

Educación para el Desarrollo y para la Sostenibilidad: Acercando propuestas en el marco del EEES

T5 – Educación para el Desarrollo y Cooperación

Agustí Pérez Foguet
Enrico Michelutti

Contactos:

Agusti Perez Foguet
Campus Nord – Edificio C2
C/Jordi Girona, 1-3
08034
Barcelona
93 4011072
agusti.perez@upc.edu

Enrico Michelutti
enrico.michelutti@catunesco.upc.edu

Grupo de Investigación en Cooperación para el Desarrollo Humano de la Universitat Politècnica de Catalunya (GRECDH-UPC)

Resumen:

Las interrelaciones entre la Educación para el Desarrollo, la Educación para la Sostenibilidad y para el Desarrollo Sostenible han constituido un punto clave para la definición de los cursos de postgrado de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) adaptados al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Los enfoques más cercanos a la cooperación para el desarrollo y los más propios de la sostenibilidad contribuyen de manera complementaria y decisiva en la formación de los profesionales llamados a trabajar en tareas de desarrollo, ya sea en países del Sur o del Norte, y a actuar responsablemente desde las posiciones técnicas que deban asumir.

En la UPC el impacto de los distintos enfoques en la configuración de los cursos de postgrado es el resultado de un proceso participativo que ha involucrado tanto la oferta formativa de grado existente (fundamentalmente a través de asignaturas de libre elección) como la oferta formativa de postgrado y de iniciación a la investigación (a través de los programas de doctorado existentes).

El análisis que aquí se presenta intenta, por un lado, poner de manifiesto las raíces educativas en las que se basa el proceso, que se encuentran en las diferentes perspectivas de las “educación para”, y, por otro lado, presentar brevemente como estos fundamentos se articulan en la configuración de los cursos de postgrado oficiales definidos por la UPC hasta la fecha (diciembre 2006).

Introducción

Este trabajo se propone analizar las interrelaciones entre las corrientes de la Educación para el Desarrollo (ED), la Educación para la Sostenibilidad (ES) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). El análisis está motivado por la convergencia de las distintas comunidades educativas en el seno de la UPC, convergencia motivada, explícitamente, por el proceso de implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y, más implícitamente, por el proceso de planificación estratégica de la propia universidad que ha llevado a la definición del programa UPC Sostenible 2015.

Se inicia el trabajo con una reflexión sobre la EDS. En el término se pueden identificar, casi a nivel semántico, dos enfoques: la ED y la ES. El enfoque de ED ha sido aplicado por ONGD como, por ejemplo, ISF e Intermón-OXFAM (Boni y Pérez-Foguet, 2006). La ES en cambio, es un campo más abierto, dado que es interpretada de forma distinta según se mire desde la ED o desde la corriente de la Educación Ambiental (EA).

Como primera aproximación destacamos que la ES es percibida desde la ED como la particularización de la propia ED en el paradigma del Desarrollo Sostenible, y equivalente, por tanto, a la terminología EDS. En este caso, por tanto, es relevante profundizar en el significado de DS, ya que se traslada el enfoque general de la ED en ese término concreto. Se identifica esta corriente con el posicionamiento de la UNESCO, que lidera la Década de Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Otros esquemas de referencia ampliamente aceptados, como los Objetivos del Milenio, ofrecen también determinadas identificaciones del término sostenibilidad que pueden ser útiles. Destacamos que desde esta óptica, es habitual complementar el enfoque de ED con la concepción del Desarrollo Humano (Anand y Sen, 2000; Alkire, 2002), posición representada, en el sistema de Naciones Unidas, por el PNUD. Esquivando el debate del respecto de los distintos paradigmas, destacamos que, en cualquier caso, desde esta primera aproximación se particulariza la ED a una concepción de desarrollo. Bajo esta óptica, la ciudadanía global podría releerse como a un escenario más nuevo, en el que se juntan los paradigmas del desarrollo humano y la gobernabilidad.

Por otro lado, desde la corriente ambiental, la EA percibe la ES como un proceso aun no acabado, un *work in progress* caracterizado por una ampliación de las temáticas propias de la tradición de la EA a otros ámbitos estrechamente relacionados con el medio ambiente, como la esfera social y la económica. La relevancia del tema ambiental y la particular atención a aspectos de otras disciplinas que dialogan con la escala ambiental (como la economía ecológica, etc.) forman el marco desde el que la ES se va construyendo.

La dicotomía entre ambas aproximaciones a la ES (la ED-EDS, equivalente a ED-ES, y la EA-ES) se puede plantear en base a dos argumentos: Como perciben la ES desde cada uno de los dos enfoques, y como son distintamente percibidas desde el Norte y el Sur. Los próximos apartados se centran en las principales características de ambas aproximaciones.

La superación de esta dicotomía puede plantearse profundizando en un marco conceptual que permita caracterizar la ES, de forma que se identifiquen las aportaciones principales de ambas corrientes, utilizando para tal fin, por ejemplo, los fundamentos y dimensiones seguidos en Boni y Pérez-Foguet (2006) para caracterizar la ED. En este trabajo, en cambio, se presenta, en el tercer apartado, un ejemplo de trabajo concreto en la superación de esta dicotomía desde la *praxis*: El

proceso de convergencia entre los enfoques “sostenibilistas” y de “desarrollo” dentro de la comunidad UPC ante el reto de la implementación del nuevo espacio de formación de postgrado en el marco del EEES.

Impacto de la “sostenibilidad” en la Educación para el Desarrollo

La ED se presenta como un conjunto de saber, valores de referencia y metodologías que ha ido evolucionando de la mano de la concepción de desarrollo a lo largo de unas etapas¹ y que representa, no solo formalmente en las agencias donantes sino también *de facto*, un instrumento fundamental para la cooperación al desarrollo. En los años '90 la ED se constituye como espacio de reflexión sobre el mismo concepto de desarrollo: Las temáticas de carácter ambiental, los conflictos armados, la democracia y los problemas de género llegan a ser una parte fundamental de los contenidos. La acción de la ED se transfiere también en un plano político y el tema de la sensibilización toma una importancia relevante en las prácticas de la ED: En la era de la globalización, que permite visualizar de forma más sencilla que antes el mundo cultural y el tejido social de las comunidades, un eje de trabajo decisivo es el impacto de los flujos de información, que constituyen la red básica de desarrollo las dinámicas globales. Las presiones de la globalización y su impacto en la realidad, favorecen que los cambios económicos, ambientales, políticos y culturales pasen rápidamente desde una esfera global a la esfera local, constituyendo a menudo una amenaza difícilmente controlable al planeta, a la paz, a los derechos humanos etc. En este contexto se está verificando un cambio hacia una Educación para la ciudadanía cosmopolita, que representa una respuesta de la ED a estas nuevas instancias (Boni y Pérez-Foguet, 2006).

A lo largo de los noventa, se ha ido incorporado la reflexión sobre la “sostenibilidad” en la ED. Sostenibilidad de los modelos de desarrollo actuales, no solamente desde el “tradicional” eje ambientalista, sino también desde los ejes económicos, sociales e institucionales, incorporando además un cambio de escala en las reflexiones: No sólo el modelo de desarrollo de los países industrializados está en cuestión (como está en cuestión el modelo posible para el futuro de los países en vías de desarrollo), sino también el rol de la persona en el contexto de la sostenibilidad global ha llegado a ser un centro del pensamiento de la ED. El impulso de conceptos como la Tecnología para el Desarrollo Humano (Pérez-Foguet et al. 2005), en especial en las enseñanzas de ingeniería, ha supuesto un espacio de reflexión sobre los contenidos de la ED y de sus vínculos con el paradigma sostenibilista, destacando comparaciones de indicadores de referencia de ambos paradigmas de desarrollo: El Índice de Desarrollo Humano por un lado y la “huella ecológica” por el otro (Pérez-Foguet et al. 2005). La comparación, que visualiza la exigencia de un trabajo conjunto desde ambas perspectivas, refleja además la tendencia común a pensar al desarrollo como a un elemento complejo y articulado y, en cualquier caso, distante de una definición exclusivamente relacionada al crecimiento económico.

Con la cumbre de Johannesburg del 2002, la justicia social y el tema de la pobreza se incorporan en el concepto de Desarrollo Sostenible. Además se pone de relieve la finalidad de construir una sociedad humana, justa y global que reconozca las necesidades básicas para una dignidad humana

¹ Podemos destacar en este sentido por lo menos cinco momentos-etapas (generaciones) históricas definidas en la evolución de la ED: la primera generación (después de la Segunda Guerra Mundial), adonde se configura una “proto-ED” de carácter asistencialista; la segunda generación (años '60), durante la cual hay una ED desarrollista; una tercera generación (años '70 y '80) con una ED entendida como Educación crítica y solidaria; una cuarta generación, que empieza al final de los años '80 y se desarrolla hacia la actualidad, se caracteriza por una ED para el Desarrollo Humano y Sostenible; hay también una quinta generación, que ahora se esta construyendo, adonde la ED se define como educación para la ciudadanía cosmopolita y busca una respuesta a los impulsos relacionados a la globalización (Boni y Pérez-Foguet, 2006).

para todos. En este sentido la educación se pone como fundamento para el Desarrollo Sostenible e instrumento para sensibilizar, construir saber y obtener cambios sociales en diferentes sectores (desde los derechos humanos hasta la equidad de género, desde el desarrollo rural hasta la prevención de desastres). No hay todavía un modelo universal de Educación para el Desarrollo Sostenible (el concepto de DS va cambiando y las diferencias sobre las prioridades son siempre más evidentes en el contexto local): Como consecuencia, una tarea importante que emerge en la cumbre es definir algunos elementos de referencia para la sostenibilidad económica, social y ambiental en ámbito educativo. Se proponen así algunos valores en la Educación para el Desarrollo Sostenible, que puedan constituir una referencia para la implementación de las líneas didácticas:

- Respeto por la dignidad y por los derechos humanos de las generaciones futuras y un implementación de un proceso hasta una justicia económica y social;
- Respeto por los derechos humanos e implementación de un proceso hasta una responsabilidad intergeneracional;
- Respeto de la vida y de las diversidades (protección y rehabilitación del ecosistema mundial);
- Respeto por la cultura local y proceso de construcción de una cultura de tolerancia local y global, la no-violencia y la paz.

Como consecuencia, en el marco de este conjunto de valores, se plantea una nueva visión del rol de la educación para entender un mundo caracterizado por una complejidad y una interconexión de problemas como la pobreza, el inquinamento, el degrado ambiental y urbano, el crecimiento de la población, la salud, los conflictos y la violación de los derechos humanos. Algunas finalidades principales en los procesos de la Educación para el Desarrollo Sostenible son:

- Interdisciplinariedad y Visión Holística: el desarrollo sostenible como fenómeno multidimensional y no sectorial;
- Educación como medio para la difusión de valores: normas consolidadas tienen que ser examinadas, objeto de debate, de revisión eventual y de aplicación;
- Pensamiento crítico y recerca de soluciones para los diferentes problemas: estudiar dilemas y cambios en el concepto de Desarrollo Sostenible;
- Multi-método: palabra, arte, drama, debate y experiencia como diferentes instrumentos pedagógicos para desarrollar los procesos de conocimiento. Profesores y alumnos tienen que trabajar juntos para adquirir conocimiento y jugar un rol determinante en la evolución de las instituciones escolásticas;
- Mecanismos participativos en la toma de decisiones: participación de los alumnos en la construcción de la metodología de conocimiento con la cual ellos tienen que aprender;
- Aplicabilidad: experiencia de conocimiento tienen que ser integradas a la vida profesional y personal cotidiana;
- Relevancia local: buscando referencia a la realidad local y global, usando la lengua de quien aprende.

Por otro lado, con ocasión de la Década de Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), la UNESCO lidera el proceso de definición de algunos elementos de referencia para la EDS² en relación a las tareas y a los mecanismos de implementación de los procesos educativos. Las cuatro mayores tareas de la EDS según la UNESCO son: Mejorar el acceso a una educación básica de calidad; Reorientar los actuales programas educativos; Desarrollar la conciencia publicas sobre estos temas; Y promover la formación (de carácter práctico) sobre

² A diferencia de la UNESCO por la cual EDS y ES son sinónimos, hay que precisar que, sobre todo en el contexto anglosajón, la EDS es vista como una educación que es el resultado de una idea de desarrollo occidental. En este sentido, muchos autores piensan que la definición de ES tiene que tomar en consideración una visión más universal de desarrollo con un particular enfoque a los conceptos que llegan desde el Sur.

estos temas. Para alcanzar estos objetivos se desarrolla un “Esquema Internacional de Implementación de la EpDS”, articulado en 7 ejes: Apoyo y visión constructiva; Consultación y propiedad; *Partnership*; *Capacity building* e entrenamiento; Investigación e innovación; Uso de las TIC; Y monitoreo e evaluación.

La EDS, según los paradigmas de UNESCO, adopta una perspectiva que incorpora los procesos de cambio hasta el desarrollo humano de la comunidad global. En este sentido la EDS es una “educación para todos” y se actúa en todos los espacios de enseñanza posibles: Desde los lugares formales hasta aquellos no formales o informales. Se definen estrategias de implementación de la EDS, requieren la cooperación entre todos los actores involucrados, una cooperación que tiene que desarrollarse a niveles distintos, desde una escala local hasta una escala global. Por un lado, los principales actores de este proceso son representados por el sector público (gubernamental o intergubernamental según la escala de acción), el sector privado³, la sociedad civil y las ONG. La UNESCO pone de relieve el rol de las poblaciones indígenas como actor de referencia en el desarrollo de la EDS. Por otro lado, se define el carácter de los resultados esperados, que tienen que ser constituidos por un cambio en el estilo de vida y en la toma de conciencia sobre los temas de la sostenibilidad de las comunidades y de los millones de individuos. La finalidad es el alcance de un desarrollo realmente sostenible a escala global. La UNESCO no pretende recursos específicos para alcanzar estos objetivos: sin embargo, según la Naciones Unidas, la gestión de los recursos económicos y humanos tiene que tener en cuenta el rol “necesario” de la EDS para un cambio real de los valores de la comunidad global.

Impacto de la “sostenibilidad” en la Educación Ambiental

La Educación Ambiental (EA) se presenta desde el final de los años sesenta como un saber estructurado, que va a reflexionar sobre el medio ambiente en todas sus declinaciones (geológicas, geográficas⁴, etc.) y que se relaciona en manera fuerte con las instancias y las luchas de los movimientos ambientalistas del final de los años '60 y de los primeros años '70. La educación ambiental se pone como educación de carácter general y multidisciplinario que analiza los problemas del medio ambiente y propone soluciones. La relación entre conocimiento y valores representa un eje constructivo por la EA: En este sentido la EA se define como instrumento de investigación y búsqueda de respuestas orientadas a la acción (Bueth, 1980). El carácter de sensibilización hacia un respeto del medio ambiente y la necesidad de conservar la biosfera, los distintos ecosistemas y la riqueza de las biodiversidades constituye un carácter fundamental para la EA. La formación de los técnicos y de los operadores culturales es finalizada al interiorizar estos asuntos.

La EA incorpora también temáticas que se refieren, en una dimensión general, a la seguridad, a la salud y a un medio ambiente de carácter humano y terrestre (Gutiérrez-Martín y Huttenheim, 2001). Tomar en consideración la evaluación de los riesgos⁵ (sobre todo en la relación medio ambiente-

³ En particular la parte del sector privado que controla los medios de comunicaciones, considerados imprescindibles para el soporte de la implementación de la EDS.

⁴ Esta componente es tan importante que parece evidente una relación estrecha entre las metodologías de la educación ambiental y algunos puntos clave de la enseñanza de la geografía, sobre todo por lo que se refiere a la metodología técnico-científica, al impacto de las actividades humanas sobre el medio ambiente, a la influencia del medio ambiente sobre los seres humanos, a las diferencias culturales en la percepción del medio ambiente y del paisaje (McKeown-Ice, 1994).

⁵ Entre otros una reflexión sobre el manejo de los residuos de mayor riesgo para el hombre (el tema del nuclear, de las sustancias químicas nocivas, etc.).

salud), y construir una gestión de los mismos, representa una raíz profunda de la EA que prefigura la estrecha correlación con los temas básicos de la sostenibilidad.

La sostenibilidad amplía aun más los ámbitos de acción de la EA: El enfoque no se concentra ahora solamente sobre la dimensión ambiental sino va a incorporar otras cuestiones relacionadas, como los análisis de las energías alternativas o el estudio de los recursos naturales. La sostenibilidad, en primer lugar ambiental, de los modelos de desarrollo del hombre tiene una consecuencia evidente en los temas y en los valores de referencia de la EA: El interés se va siempre más enfocando en una connotación de sostenibilidad “humana” y social del medio ambiente. Este aspecto (que es uno de los componentes tradicionales de la EA) llega a ser el “tema clave”, la condición para desarrollar el discurso pedagógico, una condición que se refleja tanto en los diferentes programas didácticos, cuanto en el debate crítico y académico.

Este proceso de acercamiento y de fusión entre los paradigmas de la EA y la Sostenibilidad va a ser el destino de la misma EA: Esta evolución aún no acabada tiene como finalidad la estructuración de una Educación para la Sostenibilidad, ES. Se va construyendo entonces un background pedagógico, cultural y de valores estrechamente relacionados a la tradición de la EA adonde la ES se sitúa de alguna manera independientemente respecto el tema “desarrollo” y la aproximación que, como hemos visto, se plantea desde la ED en relación a la identificación EDS y ES.

En los contextos del Sur, en algunos casos, el tema sostenibilidad ha sido trasferido como “copia” del modelo del Norte en los sistemas didácticos del Sur⁶, en otros casos la misma idea de desarrollo y sostenibilidad que se ha generado en el Sur ha influido sobre la construcción de una u otra declinación de EDS. Las críticas al modelo actual de EDS desde el Sur son el resultado de concepciones diferentes: La definición habitual de desarrollo en el Norte que basa en una visión lineal de los procesos que se refieren al hombre (mientras para otras cultural el proceso tiene carácter cíclico o no se verifica) y la sostenibilidad como respecto de un medio ambiente de alguna manera separado desde el hombre (mientras en muchos casos del Sur hay una visión de fusión entre hombre y medio ambiente). Ambos constituyen un conjunto de diversidades que se agrupan en el mismo concepto de Desarrollo Sostenible (Jabareen, 2006) y como consecuencia en las prácticas de actuación de la EDS (Bird-David, 1992).

En el Norte, a su vez, aparecen algunas críticas a la terminología, en un proceso autocrítico que caracteriza actores e instituciones. Algunos autores evidencian que la separación entre los temas ambientales y la cuestión “desarrollo” que separa la EA de la ES representa un pensamiento ajeno al mismo concepto de sostenibilidad. La dicotomía existente en la cultura occidental entre medio ambiente y seres humanos tiene que ser superada y este cambio tiene que ser transpuesto en las practicas de la EDS (Huckle y Sterling, 2004).

La UPC como caso de estudio y algunas reflexiones conclusivas

En la UPC, el proceso de influencia de la sostenibilidad en los ejes de la ED y de la EA ha ido evolucionando a lo largo de finales de los años 90 e inicios del nuevo siglo. Dos elementos han

⁶ En este sentido la “geografía de la EDS” presenta casos absolutamente distintos: En América Latina han surgido experiencias educativas de vanguardia en el ámbito de la sostenibilidad sobre todo en el Cono Sur (en particular en Chile y en Argentina) y en Brasil. La situación cambia drásticamente en el continente asiático, donde se han verificado procesos de imitación de los modelos de EDS del Norte (Lim Lam, 2001). Aún diferente la condición de la ED en el contexto africano, donde se señalan experiencias puntuales (relacionadas o no a la cooperación internacional) más en el ámbito informal que en aquello universitario (Olusda, 1996).

supuesto un revulsivo de en estas tendencias a lo largo del 2005 y 2006: La implantación de la oferta de postgrado acorde con el EEES y la planificación estratégica plasmada en el programa UPC Sostenible 2015. Entre los muchos procesos desencadenados, se comenta a continuación la definición de una propuesta de master oficial sobre Desarrollo Sostenible, dentro del Programa Oficial de Postgrado “Recursos naturales, medioambiente y sostenibilidad” de la UPC. No se presenta un análisis de los actores institucionales involucrados ni de los contenidos concretos de las propuestas realizadas. Sólo destacamos que la propuesta está impulsada por tres centros docentes: Una escuela de Arquitectura, una de Ingeniería Industrial y la de Ingeniería de Caminos. Tampoco se incluye mención o análisis de la oferta previa en programas de doctorado u optatividad, aunque han sido, evidentemente, claves para el éxito de la propuesta global presentada. Se hace especial énfasis en la estrategia de re-conversión de las propuestas de Asignaturas de Libre Elección (ALE) más específicas del campo de la cooperación internacional al desarrollo como intensificación en dicho master.

En Pérez-Foguet et al. (2006) se presenta información detallada sobre la evolución de la programación de las ALE por parte de la UPC en el período 01/02 a 05/06, agrupándolas en cuatro categorías según el área de estudio principalmente implicada: Ciencia, tecnología y sociedad, Desarrollo y cooperación internacional, Sostenibilidad, y Valores y habilidades. Si bien no todas ellas incorporan explícitamente una perspectiva de ED o EDS, si que trabajan aspectos de interés en el campo de la TDH y la Sostenibilidad. La recopilación muestra la estrategia impulsada en el curso académico 05/06 de potenciación de la oferta de las asignaturas más claramente vinculadas a cooperación internacional para el desarrollo: La mitad de los 80 créditos ofrecidos bajo la categoría Desarrollo y cooperación internacional en el curso 05/06 corresponden a asignaturas de nueva creación. Destaca que la aceptación de estas asignaturas entre el alumnado es elevada (la matrícula media se sitúa en los 19 alumnos), en especial considerando que la mitad de ellas son de nueva creación y por tanto con menor conocimiento dentro del alumnado.

Es importante destacar que esta oferta ha supuesto la implicación de un número significativo de docentes de diversas áreas de conocimiento. Así mismo, el proceso se ha acompañado de diversas acciones de apoyo a la innovación docente, como el proyecto financiado por el Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) y la Escuela de Ingenieros de Caminos de la UPC que ha permitido contar con la presencia de visitas de corta duración de profesores invitados en las ALE y el curso de formación de formadores impulsado por ISF y que ha sido cursado por 24 docentes (9 de la propia UPC) y que ha sido recogido en el libro Boni y Pérez-Foguet (2006).

Gracias a esta potenciación y la adecuada visión de forzar la docencia típica de las ALE hacia estándares de docencia a nivel de formación de postgrado, se ha incorporado el trabajo previo dentro del proceso de definición del master en Desarrollo Sostenible de la UPC. Éste master cuenta con una troncalidad común (de 30 ECTS) una especialización principal, *Major*, de 35 ECTS, una optatividad de 25 ECTS (con 15 de ellos destinados a una optatividad secundaria, *minor*), y 30 ECTS de trabajo de master (proyecto o tesis). Los ámbitos de especialidad definidos son: Ecología industrial y la innovación tecnológica, Edificación sostenible, Infraestructuras, ciudad y territorio, Cooperación internacional para el desarrollo, y Evaluación y políticas de sostenibilidad. Se pueden identificar un total de 60 ECTS vinculados al ámbito de la cooperación al desarrollo, y, por tanto, se verifica que el volumen de créditos comprometido a tal fin es del mismo orden de magnitud que el conjunto de libre elección programado en el curso 05/06 (80 créditos, 66 de ellos en los campus de Barcelona de la UPC). Si bien, como se ha comentado, la simple oferta previa de ALE no implica la posible inclusión en un proceso de este tipo, si que se puede considerar, casi, como una condición *sine qua non* (a no ser que se disponga de oferta de doctorado en estos temas).

Si bien el éxito de la propuesta, e incluso su aceptación por parte del gobierno de la comunidad autónoma, están por ver, consideramos que el propio proceso de definición (que se ha producido a lo largo de más de un año de trabajo) ha sido muy positivo. Las diferentes concepciones de algunos temas clave, en especial la acepción de desarrollo, representan un *handicap* para el trabajo coordinado en una propuesta que incluye desde los planteamientos sostenibilistas de corte más medioambiental hasta las propuestas de trabajo en el campo de la cooperación internacional al desarrollo, donde paradigmas como el desarrollo humano cobran su máxima fuerza.

Concluimos destacando que:

- Es posible, y deseable, un mayor diálogo entre las corrientes académicas vinculadas al paradigma sostenibilista, en especial las que se basan en los aspectos medioambientales, y a los enfoques de la cooperación para el desarrollo, ya que ambas focalizan en prioridades diferentes pero complementarias de lo que en general se acepta como desarrollo local-global deseable (sirvan de ejemplo los imperfectos pero aceptados Objetivos del Milenio).
- La dimensión educativa de ambas corrientes puede identificarse, *grosso modo*, como los enfoques de la Educación para el Desarrollo y para la Sostenibilidad. Para sacar partido de esta dualidad y avanzar en la comprensión de ambos enfoques es conveniente profundizar en conceptos como Desarrollo y en otras corrientes educativas como la Educación Ambiental.
- El nuevo EEES ofrece oportunidades de reflexión al respecto, al abrir la definición de nuevos planes de estudio de grado y de postgrado, aunque para poder participar plenamente es necesario disponer de un trabajo institucional previo en esta dirección, con masa crítica suficiente como para superar las dinámicas propias del mundo académico.

Bibliografía

- Alkire, S. (2002), “Dimensions of Human Development”, *World Development*, 30:2, 181–205.
- Anand, S., Sen, A. (2000), “Human Development and Economic Sustainability”, *World Development*, 28:12, 2029-2049.
- Boni, A., Pérez-Foguet, A. (2006), *Construir la Ciudadanía Global desde la Universidad*, Colección Cuadernos, nº 32, Intermón-OXFAM, Barcelona.
- Bird-David, (1992) “Beyond The Original Affluent Society: A culturalist reformulation”, *Current Anthropology*, 33:1, 25-47.
- Buethe, C. (1980) “Environmental Education: a State of Art Report”, *Contemporary Education*, 51:3, 158-160.
- Gutiérrez-Martín, F., Huttenhaim, S.H. (2003) “Environmental Education: New Paradigms and Engineering Syllabus”, *Journal of Cleaner Production*, pp. 247-251
- Huckle, J., Sterling, S. (1996), *Education for Sustainability*, Londres, Earthscan Publications.
- Jabareen, Y. (2006), “A new conceptual framework for sustainable development”, *Environment, Development and Sustainability*, in press.
- Lim Lan, Y. (2001) “Quality of life case studies for university teaching in sustainable development”, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2:2, 127-138.
- MacKeown-Ice, R. (1994) “Environmental Education: A geographical Perspective”, *Journal of Geography*, 93:1, 40-42.
- Olusda, A. A. (1996) “Impact an Outdoor Educational Strategy on Teacher Profile in Environmental Education”, *Educational Development*, 16:3, 309-317.

- Pérez-Foguet, A., Martínez Martín, J.A., Manjares, A. (2006), “Formación universitaria en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible. Propuestas y referencias en España 2006”, *III Congreso Nacional Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Madrid.
- Pérez-Foguet, A., Oliete-Josa, S., Saz-Carranza, A. (2005) "Development Education and Engineering: A framework for incorporating reality of developing countries into engineering studies", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6:3, 278-303.