aprendizaje, no considerándola como un elemento inerte y aislado, sino como una herramienta que invite a la interrogación y promueva la interpretación crítica de la realidad, lo que construye entonces, la conciencia humana; **pensar en el mundo es juzgarlo** (FREIRE P; 1970). En este sentido, adueñarse de la palabra no es copiarla, es expresar juicios. La interiorización de la misma no sólo designa las cosas, sino que desde su práctica, interpreta y transforma. Es necesario, por tanto, hacer de la palabra como del

aprendizaje un elemento autónomo, que genere expresión y pensamiento propio, que a su vez nos permita confortarlo mediante la práctica dialógica que invita a la intersubjetividad, lo que, a su vez, permite la construcción y reconstrucción de pensamiento y su incidencia en la propia realidad. En consecuencia de ello, podemos hacer referencia al proceso denominado por Freire como “**humanización del mundo**”, que precisa del conocimiento, la interpretación y la acción sobre la historia y la cultura que determina y concreta nuestra realidad. De esta manera, la educación popular de Freire, propone un método pedagógico que conciencia, y por tanto, politiza, en tanto que persigue la expresión libertadora de cada persona. Persigue la dominación de la palabra como expresión de la dignidad humana, al configurar una herramienta de libertad ante la consciencia dominante que domestica y domina. Es una práctica educativa no sólo para el pueblo sino desde el pueblo, que desde su perspectiva liberadora, configura la pedagogía del oprimido.

Para concluir, podríamos entender la Educación Popular como un proceso en el tiempo, una acción progresiva que persigue situar a los grupos destinatarios en el centro de su contexto histórico a fin de capacitarlos para incidir en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo determinado por una democracia sustantivamente participativa.

• **Desde el Desarrollo Humano Sostenible**

El concepto de Desarrollo Humano es acuñado por la ONU en 1990. A diferencia del modelo de Desarrollo clásico, medido en términos estrictamente económicos, éste se centra en el impacto real que genera la actividad económica en el bienestar de las personas. Para ello, se hace necesaria la promoción de esferas que incidan positivamente en el impulso de las potencialidades individuales, y su capacidad de decidir libremente en el ámbito público y privado. Tales esferas van desde el fomento de la participación, la seguridad, la sensación de pertenencia comunitaria y la garantía de los derechos humanos. La sostenibilidad forma parte inherente de este concepto, en la medida en que el desarrollo humano persigue ser mantenido para y desde todas las personas, en todo momento y lugar, no debe estar orientado solo a una parte de la población planetaria ni limitado a pocas generaciones. El término de Desarrollo Humano Sostenible (DHS), se establece finalmente a partir de la Conferencia sobre Desarrollo y Medioambiente celebrada en Río de Janeiro en 1992, mediante el Informe Brundtland. En este documento se establece la necesidad de “**un Desarrollo capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad y oportunidades de las generaciones futuras**”.

Por tanto, debemos incidir en cómo el modelo de Desarrollo Humano Sostenible no se limita solamente a la promoción del respeto medioambiental, sino que engloba un abanico más amplio de aspectos necesarios para el mantenimiento de la vida en términos de bienestar, donde la ecología es un pilar más, que junto a la igualdad de género, la inter-

culturalidad, el comercio justo y el mantenimiento de la Paz, configuran lo que desde la esfera educativa podemos determinar cómo las **Educaciones Para**.

De esta manera, al igual que la Educación para el Desarrollo, el Desarrollo Humano Sostenible parte de dos dimensiones básicas que van desde a la ética, dado que aboga por la distribución equitativa de recursos y, por tanto, de oportunidades, en la medida en que parte de la existencia de un sistema sociopolítico interconectado a nivel planetario. Igualmente, desde la EpD se entiende el concepto de Desarrollo como una categoría de futuro, de positividad y de construcción colectiva, y por tanto, de participación encaminada a un cambio del modelo social en clave de equidad y justicia, siendo las personas el principal objeto de las políticas públicas a la vez que el principal instrumento para desarrollarlas.

• **Desde el método de la investigación-acción (IA)**

El método de investigación-acción constituye uno de los pilares básicos de la EpD en la medida en que persigue: a) el cambio social en clave de mejora; b) por tanto, se engloba en la esfera de la ética; c) igualmente, persigue para ello la implementación de procesos participativos y dialógicos; d) por lo que se engloba en el marco de la colectividad frente a la individualidad. No concibe como fin último la acumulación de conocimientos, sino su aplicabilidad en el contexto social y contribución al cambio. Otro elemento fundamental de este método, se refiere a la necesidad de incluir la participación de la población objeto en el proceso investigativo, a fin de fomentar la toma de consciencia y papel activo de la ciudadanía en la mejora de su realidad. De esta manera, todos los actores implicados interpretan y concluyen en base a los resultados obtenidos, valorando igualmente las distintas formas de saberes, tanto el experto y académico como el saber más práctico, local o inmediato. A partir de aquí, podemos observar como desde el método de la investigación-acción, no se concibe el conocimiento de manera elitista y/o ortodoxa, sino que el conocimiento se visualiza de forma abierta e indefinida. Es por ello, que desde el plano educativo, el currículo debe ser construido y orientado para su práctica en el contexto social. Por tanto, además de contener un interés teórico y práctico, costa de un tercer pilar; la educación como práctica emancipadora, desde el sentido de la autoreflexión y la libertad de consciencia, enfocada como último fin a la mejora de la realidad.

7. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo.

La Educación para el Desarrollo se caracteriza en gran medida por la amplitud de sus ámbitos de actuación. En las últimas décadas se ha venido desarrollando un discurso teórico, que tras procesos de reflexión, ha determinado las distintas dimensiones correspondientes a la globalidad e interacción de esferas teórico-prácticas que persigue. Se establece entonces cuatro dimensiones básicas: la dimensión política, la dimensión cultural, la dimensión pedagógica y la dimensión ética.

• “Aprendiendo a hacer”. Dimensión política

La Educación para el Desarrollo concibe los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un claro enfoque político, tanto sí persiguen la reproducción del poder hegemónico (que Paulo Freire conceptualiza como la Educación “bancaria”) como si se dirigen la construcción de una Ciudadanía Global en clave de participación política. En este sentido, la Educación para el Desarrollo desde su dimensión política, configura un proceso emancipador, que fomenta y cree en la capacidad de las personas para incidir en su realidad.

Premisas teóricas

- Propone la reflexión crítica del pensamiento único y universal.
- Sitúa a las personas como protagonistas activas de su propia realidad.
- No percibe la realidad como un contexto sociopolítico estático, sino en continuo cambio, y por lo tanto, con posibilidad de ser transformado.
- Concibe a las personas como seres interconectados con el “mundo”, y por tanto, mediatizados por él.

Premisas prácticas

- Acorta la distancia entre quien educa y quien es educada/o, ambos son simultáneamente agentes activos del proceso educativo, por lo tanto, los conocimientos no se “depositan”, se construyen siempre de manera conjunta.
- Pensamiento y conocimiento no son entes aislados y neutros, sino fruto de la práctica social, por lo que teoría y práctica van siempre unidas.
- Concibe un proceso educativo que no “deposita” en el alumnado conocimientos aislados y objetivos. Persigue la búsqueda de los nexos que interactúan entre las distintas situaciones y realidades sociales, haciéndose imprescindible una metodología basada en el diálogo, que potencien la construcción del pensamiento crítico y reflexivo.

Desde la perspectiva de género

La EpD, desde su dimensión política, aboga por la necesidad de promover nuevas estructuras e instituciones más igualitarias y justas en el desarrollo de las relaciones entre hombres y mujeres, es decir, la construcción de una democracia participativa verdaderamente paritaria. De esta manera, al igual que el feminismo, la EpD parte de la necesidad de crear conciencia crítica de la realidad para su transformación, incidiendo en procesos educativos que trabajen desde un plano individual para derivar en un sentimiento colectivo, capaz de desarrollar movilización y presión social en clave de justicia y equidad de género. Otro elemento importante, lo encontramos en la necesidad de deconstruir la actual concepción de Ciudadanía, poniendo de manifiesto la todavía existente separación entre las esferas pública y privada, que continúan estableciendo dos tipos de ciudadanía; una activa (masculina) y otra pasiva (femenina). A continuación señalamos las estrategias de la dimensión política para la promoción de la igualdad de género:

- Análisis de los estereotipos que somete a las mujeres como ciudadanas “pasivas” o “de segunda”.
- Crear compromisos políticos que incidan sobre la realidad mediante el proceso de aprendizaje-interpretación-acción que persigue la movilización social.
- Opera directamente en las reivindicaciones de las situaciones que generan desigualdad entre hombres y mujeres.

• “Aprendiendo a vivir”. Dimensión cultural

Para poder situarnos en esta dimensión de la EpD, debemos empezar concibiendo el actual sistema mundial como un sistema globalizado, donde la idea de pueblo soberano ya no se puede situar dentro del Estado-nación (MANUELA MESA, 2004). Se hace, por tanto, imprescindible, educar para una Ciudadanía Global, consciente de su propia interdependencia y de la necesidad de ser inclusiva. En este sentido, hablamos de la necesidad de abogar por un concepto de Ciudadanía desnacionalizada y democratizada, que se basa en el sentido de la convivencia como elemento clave para la formación de la identidad colectiva.

Premisas teóricas

- Necesidad de trabajar sobre la concienciación de nuestro propio yo, ampliando la visión de nuestra identidad personal en relación al entorno y a los demás.
- Concepción y promoción de la construcción social de nuestra identidad, en interacción continua con el otro a través de la diferencia.

- Fomento de la libertad individual, las personas somos seres programados pero no determinados, por tanto, constamos de un margen de libertad que nos permite transformar constantemente nuestras cosmovisiones mediante la coexistencia de las culturas.
- Implementación de una educación crítica en base a nuevas cosmovisiones ni androcéntrica ni dominante del mundo. Es justamente esta dimensión socializadora la que da lugar a un proceso educativo crítico, y por tanto, político, capaz de actuar de forma consciente en clave de transformación social y cultural.

Premisas prácticas

- Utilización de un lenguaje inclusivo, considerándolo como constructor de pensamiento y de realidad.
- Relación de la práctica educativa con el contexto inmediato del alumnado.
- Fomento y reconocimiento de las diferentes formas de expresar.
- Crear conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos, trabajar sobre la diferencia como elemento positivo y no como motivo de desigualdad.
- “Ser modelo para los jóvenes”, capacidad de aceptar la alteridad y hacer frente a las tensiones.

Desde la perspectiva de género

La dimensión intercultural de la ED persigue la construcción de identidades individuales y colectivas más libres, capaces de eliminar la distancia que existe entre los roles de género tradicionales, potenciando relaciones más igualitarias y justas. Se hace evidente la necesidad de una revisión profunda del saber científico y académico, que introduzca la aportación de las mujeres en la construcción del conocimiento y el desarrollo social. Igualmente, desde esta dimensión se aboga por una reformulación del currículo lectivo, a fin de incluir contenidos relacionados con los conocimientos básicos para el mantenimiento de la vida comunitaria, abarcando el ámbito de la salud, la educación, el cuidado, el tejido social y las relaciones interpersonales. A continuación señalamos las estrategias de la dimensión cultural para la promoción de la igualdad de género:

- Parte de la crítica a una visión etnocéntrica y patriarcal desde el plano de la falsa igualdad.
- Reconoce positivamente las diferentes expresiones culturales de las mujeres.
- La EpD como instrumento de emancipación en clave de Derechos Universales.
- Identifica valores, prejuicios y estereotipos que fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres, impulsando el feminismo como acción, además de corriente de pensamiento.

• “Aprendiendo a aprender”. Dimensión pedagógica

Aunque la EpD no tiene un origen pedagógico, educar para una ciudadanía global requiere de un proceso educativo permanente y progresivo, a la vez que una práctica cultural, política y social. En este sentido, necesita ser implementada mediante el desarrollo de procesos de enseñanza- aprendizaje, capaces de definir contenidos y metodologías adaptadas a los diferentes contextos y grupos destinatarios. Se podría determinar entonces, que la dimensión pedagógica de la EpD se desarrolla en el marco de tres ejes cognitivos, que al igual que lo contenidos de una unidad didáctica, determina: (a) los conceptos y las temáticas, (b) los procedimientos y (c) los valores.

Premisas teóricas

- Trabajar la dimensión pedagógica de EpD supone promover el conocimiento del desarrollo desde un enfoque cultural, que abarca los distintos aspectos inherentes al propio concepto: género, interculturalidad, DDHH y medio ambiente. Es una práctica que incluye la participación de diferentes colectivos y grupos desde su propia iniciativa, que aborden distintas temáticas claves para humanizar la interdependencia de la globalización.
- Se trata de plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje que configure un modelo de práctica social cuya importancia radique en las metodologías y relaciones educativas, no solo en los contenidos tratados.
- Consta de una perspectiva filosófica y ética. Persigue un discurso no neutral, sino crítico e ideológico en base a la dignidad humana y el valor de la personas.

Premisas prácticas

- Necesidad de desarrollar técnicas y métodos que faciliten la construcción del conocimiento, mediante la desarticulación de ideas preconcebidas que potencian un imaginario colectivo simplista o parcial de la realidad. Para ello, se hace interesante trabajar con prácticas educativas como la formulación de hipótesis, la documentación y el análisis.
- Promover valores básicos en el alumnado que potencien actitudes de participación, como la autoestima, la equidad, la justicia y la solidaridad.
- Completar el proceso de valoración crítica con propuestas de acción surgidas del propio grupo, mediante debates e intercambios de ideas, fomentando así la unión entre conocimientos y práctica, y la responsabilidad del alumnado en relación a su entorno.
- Promover el análisis de la realidad mediante el trabajo con distintas informaciones y discursos, que permitan formar diferentes opiniones y posicionamientos, a fin de aportar una visión lo más global posible de un mismo contenido.

Desde la perspectiva de género

Como se puede observar, la EpD, desde la dimensión pedagógica, parte de un modelo educativo basado en un proceso participativo e incluyente, lo que inevitablemente plantea un análisis de las relaciones de poder que se dan entre hombres y mujeres; considerando éstas como sinónimo de desigualdad. En este sentido, cuestiona un modelo educativo, que bajo una aparente neutralidad, reproduce y perpetúa los estereotipos de género tradicionales mediante el currículo oculto vigente en los libros de textos, las interacciones docentes-alumnado, la gestión del aula y los espacios, que favorecen la continuidad de las construcciones sociales patriarcales. A continuación señalamos las estrategias de la dimensión cultural para la promoción de la igualdad de género:

- La EpD prioriza el lenguaje inclusivo y las aportaciones de las mujeres para la resolución de las grandes problemáticas sociales.
- Persigue la existencia de la desigualdad y la necesidad de su ruptura como forma de hacer posible el compromiso para la transformación de estructuras sociales.

La dimensión ética engloba el conjunto de todas las dimensiones anteriormente detalladas, conformando así el paradigma de “aprender a ser”. Es por tanto, esta última dimensión, la base sobre la cual se legitima el sentido de las acciones de Educación para el Desarrollo (Celorio, J; 2010), acciones que persiguen la promoción de logros en materia de justicia social y equidad.

8. Enfoques de Educación para el Desarrollo

Las actuaciones de Educación para el Desarrollo de 5º generación deben diseñarse a partir de unos enfoques de Desarrollo básicos:

• 1º Enfoque. Paz y derechos humanos

Partimos de concebir la Paz, no como ausencia de conflicto bélico sino como ausencia de todo tipo de violencia. Con ello, nos referimos a todo tipo de violencia que priva a las personas de los elementos necesarios para el desarrollo de sus plenas capacidades. La injusticia social es una forma manifiesta de violencia estructural que determina un poder desigual, y por tanto, atenta contra los Derechos Humanos, mermando así los contextos de paz social. Esta conceptualización de Paz está relacionada con el Desarrollo en la medida en que se construye colectivamente mediante la superación de las situaciones que generan violencia: tales como la pobreza, la desigualdad y la represión de personas y grupos. No podemos obviar, cómo algunas formas de violencia estructural presentes en nuestros contextos sociopolíticos más inmediatos quedan representadas en nuestras

escuelas como reflejo de la realidad social, como son las derivadas de la clase social, el sexo y la raza. A continuación señalamos las premisas que desde el **Enfoque de de la Paz y los Derechos Humanos** se engloban en cada una de las dimensiones de la EpD (descritas en el apartado anterior).

Dimensión pedagógica

- Conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Capacidad de reflexión y análisis crítico sobre los DDHH.
- Adquisición de competencias para su promoción y defensa.

Dimensión política

- Conocimiento de los compromisos políticos y de los Estados en pro de los DDHH.
- Identificación de los conflictos internacionales.
- Identificación de situaciones cotidianas generadoras de violación de los derechos fundamentales de las personas y de los pueblos.
- Implicación individual y colectiva en la defensa y desarrollo de los derechos humanos.
- Apuesta por la implementación de acciones de incidencia social como estrategia política.

Dimensión cultural

- Reconocimiento del derecho a la diversidad cultural.
- Identificación de conflictos encubiertos que generan incumplimiento del derecho a la diversidad cultural.
- Fomento del relativismo cultural, reconocimiento de los diferentes sistemas y visiones socioculturales.

• 2º Enfoque. Medioambiente

La EpD configura un paradigma educativo basado en la capacidad de acción y cambio del contexto en el que vivimos. En este sentido, también debemos incluir la transformación de hábitos y acciones capaces de mejorar el medio natural. A partir de aquí, debemos hacer referencia a cómo la transformación del entorno depende en gran medida de la percepción que las personas tengan de éste, especialmente en relación con su utilización y uso, determinando así la forma de actuar sobre él y el impacto en su transformación. El enfoque de la EpD no solo se limita a transmitir información sobre la naturaleza, sus especies y fenómenos, que es lo que se trabaja mayormente en los currículos educativos formales

mediante “la Educación sobre el medio”, sino que se basa especialmente en estrategias y herramientas que impulsen “la Educación en el medio” y “la Educación para el medio”. Por un lado, nos referimos a la toma de conciencia crítica, la percepción, la comprensión y la observación propia del medio natural y sobre todo, de la repercusión de nuestras acciones sobre él –nos referimos a la educación en el medio-; por otro lado, a la implementación de procesos educativos capaces de promover la responsabilidad y la participación activa en la gestión de los recursos y el cuidado ambiental, nos referimos entonces a necesidad de educar para el medio.

En este sentido, y a modo de conclusión, debemos indicar que desde el enfoque de la EpD, se aboga por la promoción de actitudes continuadas, que desde el plano individual y colectivo, potencie la participación y la responsabilidad activa e intencionada del uso sostenible de medio. A continuación señalamos las premisas que desde el **Enfoque de medioambiente** se engloban en cada una de las dimensiones de la EpD (descritas en el apartado anterior).

Dimensión pedagógica

- Conocimiento del concepto de Desarrollo Sostenible y otros relacionados.
- Reconocimiento del impacto que tienen sobre el mismo diferentes estilos de vida y formas de consumo.
- Adquisición de competencias para promover y defender la corresponsabilidad desde los propios hábitos de consumo de producción y de vida.

Dimensión política

- Identificación de las cuestiones medioambientales, el uso y control de los recursos que están en la base de las relaciones internacionales.
- Difusión y seguimiento de los compromisos políticos en materia de medioambiente.
- Implicación individual y colectiva en movimientos ciudadanos ecologistas.
- Conocimiento, adopción y difusión de alternativas de desarrollo existentes al modelo hegemónico.

Dimensión cultural

- Reconocimiento de las diferentes formas de desarrollo.
- Análisis de las consecuencias de la imposición del modelo cultural neoliberal.
- Identificación y promoción de modos de vida y formas de producción respetuosos con el medioambiente.

• 3º Enfoque. Interculturalidad-visión sur

El concepto de interculturalidad se engloba en el marco de la EpD al convertirse en una exigencia educativa de una sociedad cada vez con mayor diversidad, que requiere un cambio de actitud social generadora de una nueva concepción de ciudadanía intercultural y de ciudadanía global. No obstante, y aunque las culturas están siempre en continua interacción, no conforman entes aislados. Actualmente se viene reconociendo la existencia de culturas que han estado históricamente subordinadas, lo que ha determinado la actual demanda de atención a la diversidad en el ámbito educativo y la implantación de alternativas pedagógicas que fomenten la inclusión y la cohesión social. Desde el enfoque de la EpD, la transversalidad intercultural se concibe como un procedimiento educativo, político y filosófico, desde el cual el alumnado toma conciencia de su propia interdependencia planetaria y valora otras formas de “hacer” no etnocéntricas. Aunque la visión Sur es un aspecto vital en la EpD, no debemos olvidar la necesidad de comprender la cultura propia, tomando conciencia de los códigos y significados que determinan nuestro propio desarrollo. No es por tanto, una educación destinada al colectivo de inmigrantes, aunque su nacimiento surge de esta necesidad de adaptación educativa. En definitiva, la importancia de la EpD en la educación intercultural, reside en la necesidad de mostrar las diferencias desde la igualdad, valorándolas y analizando sus causas, consecuencias e interconexiones. A continuación señalamos las premisas que desde el **Enfoque intercultural y la visión Sur** se engloban en cada una de las dimensiones de la EpD (descritas en el apartado anterior).

Dimensión pedagógica

- Conocimiento de los postulados vinculados al concepto de desarrollo
- Adquisición de competencias que favorezcan la transformación del imaginario colectivo negativo sobre los pueblos y países del Sur.
- Adopción y promoción de postulados epistemológicos, herramientas metodológicas y visiones configuradas desde el Sur.
- Diseño y desarrollo de actividades de intercambio con grupos de iguales y otros países y culturas.

Dimensión política

- Fomento de la participación de asociaciones de inmigrante y personas originarias de otros países en espacios de trabajo y decisión.
- Participación en redes internacionales o regionales de interés común.
- Implicación individual o colectiva en las propuestas y acciones que se generan desde el Sur.
- Identificación y apoyo a las protestas y propuestas vinculadas a la vulneración de los DDHH y de los tratados internacionales que se generan desde colectivos y personas del Sur.
- Fomento de la cooperación Norte-Sur.

Dimensión cultural

- Reconocimiento del derecho a la diversidad cultural y valorización de la riqueza que ésta supone.
- Identificación, fortalecimiento y difusión de elementos culturales identitarios de distintos pueblos y culturas, haciendo hincapié en la superación de prejuicios y estereotipos.
- Transversalización de la interculturalidad en los materiales didácticos.

4° Enfoque. Género

Este enfoque es inherente a la propia naturaleza de la EpD de 5° generación, que se define como transformadora de género pues busca la toma de consciencia crítica de nuestra realidad a fin de cambiar situaciones generadoras de discriminación y desigualdad entre los hombres y las mujeres. Cuando hablamos, por tanto, del enfoque de género en la Educación para el Desarrollo, nos estamos refiriendo a una categoría analítica, metodológica y estratégica capaz de transformar los procesos educativos mediante una nueva concepción del alumnado. Esta nueva concepción se describe al pensar en las personas destinatarias no como una persona "tipo", que bajo una falsa neutralidad representa solo a la mitad masculina e invisibiliza a la femenina. Por tanto, el enfoque de género no solo persigue la visualización de las mujeres, sino las relaciones establecidas entre éstas y los varones, identificando las causas y las consecuencias de las diferencias dadas por los roles de género tradicionalmente construidos. En este sentido, podemos afirmar que la perspectiva de género englobada en la EpD de 5° generación, persigue implementar una nueva forma de conocer, mirar e interpretar el mundo. Para ello, desde el enfoque de Género en el Desarrollo (GED) se trabaja en dos estrategias fundamentales:

1. **Transversalización del género:** parte de la necesidad de incorporar la perspectiva de género en cada uno de los niveles que constituyen una estrategia educativa. Esto quiere decir que el enfoque debe estar presente desde el planteamiento, los objetivos, las actividades, los materiales y en los resultados esperados. No hablamos de nuevos contenidos a añadir al currículo, sino de una propuesta transformadora del mismo y de su estructura organizativa.
2. **Empoderamiento:** nos referimos a estrategias educativas emancipadoras, que persiguen tanto la deconstrucción de modelos y roles tradicionales, como la construcción de nuevas identidades más libres que impulsen prácticas y modos de hacer más justos y equitativos en el reparto de derechos y responsabilidades entre hombres y mujeres.

A continuación señalamos las premisas que desde el Enfoque de Género se engloban en cada una de las dimensiones de la EpD (descritas en el apartado anterior).

Dimensión pedagógica

- Conocimiento de los postulados vinculados a la perspectiva de género y la coeducación.
- Aceptación de la propia identidad.
- Desarrollo de capacidad de reflexión de las relaciones entre las personas y grupos.
- Adquisición de competencias para defender y promover la equidad y la inclusión.
- Deconstrucción de estereotipos de géneros y mecanismos sociales de discriminación.

Dimensión política

- Visibilización de las mujeres sus organizaciones como sujetos del desarrollo.
- Institucionalización del enfoque de género en las políticas y prácticas.
- Implicación individual y colectiva en la transformación de las relaciones de poder.
- Conocimiento y revaloración de la ética del cuidado.
- Cuestionamiento de las masculinidades tradicionales.
- Implicación individual y colectiva en el desarrollo de debates y posicionamientos que reafirme el vínculo desarrollo, justicia y equidad.

Dimensión cultural

- Inclusión de la perspectiva de género atendiendo a la diversidad cultural.
- Reconocimiento de las distintas esferas que implican la interacción entre dos o más formas de discriminación.

• 5° Enfoque. Participación

La Educación para el Desarrollo de 5° Generación, como hemos visto, aboga por la construcción de una ciudadanía global bajo el postulado de una democracia participativa. Como parte inherente al concepto de ciudadanía asociamos el concepto de democracia, y a éste el concepto de participación. El enfoque pedagógico de la participación parte de suponer que la formación genera un mayor interés y motivación cuando somos conscientes de su utilidad en nuestra realidad concreta⁹. En este sentido, y al igual que el enfoque de género anteriormente descrito, impulsa un aprendizaje cooperativo, que traspasa todas las fases del proceso de enseñanza -aprendizaje: el diseño, los contenidos, las actividades y los resultados esperados-. Para ello, las estrategias metodológicas que cobran mayor importancia son la experimentación, la puesta en práctica y la evaluación, no solo de los

⁹ La pedagogía de la decisión CIMAS - Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible Delegación de Participación Ciudadana - Ayuntamiento de Sevilla

nuevos conocimientos aprendidos, sino también de las actitudes y valores que se han ido adquiriendo durante el proceso educativo.

Por tanto, la educación participativa supone el impulso de las capacidades que cada uno de nosotros y nosotras debemos adquirir para poder, por voluntad propia, servir al bien común. En el contexto escolar, el enfoque participativo de la EpD, supone un planteamiento pedagógico que favorece el cambio social y la disminución de desigualdades, empezando por la implementación de métodos dialógicos de aprendizaje para la transformación de la escuela y de su entorno. De esta manera, se promueve especialmente la inteligencia cultural del alumnado, que contempla la pluralidad de dimensiones para la interacción humana y los acuerdos en los diferentes ámbitos sociales¹⁰. A continuación señalamos las premisas que desde el Enfoque de la Participación se engloban en cada una de las dimensiones de la EpD (descritas en el apartado anterior).

Dimensión pedagógica

- Conocimiento del concepto de participación social y las implicaciones que tiene personal y colectivamente.
- Adquisición de competencias para promover el empleo de metodología de construcción del conocimiento, dialógicas y propias de la educación popular.

Dimensión política

- Implicación individual y colectiva en la generación de espacios de debate y participación que trabajen en pro del bien común y las necesidades de grupos específicos.
- Fomento de la participación ciudadana y de las acciones de incidencia social.
- Conocimiento y promoción de los movimientos sociales.
- Fortalecimiento del trabajo en red.

Dimensión cultural

- Reconocimiento del derecho a la participación independientemente de la identidad cultural.
- Identificación, fortalecimiento y difusión de las asociaciones de personas que trabajan por la no discriminación cultural.

¹⁰ *Feixa García, R; Puigvert, L. Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona*



Bloque 2

La Educación para el Desarrollo en el marco de la competencia social y ciudadana

1. Contextualización de la educación para la ciudadanía

El concepto de ciudadanía ha ido transformándose desde su nacimiento en la Grecia clásica hasta la actualidad, convergiendo diferentes modelos teóricos. Su significado está sujeto al contexto histórico, político y social en el que se inserte. Así, por ejemplo, desde el **Enfoque Liberal**, la libertad de cada ciudadano/a queda por encima del Estado, anteponiéndose el bien individual al bien común. El **Enfoque Republicano** se caracteriza justamente por lo contrario, la libertad individual queda condicionada por el principio de lo público, primando el derecho común frente al individual. Desde esta perspectiva se apuesta por la necesidad de participación política de cada ciudadana/o, y por tanto, por la necesidad de mecanismos educativos que la impulsen. Otro modelo teórico lo configura la **Ciudadanía Comunitaria**, que antepone el desarrollo comunitario al desarrollo individual, quedando la autonomía de cada persona sujeta al consenso grupal o a la determinación de la mayoría hegemónica. Por último destacamos el modelo **Cosmopolitismo Cívico**, donde el concepto de ciudadanía está ligado a un sistema de derechos y deberes que no se limita a las fronteras nacionales, sino que parte de la idea de interconexión global y deriva en la universalidad del concepto.

Hablar de ciudadanía es hacer mención a una construcción cultural que las personas adquirimos. No es en sí una virtud personal intrínseca en cada individuo, sino que responde al plano de los hábitos y la socialización. En este sentido, educar para la **ciudadanía** engloba el ámbito de la acción, de la ética y de las emociones, y no solo el conocimiento de los principios teóricos. De este modo, ser ciudadana/o no solo se puede aprender en la escuela. Aún si concebimos a ésta como un espacio de aprendizaje, de convivencia e interacción personal, es necesario de otros contextos socializadores básicos, como son la familia y los medios de comunicación.

No obstante, la Educación para la Ciudadanía pretendida desde la Unión Europea se centra únicamente en los sistemas educativos formales. Aunque éstos han conformado históricamente un contexto clave para el mantenimiento del orden social, la cuestión que aquí se plantea es la necesidad de promover procesos de aprendizaje que potencien actitudes críticas y participativas para el fomento de una ciudadanía capacitada para mantenimiento de los sistemas democráticos. Para ello es preciso incidir en las diferentes facetas con las que cada persona contamos para desarrollarnos en nuestras sociedades actuales: intercultural, asociativa, consumidora, trabajadora y política.

La Educación para el Desarrollo de 5ª generación -para la construcción de una ciudadanía global - configura un paradigma educativo clave para el impulso de una ciudadanía consciente y activa. Por un lado, configura una educación que engloba todos los niveles vitales y ámbitos educativos - formal, no formal e informal-, ampliando así sus actuaciones a todos los contextos socializadores, planos y esferas claves para el desarrollo individual y colectivo; y por otro lado, trabaja desde el plano de las emociones - la sensibilización-, y se orienta en última instancia al campo de la movilización, entendida como acción sociopolítica.

2. La educación para la ciudadanía en el Marco Europeo

Desde 1997 el Consejo de Europa viene incidiendo en la necesidad de promover la Educación para la Ciudadanía, sin embargo, no fue hasta el año 2002 cuando se publican las recomendaciones del Comité de Ministros de los estados miembros del Consejo de Europa. En estas recomendaciones, bajo la valoración de los sistemas democráticos como estructuras políticas claves para el bienestar social, la educación se presenta como un arma fundamental para combatir posibles amenazas. Tales amenazas responden, por un lado, a los nacionalismos excluyentes y la xenofobia, que perjudican la convivencia en sociedades cada vez más multiculturales; y por otro, a la falta de participación política y de confianza en las instituciones democráticas por parte de la ciudadanía europea. De esta manera, tales recomendaciones abogan por la introducción de valores para la democracia y la convivencia en los sistemas educativos de los estados miembros. En el año 2005 se celebra el “Año europeo de la ciudadanía a través de la educación”, poniendo de manifiesto la importancia de la educación para el ejercicio activo de una ciudadanía informada, responsable y democrática. Se hace incidencia en que no es suficiente la existencia de estructuras democráticas, para que éstas puedan sostenerse, sino que es necesario una ciudadanía con actitudes cívicas y participativas. Igualmente, en el seno de la Unión Europea, la Estrategia de Lisboa 2001-2010, reconocía la inclusión social y la educación para la construcción ciudadanía activa. A partir de aquí, y en base a las pautas recomendadas por el Consejo Europeo, se hace manifiesta la necesidad de incorporar la Educación para la Ciudadanía a través de las reformas de los sistemas educativos y la adaptación de sus currículos, instaurándose ésta como un objetivo prioritario de la actividad docente. No se propone como una asignatura concreta, sino como procesos educativos orientados de manera transversal a la formación ciudadana en los términos anteriormente expresados. Surgen entonces las bases concretas que sustentan la Educación para la Ciudadanía y la responsabilidad que deben asumir todos los estados miembros (Luque, 2009). Aunque es en 2006, en el marco de referencia europeo, cuando se determina el conjunto de competencias que los diversos sistemas educativos estatales deben implementar, entre las que se incluyen la Competencia Social y Ciudadana, recogida por la actual legislación educativa española (Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, LOE).

3. La educación para la ciudadanía en nuestro sistema educativo

Según indica expresamente el preámbulo de la LOE, la Educación para la Ciudadanía, configura una asignatura concreta que complementa y refuerza las materias transversales que engloban la Competencia Social y Ciudadana. De ningún modo debe ser sustitutoria, ni exenta a la necesidad de desarrollar una metodología educativa basada en valores que gobiernen cada actividad escolar. No obstante, se hace patente la falta de medidas reguladoras que lleven a la práctica estas declaraciones institucionales. No existe un consenso en los contenidos, que determine la interpretación curricular de la asignatura en la legislación educativa española, ni normativa que regule el perfil del profesorado, el proceso de evaluación o la calidad de los materiales. Es la aptitud de cada docente, o incluso de las editoriales quienes determinan finalmente los contenidos tratados, siendo éstos incluso contradictorios a los conceptos pretendidos¹¹. Las dos dimensiones educativas que se plantean desde la Unión Europea, descritas en el apartado anterior, son en gran medida contradictorias. Pues a la vez que se apuesta por una educación basada en la cohesión social, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad, se sigue apostando en gran medida por una educación que respondan a las necesidades del mercado, basada entonces en la competitividad y en las necesidades de producción.

Desde el contexto social, nos encontramos con la débil cultura democrática y participativa existente en la sociedad española, que sigue perpetuando formas de “hacer” autoritarias en todas las esferas que conciernen el ámbito público, que van desde el plano político al escolar (Argibay, 2009). Por otro lado, el profundo debate social y el conflicto planteado en el Estado Español en torno a la implementación de la asignatura, ha entorpecido un proceso de reflexión que permita profundizar en su metodología. Otro aspecto a tener en cuenta lo conforma el hecho de que tampoco se le ha aportado el suficiente protagonismo a las plataformas sociales, organizaciones, agentes educativos y profesorado, mermando las diferentes perspectivas que complementaría una reflexión previa a su implementación.

En lo que se refiere a las materias transversales, que también forman parte de la competencia social y ciudadana, y debería ser el complemento y refuerzo a su vez de la asignatura, debemos tener en cuenta la dificultad de educar en valores dada la realidad social imperante. Valores como la igualdad de género, el consumo responsable, la cultura de paz, la promoción y defensa de los DDHH y la diversidad, se contradicen con una sociedad patriarcal, que abarca igualmente el contexto escolar, con leyes que merman los derechos de inmigrantes y trabajadoras/es y con medios de comunicación que incitan a la violencia y al consumismo¹². Por otro lado, la dificultad para incluir las

¹¹ Argibay, J.; Celorio, G.; Celorio, J. (2009). Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafíos. Hegoa.

¹² Argibay, J.; Celorio, G.; Celorio, J.; López de Munain, A. (2010). Educación Cívica. Democracia y cuestiones de género. Icaria.

materias transversales en nuestro sistema educativo ha derivado en que el profesorado considere éstas como un elemento “añadido” en cada disciplina y no “transformador” de las mismas. En este sentido, continua teniendo más peso los contenidos concretos de cada asignatura que las competencias, siendo necesario, en este término, la reformulación completa de la metodología actual.

Aunque las recomendaciones del Consejo Europeo apuestan por la participación del centro docente en diversos ámbitos ciudadanos¹³, continua existiendo dificultad para abrir la escuela a la comunidad, pues aunque en la declaración de intenciones de la actual ley educativa (LOE), también se hace referencia a la necesidad de interacción y redes entre la educación formal y distintas organizaciones civiles, no se determina ni se crean estructuras concretas que permitan canales reales de colaboración, dificultado entonces la conexión del alumnado con la realidad local y global.

Por último, como se manifiesta en el informe editado por Hegoa en 2009, “Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafío”, se debe considerar la falta de recursos destinados al desarrollo de la **Competencia Social y Ciudadana**, y en concreto, a la implementación de la asignatura de **Educación para la Ciudadanía**. Se percibe la falta de formación docente específica, aún más si comparamos las ofertas formativas destinadas a otras materias, como son las TIC. Este hecho nos describe el bajo nivel de importancia que se le está otorgando en relación con otras competencias educativas.

Actualmente, se prevé la modificación de los contenidos y el nombre de la asignatura mediante la aprobación de un nuevo real decreto. De esta manera, esta pasará a denominarse Educación Cívica y Constitucional, y probablemente los contenidos se serán modificados de manera que incluyen temas relacionados con la iniciativa privada como generadora de riqueza, el derecho a la propiedad privada y el fomento del espíritu empresarial, en decrecimiento de aquellos contenidos relacionados con los conflictos sociales y las desigualdades, así como el machismo, la homosexualidad y otras formas de discriminación. En definitiva, se prevé que los nuevos contenidos se centrarán en mayor medida en el respeto y el conocimiento de las instituciones jurídico-políticas.

4. La EpD como propuesta de mejora

El contexto normativo y estratégico de la Educación Formal, tanto en el Estado Español como en el ámbito europeo, configura un marco de referencia que favorece la implementación de propuestas educativas de Educación para el Desarrollo. De esta manera, las

¹³ Lorenzo Alquézar, R; Benedicto Rodríguez, R; (2010). Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafíos. Hegoa.

metodologías y contenidos aportados por la EpD pueden conformar una herramienta para transformar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje para la construcción de escuelas con mayor carácter democrático. Supone una oportunidad para comprender la Competencia Social y Ciudadana desde una visión más política, en la medida en que aporta un carácter transformador, desde una perspectiva que incluya la interrelación global y la ruptura de la dicotomía entre teoría-práctica, es decir, poner en marcha aquellos aspectos claves para la conformación de una ciudadanía activa y democrática, nos referimos principalmente al pensamiento crítico de la realidad, la capacidad de participación desde el funcionamiento interno del propio centro, y la incidencia o capacidad de acción en la realidad comunitaria.

Carácter transformador

Una de las estrategias de la EpD es romper con la dicotomía entre teoría y práctica. En este sentido, incide en acercar los saberes académicos y los saberes de la vida, promoviendo que los conocimientos se pongan en marcha. Se aboga por la acción, creando los procesos necesarios para hacer posible la movilización para la transformación de las diferentes realidades que rodean al alumnado. Aporta la Competencia Social y Ciudadana, un carácter crítico y emancipador, no limitándose a la educación cívica.

Visión Sur

La conceptualización “Ciudadanía” como refiere la Comisión Europea y el Consejo de Europa se centra en un marco europeo y surge, en gran medida, por la necesidad de uniformar a la sociedad en torno a uno modos de producción globalizados, que a su vez determinan igualmente formas de consumo, ocio y alimentación. El paradigma de EpD tiene como singularidad una visión más global de la realidad, que incluye la perspectiva Sur en la medida en que reconoce y valora otras formas de “hacer” no etnocéntricas. Es un proceso educativo que aporta a la Educación para la Ciudadanía: a) la comprensión de las interrelaciones generadoras de desigualdad tanto en el Norte como en el Sur y/o en la relación Norte-Sur, b) la deconstrucción el imaginario colectivo sobre las poblaciones del Sur desde la perspectiva europeísta y c) el papel de la ciudadanía tanto del Norte como del Sur para crear estructuras más justas. Nos referimos a la función de la EpD como elemento de empoderamiento de las poblaciones más desfavorecidas a nivel planetario, sin caer en la brecha de separación Norte-Sur, sino por el contrario potenciar la concepción de una ciudadanía global.

Carácter global y comunitaria

Otro aspecto que aporta la Educación para el Desarrollo a la Educación para la ciudadanía, lo constituye la concepción de la EpD, no como un contenido más de

la educación formal, o englobada en una competencia específica, como viene determinado en su propia naturaleza en las normativas educativas españolas, sino por el contrario, como una actitud ante la enseñanza (Mesa, 2000). Con capacidad de incluirse en todas las actividades escolares, mediante la implementación de la participación en el sistema de enseñanza-aprendizaje y la visión crítica de los propios contenidos tratados.

La ciudadanía formulada desde la Unión Europea se centra principalmente en valores como en el respeto, la tolerancia y la no discriminación. Valores indispensable para la adecuada convivencia en sociedades democráticas y multiculturales. No obstante, tal y como están formulados encierran cierta mentalidad individualista. Pues se quedan en la idea de no perjudicar a los demás, obviando la necesidad de cooperación colectiva. La Educación para el Desarrollo incide en la necesidad de “crear” una comunidad, no sólo adaptarse a ella.

Democratización del sistema educativo

Desde el paradigma de la Educación para el Desarrollo la escuela es entendida como un servicio comunitario que ha de abrirse a la comunidad en su conjunto, y que debe convertirse en un elemento central en torno al cual se articulan las diferentes problemáticas y expectativas sociales, culturales y educativas del contexto donde se inserta. Bajo esta perspectiva, la Educación para el Desarrollo apuesta por el modelo educativo de escuela abierta al entorno, al entender la educación como un elemento fundamental para fomentar la participación y la movilización social, dotar a las personas de instrumentos (cognitivos, afectivos y actitudinales) que les permitan mejorar su calidad de vida, y desarrollar competencias para convivir en una sociedad global y ejercer una ciudadanía activa. Desde un plano práctico, esto quiere decir hacer de la escuela un espacio participativo, donde los procesos de toma de decisiones, las relaciones sociales que se establecen, la organización misma de la institución y sus relaciones con el contexto en el que se sitúa se fundamente en los principios democráticos y de participación activa.

La democratización de los procesos escolares conforma un modelo educativo capaz de insertar la educación formal en un contexto más amplio para dinamizar una sociedad que eduque y una educación que socialice (ORTEGA; 1999). De esta manera, la EpD, y en relación a la construcción de una ciudadanía con competencia democrática, comprende los procesos educativos formales como procesos globales y continuos, con una mirada abierta hacia el entorno social en el que se desarrolla, basado en la participación activa y democrática, comprometido con el entorno y orientado hacia la transformación social.

5. El enfoque de género (GED) en el ámbito educativo formal

Desde mediados de los 80, existen discursos que cuestionan el modelo educativo dominante en el Estado Español, que bajo una aparente “neutralidad”, reproducen y perpetúan los estereotipos de género tradicionales mediante los libros de textos, las interacciones docente-alumnado, la gestión del aula y los espacios, configurando el currículo oculto de género todavía latente en mucha de nuestras escuelas. De esta manera, empiezan a surgir las primeras tendencias de escuelas coeducativas, que pretenden romper con la jerarquía derivada de las relaciones de género y el rescate de los conocimientos básicos para la vida, culturalmente desarrollados por las mujeres, creando así nuevos modelos de feminidades y masculinidades más justos e igualitarios.

En Andalucía existe el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en la Educación que está regulado por la Orden del 15 de mayo de 2006, el cual tiene como objetivo crear, impulsar y coordinar medidas y actuaciones de diversa índole que favorezcan en los contextos educativos las condiciones necesarias para la igualdad entre hombres y mujeres sea una realidad¹. Pretende implementar mediante medidas y estrategias concretas, el reconocimiento de ilegitimidad de discriminación pro sexo en el sistema educativo, ya expresado desde la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Por tanto, a gran escala, este Plan persigue la formación del alumnado en su autonomía personal como base para fomentar el cambio en las relaciones de género y la corrección de desequilibrios entre profesoras y profesores en actividades de responsabilidades escolares, ofreciendo modelos no estereotipados, concibiendo así que la educación de la nuevas generaciones constituye el motor de cambio en la relaciones entre niños y niñas.

En líneas generales, destacamos que uno de los principios de actuación, se basa concretamente en el de inclusión, cuyo objetivo se basa en *Promover cambios en las relaciones de género, mediante (1) el aprendizaje para la igualdad, (2) nuevos materiales y nuevos currículos, (3) y el trabajo con AMPAS y redes docentes.*

Por otro lado, desde la Educación para la Ciudadanía se promueve el impulso de tres dimensiones principales: el desarrollo personal, la capacidad de participación social y la comprensión de la realidad mundial. A partir e aquí, se hace evidente la importancia de una educación inclusiva, que parta de la equidad de género, para la consecución de tales objetivos. Es así que la asignatura de Educación para la Ciudadanía, y tal como refiere el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece tanto en primaria como secundaria diferentes bloques temáticos concretamente relacionado con la igualdad de género: 1) individuos y relaciones interpersonales y sociales, 2) género y relaciones sociales, 3) la igualdad entre hombres y mujeres.

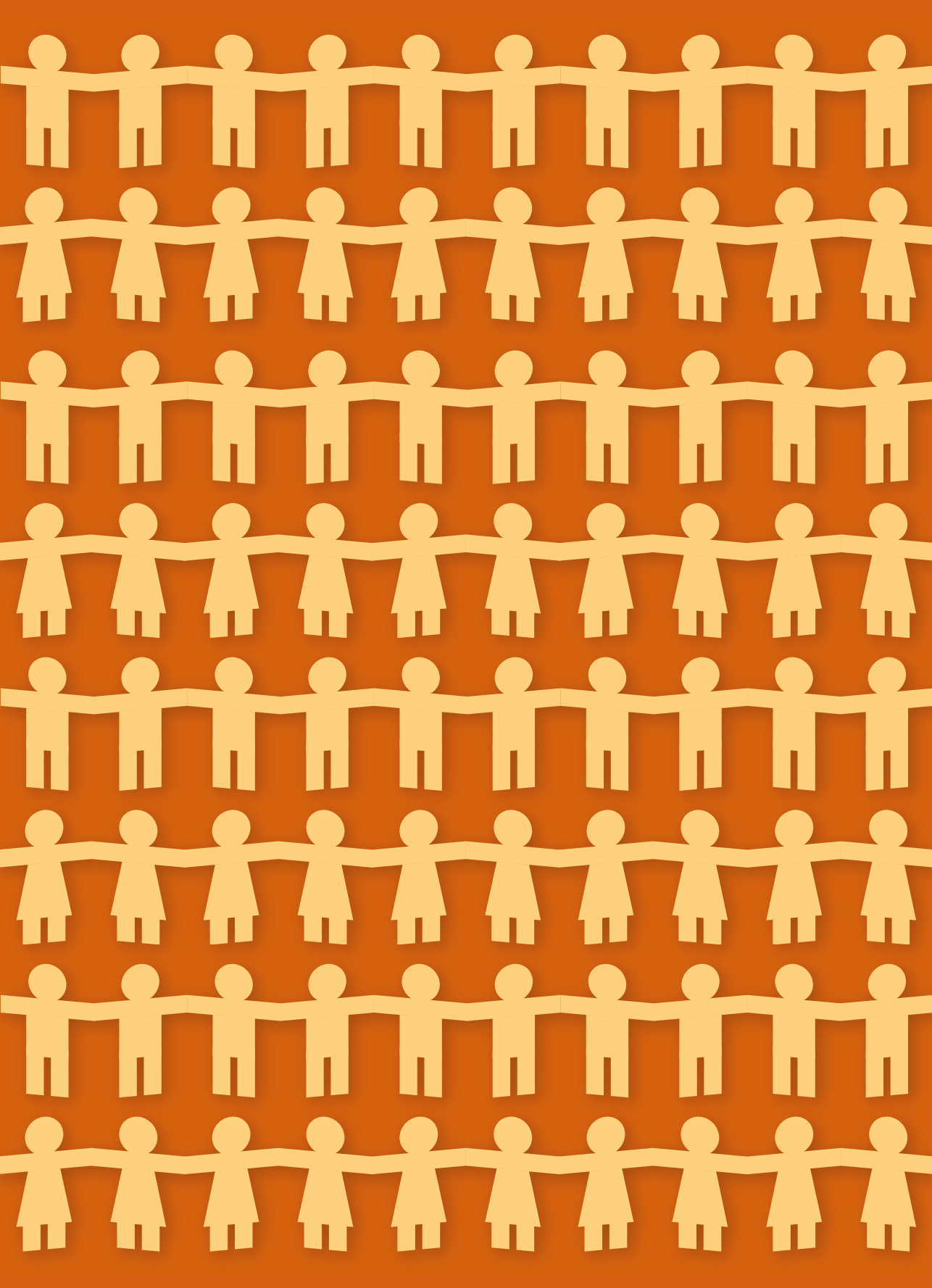
El enfoque de Género¹⁴ en la Educación para el Desarrollo (GED), supone un proceso educativo intencionado que va más allá de la igualdad de oportunidades, pues debe partir de la revisión de las prácticas sexistas y las relaciones entre los géneros, además del análisis del funcionamiento de las instituciones que gobiernan nuestra vida. Es una forma de mirar el mundo, de estar en él y de relacionarnos con él (Rebollo, 2010). De esta manera, al igual que la práctica feminista persigue dismantelar las formas de “hacer” y los modelos que se encuentran en nuestra vida cotidiana como “naturales”, cuestionándolos como construcciones sociales patriarcales¹⁵, es decir, generadoras de desigualdad. Impulsa la transformación de nuevas estructuras institucionales más igualitarias y justas en el desarrollo de las relaciones entre hombres y mujeres, implicando nuevos derechos y obligaciones relacionadas de forma real con las necesidades y libertades personales.

Desde el ámbito de la Educación formal, se apuesta por la reformulación global del currículo actual de los centros educativos, pues se hace evidente la necesidad de incorporar a las mujeres en la construcción del conocimiento científico para completar los discursos desarrollados desde las diferentes disciplinas, a fin de que éstos puedan actuar desde su enfoque político, en normas jurídicas que atiendan a una democracia paritaria y construida desde una ciudadanía completamente representada. Igualmente, promueve la construcción de un conocimiento científico que abarque las dimensiones de la vida privada, que abarque una visión integral de todas las esferas, públicas y privadas, productivas y reproductivas, que determinan la multifuncionalidad de cada persona.

Los procesos de EpD en el ámbito de la educación formal, configuran un contexto idóneo como partida para empezar a trabajar nuevas relaciones de género, inherente a la defensa del Desarrollo Humano y la centralización de la dignidad humana y el bienestar de la personas en el “hacer” de todas las políticas públicas en general, y de nuestra escuelas de forma particular.

¹⁴ Hablamos de género cuando nos referimos a los papeles o roles que aprendemos e interiorizamos durante toda nuestra vida mediante el proceso de socialización: nos referimos a aprender a “ser hombre” o a “ser mujer”, es por tanto, una construcción social. No es lo mismo el género que el sexo, ya que éste último hace referencia a las características biológicas de hombres y mujeres. El sexo crea diferencia biológica, pero es el género, construido humanamente, y por tanto, humanamente modificable, lo que crea y mantiene la desigualdad.

¹⁵ El patriarcado es el orden social que legitima modelos concretos de masculinidad y feminidad, y a partir de aquí, asigna de forma dicotómica las funciones, relaciones y jerarquías de poder entre hombres y mujeres, donde ésta última queda en la parte subordinada.



Bloque 3

Transversalidad de la Educación para el Desarrollo y buenas prácticas

1. Incorporación de la EpD en la escuela

Desde las instituciones europeas, del gobierno central y las comunidades autónomas del estado español, así como desde las entidades del tercer sector se está discutiendo la idoneidad y la necesidad de incorporar la Educación para el Desarrollo dentro del currículum educativo. A continuación vamos a señalar varias formas posibles de producirse dicha incorporación:

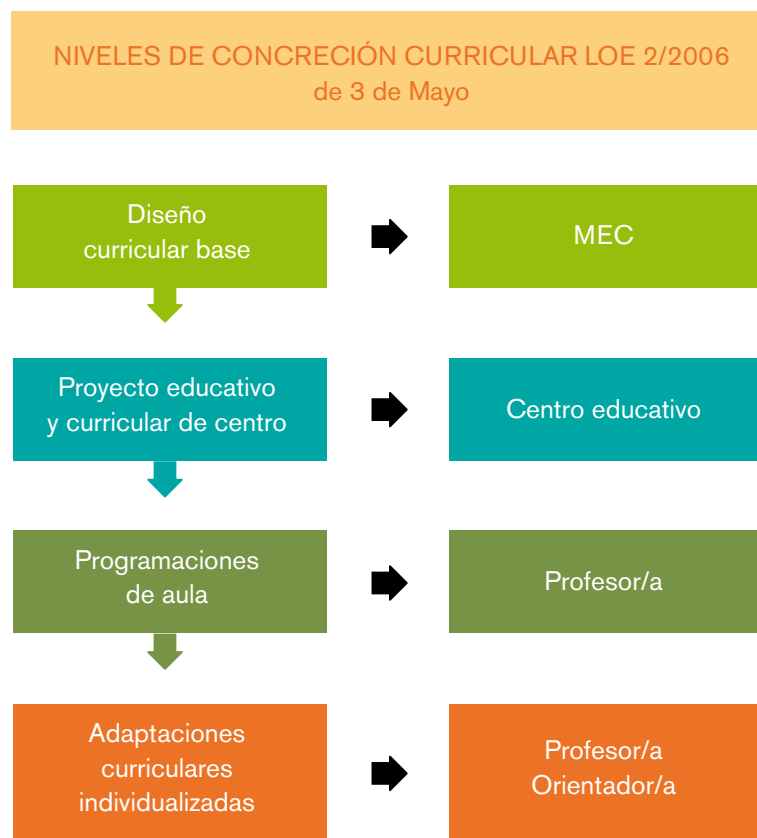
- **Inclusiva:** los objetivos y los contenidos de la educación para el desarrollo se pueden visualizar dentro de cada uno de los niveles de concreción curricular. Con compromiso expreso de las administraciones educativas, del centro escolar, de profesorado y asimilada como un contenido más de la programación por el alumnado. Estaríamos hablando que han de aparecer en cada uno de los niveles de concreción curricular.
- **Integradora:** los objetivos y los contenidos se incorporan en los niveles de concreción curricular pero no como parte de un compromiso expreso por parte de las administraciones educativas. La EpD podría aparecer en las programaciones de aula y en algunas de las unidades didácticas.
- **Puntual:** aquellas actividades que se realizan en el centro aprovechando días señalados como son: Día de la paz, Día Internacional contra la violencia de género,... que “obligan” al profesorado a realizar actividades en sus asignaturas durante algunos días en los que se trabaje sobre la onomástica.

Señaladas las formas en las que se puede entender la transversalización de la Educación para el Desarrollo en la educación formal pasamos a explicitar como incorporarlas dentro de cada uno de los niveles de concreción curricular.

1.1. Niveles de concreción curricular

La LOE concibe el currículum como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (art 6). Para conseguir integrar la Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, ésta debería de estar incluida en cada uno de estos componentes.

Los niveles de concreción curricular permiten al sistema educativo comprensivo adecuar el currículum a cada alumno/a concreto y debe hacer posible la adaptación educativa en diferentes contextos, realidades y necesidades. Esto no solamente nos permite adaptar los contenidos al alumnado sino la posibilidad de estructurar el conocimiento en diferentes niveles. Así para poder hacer una inclusión de la Educación para el Desarrollo debería estar establecida en cada uno de los diferentes niveles:



Las leyes de educación desarrollan en sus textos los ideales vigentes, las pretensiones y los modelos, trazando directrices metodológicas, planteando objetivos de cara a la consecución de la construcción del paradigma de sociedad que en ese momento es considerado como deseable. Pero desde lo escrito sobre el papel a lo desarrollado de forma efectiva en las aulas existe un largo camino, el cual es necesario definir con detalle para poder recorrerlo después. A pesar de que la definición de este camino se realice

de la forma más precisa posible, es fácil que surjan numerosos obstáculos que dificulten la consecución de la meta planteada, y es por eso por lo que la correlación entre teoría y práctica, entre planteamiento ideal y ejecución real, no es exacta. Es necesario asumir desde el principio que dichos obstáculos existirán, e incluso que afectarán en determinada medida a la consecución de los objetivos. Pero nunca por ello hay que dejar de trazar el camino y hacer todo lo posible por recorrerlo con el mayor éxito que las adversidades permitan al profesorado.

Desde las leyes a las aulas, el camino se traza a través de tres niveles, conocidos como Niveles de Concreción Curricular, y que se describen a continuación:

- **Primer nivel: diseño curricular base.** Lo elabora el MEC, y señala intenciones educativas, orientaciones, planteamientos metodológicos, etc. Su característica definitoria es la generalidad. Plantea grosso modo los elementos curriculares, como Objetivos Generales de Etapa, definiciones de las Áreas, Objetivos Generales de éstas, bloques de contenidos...
- **Segundo nivel: proyecto de centro.** El Diseño Curricular Base es un marco común que será prescriptivo en todos los centros por el carácter obligatorio de la normativa que recoge. El desarrollo de este nivel corresponde a los equipos docentes, que deben adecuar los planteamientos del Diseño Curricular Base a las características idiosincrásicas de cada centro, contextualizando y detallando cada norma prescriptiva según el entorno en que se van a desarrollar de forma efectiva los procesos de enseñanza - aprendizaje. El Proyecto de Centro lo elabora y aprueba el claustro según determina la LOE.

Se les proporciona a los centros una cierta autonomía para elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento, que quedan para ser resultado del trabajo en equipo del profesorado, en coherencia con el contexto y sus necesidades específicas, identidad propia, etc.

- **Tercer nivel: programación de aula.** Esta concreción se realiza a partir de los acuerdos señalados en el Proyecto de Centro por el equipo docente en cuanto a criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas de las distintas áreas, etc., La Programación de Aula, adecuándose al nivel anterior como marco de referencia, es elaborada por los equipos del ciclo, que diseñan las programaciones específicas articulando el proceso de enseñanza - aprendizaje de manera que esté orientado a su alumnado. En estas programaciones de aula se detallan cada una de las unidades didácticas, con su correspondiente orden, secuenciación y desarrollo concreto.

2. Didáctica de la Educación para el Desarrollo

Son varios los aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo actividades de sensibilización en materia de EpD dentro del curriculum formal de la escuela. Se propone seguir una secuencia didáctica:

- Tener en cuenta la edad de los receptores/as del mensaje.
- El mensaje que queremos dar.
- Medio vamos a utilizar.
- Y cómo adecuarlo al nivel cognitivo del receptor/a de la información.

Según Hegoa para adecuar lo más posible las propuestas de enseñanza a las necesidades y capacidades de aprendizaje habría que considerar algunas preguntas:

- ¿Hemos elegido un tema de interés para nuestro grupo o para nuestro público?
- ¿Qué deseamos transmitir?
- ¿Qué deseamos que aprendan?
- ¿Cómo les hacemos participar en el proceso?
- ¿Qué información les proporcionamos?
- ¿Les permitimos explicitar dudas?
- ¿Dejamos un espacio para el debate?
- ¿Tienen oportunidad para exponer sus conocimientos y conclusiones?
- ¿Hacemos síntesis que incorporan y sistematizan sus aportes?
- ¿Cómo reorientaremos el conjunto del proceso?

Siguiendo la lógica de trabajo de ACNUR- Las Segovias (1998) proponemos los siguientes pasos:

1. Percepción del problema, donde han de promoverse, mediante la lectura reflexiva de las imágenes e informaciones suministradas por los medios de comunicación, la movilización y la disposición a la confrontación, acentuando la sensibilización hacia los hechos injustos.

2. Reconocimiento del problema, donde ha de promoverse, mediante el manejo de datos contrastados sobre el estado actual de las poblaciones humanas y la descripción ajustada a los hechos de las desigualdades existentes, un conocimiento más realista de la dimensión del problema, provocando de ese modo la incertidumbre sobre la validez de las propias ideas y facilitando la formulación de nuevas conjeturas o hipótesis.

3. Racionalización del problema, donde ha de promoverse el contraste entre discursos que responden a intereses contrapuestos, "escuchando" con especial atención a los/las protagonistas directos/as de las tragedias y los conflictos, lo que podría facilitar la apertura hacia nuevas perspectivas, el cuestionamiento crítico del discurso propio y la necesidad de profundizar en el estudio de los hechos para encontrar respuestas a las dudas y las contradicciones.

4. Explicación del problema, donde ha de promoverse, mediante la selección de las manifestaciones más significativas de la desigualdad y la circunscripción a casos concretos, el estudio riguroso de los factores que intervienen en la producción de un fenómeno o conflicto, reconstruyendo los procesos históricos y estructurales a través de los cuáles se ha llegado a una determinada situación, lo que podría facilitar la ruptura con los prejuicios, estereotipos y explicaciones simplistas y la consideración del problema y cada una de sus manifestaciones particulares en un marco de relaciones e interacciones complejas.

5. Compromiso con el problema, donde ha de promoverse el conocimiento de las actuaciones que se promueven desde las instituciones, los organismos internacionales y las asociaciones cívicas, reflexionando críticamente sobre los intereses que subyacen y la hipotética divergencia entre expectativas y realizaciones, lo que permitirían una valoración de las posibilidades de acción personal y la determinación, si cabe, a emprender una u otra vía de acción.

EL PROBLEMA DEL DESARROLLO DESIGUAL Y SU LÓGICA DE CONOCIMIENTO

¿Qué imágenes se nos transmiten? ¿Qué información manejamos?
¿Qué ideas nos suscitan? ¿Qué sentimientos nos provocan?
¿Qué grado de veracidad les concedemos?

PERCEPCIÓN

¿Cómo viven? ¿En qué condiciones? ¿Quiénes? ¿Dónde?
¿Cuántos? ¿Podemos seguir siendo indiferentes?

RECONOCIMIENTO

¿Cómo reaccionan? ¿Cómo se justifican?
¿Qué clase de ideas manejan? ¿Qué aspiraciones expresan?
¿Qué denuncias formulan? ¿Qué amenazas perciben?
...¿y nosotros?

RACIONALIZACIÓN

¿Por qué se produce esa situación? ¿Qué fenómenos y conflictos genera?
¿Qué aconteció en el pasado? ¿Quiénes obtienen beneficios?
¿Quiénes imponen sus decisiones? ¿Qué cambios serían necesarios?

EXPLICACIÓN

¿Qué posibilidades existen para cambiar la situación?
¿Quiénes pueden hacerlo? ¿Quiénes lo están intentando?
¿Por medio de qué actuaciones? ¿Qué dimensiones urgen tomar?
...Y ¿qué podemos hacer nosotros?

COMPROMISO

Fuente: ACNUR - Las Segovias (1998)

3. Ejemplo de integración de la EpD en la educación formal.

Aplicación del modelo en enseñanza secundaria

Pasamos a citar el modelo establecido por ACNUR- Las Segovias (1998) y citada también por Hegoa (2005) como primer modelo de transversalización de la EpD en la educación formal.

El modelo nos habla de cómo integrarla en los diferentes ámbitos y la secuencia lógica de unidades didácticas a seguir:

- En el ámbito de las ciencias sociales.

Primer paso, rastrear los contenidos del DCB que guarden relación con la temática que queremos trabajar. A partir de ahí quedan varias tareas:

- Tarea 1ª. Estructurar el programa, para la cual podemos seguir dos posibilidades.
 - Utilizar el modelo para estructurar un conjunto de contenidos que tiene la entidad propia dentro del programa del área haciéndola corresponder con una parte (por ejemplo un trimestre).

- En el ámbito de otras áreas de conocimiento.

Cualquier educador/a puede vincular alguna parte de los contenidos establecidos con alguno de los interrogantes incluidos en nuestra propuesta, derivando de ese hecho la planificación de una unidad didáctica.

Por ejemplo:

- Los/las docentes de ciencias naturales encontrarán en su área contenidos útiles para responder a preguntas relacionadas con la degradación ecológica en los países empobrecidos.
- Los/las docentes de matemáticas encontrarán en su área contenidos útiles para responder a preguntas relacionadas con la dimensión de pobreza en comparación con la riqueza.
- Los/las docentes de lengua encontrarán en su área contenidos útiles para responder a preguntas relacionadas con la transmisión lingüística de una imagen deformada de la realidad.
- (..)

- En el ámbito de la colaboración interdisciplinar entre distintas áreas.

Basta con que un/a educador/a encuentre a otros/as con quienes compartir sus valores, para que sea posible colaborar en el desarrollo de un proyecto didáctico conjunto organizado para dar respuesta a ciertos interrogantes. En cualquier caso, la naturaleza del problema que es objeto de estudio necesitará de una presencia central de las ciencias sociales.

Por ejemplo, si volvemos sobre las preguntas relacionadas con los fenómenos recién citados (degradación ecológica en países pobres, dimensiones de la pobreza/riqueza, deformación lingüística de la realidad), es obvio que las respuestas serán más sólidas si se producen en colaboración entre los educadores de las áreas citadas y los educadores de ciencias sociales.

Ejemplo de secuencia didáctica:

	U.D. 1 El conflicto Norte/Sur: Interdependencia	U.D. 2 El Sur en el Norte: Tolerancia	U.D. 3 El Norte en el Sur: Cooperación para el Desarrollo
Fase 1 Sensibilización	Estereotipos del Subdesarrollo	Estereotipos de la marginación	Estereotipos de la Ayuda al Desarrollo
Fase 2 Reconocimiento	Límites del modelo de Desarrollo (explotación y consumo)	Multiculturalidad y relaciones de poder: las nuevas migraciones	Desigualdad y pobreza
Fase 3 Valoración	Interdependencia	Interculturalidad	Restauración de la justicia solidaria
Fase 4 Actuación	Desarrollo y emancipación	Tolerancia y solidaridad	Práctica de la Cooperación para el Desarrollo y la emancipación

Fuente: ACNUR - Las Segovias (1998)

4. Propuesta didáctica para un currículo inclusivo.

Fundación para la Cooperación Apy-Solidaridad en Acción

Una vez analizadas las propuestas didácticas que aportan ACSUR-Las Segovias y Hegoa nos planteamos la implementación de un programa de Educación para el Desarrollo en el aula partiendo de tres momentos. Se trata de partir del conocimiento y de la reflexión sobre lo que nos indigna o emociona, para concluir en una acción social coherente¹⁶. Cada una de estas partes corresponde a las áreas que trabaja la Educación para el Desarrollo. Es la propuesta por la que estamos apostando desde la Fundación APY y en la que estamos trabajando.

Para poder llevar a cabo desde la escuela un programa de EpD que sea significativo para la comunidad educativa, es decir, que suponga un cambio en las actitudes, valores y conocimiento de todos y todas sus miembros se hace necesario pasar por cada uno de estos tres momentos.

Formación	Pensar
Sensibilización	Sentir
Acción	Actuar

No necesariamente tiene por qué seguir una secuencia lógica, aunque sí creemos necesario para poder actuar haber alcanzado los dos estados anteriores, **pensar** y **sentir**.

Proponemos varias líneas de trabajo en este ámbito. Para ello pasamos a nombrar ejemplos de cómo podríamos establecer esos **cambios en nuestro propio centro educativo**, basándonos en el estudio **La educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada**, publicado por la Universidad Politécnica de Valencia en 2004:

- Desde las administraciones educativas.

- Impulsar leyes educativas basadas en enfoques globales, aunque como hemos visto en el bloque anterior tanto la LOE como la LEA empiezan a nombrar estos aspectos, se hace necesario su reconociendo de manera expresa para así poder legitimarlo.

- Cambios en el propio centro educativo.

El primer paso a seguir, que supondría el compromiso expreso de toda la comunidad educativa por llevar a cabo una educación basada en este enfoque, lo que implicaría un

cambio en la currícula educativa, en la estructura del centro, en el método de enseñanza-aprendizaje utilizado, en el sistema de evaluación, en la relación con el entorno social más cercano al centro. Lo que podríamos decir cambiar la "forma de ver" y ampliar nuestro horizonte educativo.

- El primer punto a tener en cuenta desde el currículo educativo es la inclusión de la EpD dentro de cada uno de los niveles de concreción curricular. Formulando el PEC (Proyecto Educativo de centro) desde dicho enfoque y asumiéndolo desde las Programaciones de Aula por cada uno de los/as docentes.
- Para poder impulsar el enfoque educativo de EpD es pertinente establecer una figura clave de gestión y dinamización. Para ello vemos clave nombrar un **coordinador/a-dinamizador/a** que se encargue de la asesoría técnica-pedagógica, búsqueda de materiales, recogida de propuestas, enlace con entidades del tercer sector.
- Será necesario la visualización de un **espacio en el propio centro**, como un departamento didáctico más, dedicado a la gestión de actividades, que contara con recursos didácticos y material bibliográfico de apoyo al equipo docente.

- **4.1. Formación: pensar**

Entendemos la formación en EpD como un proceso educativo continuo dirigido a la capacitación y adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes encaminados a la reflexión y la creación de conciencia crítica. La cuál permita el debate y el cuestionamiento de los problemas de desarrollo a nivel mundial. Supone un proceso continuo, una búsqueda constante de conocimiento.

Para poder llevar a cabo un programa de EpD integrado en la vida cotidiana de la escuela se hace necesario que el profesorado adquiriera una formación específica en esta materia, a la vez que investigue y reflexione de manera continuada sobre su práctica docente.

Sería necesario que desde los CEP (Centro de Profesorado) se ampliara la oferta formativa en temas afines a la EpD: educación en valores, educación medioambiental, educación en materia de género,... Por otro lado que se asegurase la figura de un/a coordinador/a de EpD y educación en valores en los Centros de Profesorado, con formación especializada, que conozca las propuestas de EpD de las entidades del tercer sector y que tenga capacidad de orientar a los centros educativos.

La formación es necesario que sea alcanzada por toda la comunidad educativa, para ello es fundamental que padres y madres reciban asesoramiento en cuestiones de EpD, se podría comenzar por la creación de una **Escuela de madres y padres** en la que se propusiese cursos específicos sobre EpD para las familias. Si las acciones de EpD y los mensajes transmitidos desde la escuela no están estrechamente ligados a los que los/as discentes reciben en casa dificultara la inclusión de un enfoque global.

¹⁶ Celorio, G; López de Munain, A. (2007). Diccionario de Educación para el Desarrollo. HEGOIA.

• **4.2. Sensibilización: sentir**

La sensibilización se encuentra recogida en el Código de Conducta de las ONG de Desarrollo como uno de los campos de trabajo: “Esta actividad es un proceso activo y creativo que promueve un cambio de actitudes y comportamientos en la sociedad, fomentando los valores de justicia y solidaridad”.

En pocas palabras lo que se pretende en este ámbito es la toma de conciencia de la ciudadanía sobre los problemas políticos y sociales que determinan las relaciones Norte-Sur.

Una vez nuestro profesorado y las familias de alumnos y alumnas estén formados/as en educación para el desarrollo y hayan definido el campo de actuación en el que quieren trabajar, la siguiente fase será conseguir generar ese cambio actitudinal en nuestros/as discentes. Para ello es importante el trabajo de la empatía como punto de partida para la acción educativa. ¿Cómo podemos hacerlo? proponemos varias acciones.

• **Actividades integradas dentro del PEC.**


Son propuestas que se llevarían a cabo por todo el centro y se podrían realizar aprovechando días claves, **Día Mundial contra la Violencia de Género, Día Mundial de la Paz, Día Mundial del Medio Ambiente**. Serían actividades propuestas por todo el equipo educativo (Claustro de profesorado) en colaboración con el AMPA en la cual participará toda la comunidad educativa. Sería interesante contar con la colaboración de alguna ONGD especializada en la onomástica que pudiese aportar documentación y materiales para poder trabajarlos.

• **Actividades integradas dentro de las Programaciones de Aula.**

Existirán dos formas de poder trabajar la misma, bien haciéndolo de forma inclusiva en cada uno de los objetivos y contenidos de la materia educativa; o integrándola en unidades didácticas puntuales. El profesorado para ello deberá recibir el asesoramiento del coordinador/a dinamizador/a que a su vez podrá contar con el apoyo del CEP de referencia.

A continuación dejamos una lista de técnicas propuestas por Hegoa para poder trabajar la sensibilización con grupos.

El nivel de mi conocimiento actual es el otro lado de mis estudiantes, mi conocimiento es mi realidad no la de ellos. De modo que debo partir de su realidad para traerlos a la mía
Freire (1990)



TÉCNICA	TIPOS/EJEMPLOS	FINALIDADES
Juego de roles	<ul style="list-style-type: none"> • Tribunal permanente de los pueblos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación con cada personaje • Conocimiento de los argumentos e intereses personales en los conflictos
Juegos de simulación	<ul style="list-style-type: none"> • Restaurante del mundo • El juego del arroz • El juego del monzón 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la comprensión de un problema complejo mediante el juego
Juegos cooperativos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Afirmación • Conocimiento • Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la autoestima y aumentar la cohesión del grupo • Permitir que afloren sensaciones, actitudes y/o sentimientos para reflexionar sobre ellos
Dramatizaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Juicios • Asamblea de la ONU • Parlamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir situaciones reales • Aprender a documentarse y a organizar procesos comunicativos
Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersonales • De grupos • Locales, regionales o internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de resolución positiva de conflictos • Útiles para buscar causas, los diferentes niveles de interacciones y sus posibles soluciones
Estudios de casos	<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres • Paro • Juventud • Inmigrantes • Población refugiada • Publicidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el conocimiento y valoración de una situación o problema determinado • Facilita el aprendizaje de métodos de investigación, acceso a fuente, tratamiento de la información

Clarificaciones de valores	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemas morales • Jerarquización de valores • Autorregulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a descubrir los valores interiorizados por cada persona, priorizar unos frente a otros • Valorar más el proceso que el resultado
Campañas de sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclaje de papel • Juego y juguete • Derechos de la infancia • Deuda externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir un compromiso de solidaridad con algún problema o colectivo humano • Capacidad para involucrar al conjunto del centro y al entorno (padres y madres, barrio...)
Debates	<ul style="list-style-type: none"> • Cualquier tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a expresar opiniones y sentimientos propios • Escuchar y respetar opiniones y sentimientos ajenos • Aprender normas de funcionamiento (turnos de palabra, moderación del debate...)
Montaje audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Diaporamas • Videos • Exposiciones mixtas 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la creatividad y la capacidad de síntesis • Combinar el lenguaje escrito, oral y artístico • Aprender nuevas técnicas de expresión
Comunicación escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Prensa • Radio • Comunicaciones vía internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender lenguajes propios del medio (periodístico, publicitario...) • Aprender técnicas de coordinación de trabajo en equipo • Reconocer las capacidades personales y del grupo • Investigar sobre el medio

Fuente: Gema Celorio (1998)

• 4.3. Acción: actuar

Como citábamos al inicio de este material el objetivo principal de la Educación para el Desarrollo es generar conciencia crítica entre los ciudadanos y ciudadanas que comprometidos/as con su entorno, se preocupen por el bien común y se movilicen para el cambio. Quizás es la diferencia más notable de la EpD con la educación en valores, que no sólo pretende generar conciencia crítica sino la movilización y la participación social. Podemos decir que si no se actúa no se habrá llegado al fin de la EpD.

Para ello entendemos la acción como una de las partes más importantes de este proceso educativo, sin menoscabar las dos anteriores fundamentalmente necesarias para conseguir esta tercera. Si nuestros ciudadanos y nuestras ciudadanas no creen en su papel activo como agentes promotores del cambio social estará fallando algún paso previo. Será de vital importancia pedagógica que si pretendemos que nuestro alumnado participe, debemos de otorgarle dentro del centro herramientas necesarias para ello. Será necesario introducir objetivos que promuevan la participación en los documentos oficiales del centro para garantizar que se cumplen por toda la comunidad educativa.

La participación es una habilidad que es conveniente ser tratada desde la infancia. Para poder potenciar la participación de nuestros discentes es necesario basar toda la labor educativa en este principio. Ésta puede surgir de forma natural, aunque no necesariamente, para ello la escuela debe otorgar mecanismos la que faciliten. Esto implicaría, promover y facilitar la opinión del alumnado en cuestiones cotidianas del centro (para ello muy útil buzón de sugerencias), conocer qué tipo de actividades extraescolares les interesan más, darles la oportunidad de opinar en la decoración anual del centro, involucrarlos en los presupuestos anuales, asumir responsabilidades dentro de la gestión y ordenación del centro, etc.

Para llevar a cabo este modelo educativo orientado a la participación social es fundamental plantearnos el papel docente. Él mismo debe entenderse como un orientador un guía del proceso, adaptando los contenidos y la metodología educativa a cada alumno y alumna intentando que el aprendizaje sea significativo para los mismos/as. Un aprendizaje es significativo para el alumnado, según el teórico norteamericano **David Ausubel**, cuando relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. De esta manera intentará transmitir una actitud participativa estando atento a las actitudes previas de su alumnado sobre las que construirán las nuevas.

Entendemos la participación como un proceso en varias direcciones, no sólo implicaría participación del alumnado en la vida y decisiones del centro sino que lo hagan también en la sociedad, así como permitirle a la sociedad inmiscuirse en la dinámica docente.

Se plantea como reto establecer contacto con las entidades sociales del barrio, del pueblo, etc. Es importante conocer las posibilidades de participación social que nuestro entorno social más cercano nos ofrece. Para ello es importante elaborar un estudio de movimientos sociales, ONGD, asociaciones juveniles, asociaciones parroquiales que otorguen posibilidades de participación.

¿Cómo podríamos participar desde el centro en nuestro entorno?

- Potenciando el voluntariado de nuestro alumnado en las asociaciones del barrio.
- Uniéndonos a campañas o proyecto de ONGD locales y colaborando desde la escuela.
- Proponer intercambios educativos con otros centros educativos de la zona.
- Conocer directamente el trabajo de las asociaciones civiles más cercanas, visitándolas en su sede a la vez que invitándolas a visitar el centro escolar.
- Proponerle al alumnado que realice un estudio sobre las necesidades de su barrio, preguntándole al vecindario sobre qué cosas ven posibles mejorar y apoyarles en la elaboración de un escrito al Ayuntamiento del municipio solicitándole dichos cambios.

La participación es, simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la forma de decisiones consensuadas siempre que sea posible, en la cooperación, etc. La participación de las familias en el centro educativo es otra necesidad y un valor educativo en sí mismo

Diccionario de Educación para el Desarrollo, Celorio, G. y López de Munain, A., 2007 HEGOA (pg.153)



Creemos que la estrategia fundamental es que nuestro alumnado se empodere y crea en la necesidad de participar activamente en su medio social más inmediato, se comprometa con el mismo y tome medidas para cambiarlo.

Bibliografía

- Argibay, M; Celorio, G.; Celorio, J (2009). Educación para la Ciudadanía: debates y desafíos. HEGOA.
- Argibay, M; Celorio, G.; Celorio, J (2011). Educación para la Ciudadanía. Informe sobre las ocho comunidades autónomas. HEGOA.
- Hacia una Ciudadanía Global. Intermón Oxfam. Septiembre de 2005.
- Flecha Gracia, R; Puigvert, L. Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona.
- Truvilla Rayo, J. Cultura de Paz, Derechos Humanos y educación para una Ciudadanía democrática.
- Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden del 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Gomez Galán, M; Saiz Ollero, H. (2008). El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo. El marco lógico en programas y proyectos: de la identificación a la evaluación. HEGOA.
- Luque Lozano, A. La educación para el desarrollo en el ámbito internacional: consensos, redes y lecciones aprendidas. Universidad de Sevilla.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo en la comunidad de Madrid. Tendencias para el siglo XXI. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado en la Comunidad de Madrid.
- Argibay, M; Celorio, G; Celorio, J. (1997). Educación para el Desarrollo, el espacio olvidado de la cooperación. HEGOA.
- Argibay, M; Celorio, G; (2005). Educación para el Desarrollo. HEGOA.
- Celorio, G; López de Munain, A. (2007) Diccionario de educación para el desarrollo. HEGOA
- Lorenzo, R; Benedicto, R. (2010). Educación cívica. Democracia y cuestiones de género. ICARIA.
- Echart Muñoz, E; Cabezas Valencia, R; Sotillo Lorenza J. (2010). CATARATA.
- Coordinadora Andaluza De Ongd. Estudio sobre la educación para el Desarrollo en Andalucía. Fase II: las organizaciones de la Coordinadora Andaluza de ONGD (2006-2008). 2001.

- Antolín Villota, L (2003). La mitad invisible. Género en la Educación para el Desarrollo. ACSUR- Las Segovias.
- Argibay, M; Celorio, G.; Celorio, J (1998). Vidas paralelas de las mujeres. HEGOA.
- Cabello, I; Tomás, S; Pellicer, L; Rodríguez, A; Argabay, M; Antolín, L. (2009). Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas. HEGOA.
- Rodríguez Ruíz, B. (2010). Hacia un Estado post-patriarcal. Feminismos y Cuidanía. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Martínez Sampere, E. (2007). El concepto de ciudadanía y la creación de las condiciones de igualdad. Consejería de Justicia y Administración Pública.
- Flecha García, R; Puigverte, L. (1998). Universidad de Barcelona.
- Celorio, G; Lopez de Munain, A. (2007). Diccionario de Educación para el Desarrollo. HEGOA.
- Flecha Garcia, R; Puigvert, L (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. Universidad de Barcelona.
- Estupiñan Quiñones, N; Aguedo Cely, N. Paulo Freire, e cultural identity and education: reflections around these concepts.
- Racovschik, G. Paulo Freire y los aportes a nuevas educación.
- Delor, J. (1994). La Educación encierra un tesoro. UNESCO.
- Mesa, M. (1999). La pedagogía como instrumento político. ITECO
- Barba Téllez, M; Cuenca Díaz, M; Gómez, A. (2007). Piaget y L.S Vygostky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de las Tunas, Cuba.
- Paulo Freire: La pedagogía del oprimido, cartas a quien pretende enseñar
Curso de Educación para el Desarrollo, FAD 2011.
- La educación para el Desarrollo en el ámbito de la educación formal, espacio común de la cooperación y la educación-propuestas para una estrategia de acción integrada (publicada por la Universidad politécnica de Valencia en 2004. ISBN: 84-975-66-7)
- Trilla, Jaume (1993): La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona Ariel.

