

RECIBIDO EL 12 DE AGOSTO DE 2022 - ACEPTADO EL 14 DE NOVIEMBRE DE 2022

Educación para planificar el desarrollo humano y el cuidado responsable de la vida

Educate to plan human development and responsible care of life

Mario Alberto Álvarez López¹

Francisco A. Yusty B.²

Olga Patricia López L.³

Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia.

23

Resumen

Educación para la planificación del Desarrollo Humano precisa la superación de un antropocentrismo epistémico, así mismo, el consecuente tránsito hacia un biocentrismo que priorice la conciencia ambiental y la formación integral de las personas. Se trata pues de superar

la idea de supervivencia y lucha individual como rasgo de la evolución de la especie humana y abrazar la “bio-colectividad” como un rasgo clásico del desarrollo humano y del progreso histórico de la sociedad.

El presente artículo no aborda específicamente la situación del desarrollo humano en Colombia desde un orden estadístico; basta con decir que, en todos los diagnósticos presentados durante las dos últimas décadas en el ámbito nacional e internacional, lo que se traduce en ellos son injusticias humanas, inequidad social, deterioro ambiental, enormes brechas generacionales de desarrollo en el territorio local, subregional y regional del país.

¹ Mario Alberto Álvarez, Economista, Magister en Educación, Doctor en Educación. Co-líder Grupo Educación y Desarrollo Humano, Departamento de Educación, Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali- Colombia. Coordinador énfasis de investigación doctoral marioalbertoal@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7273-0342>

² Francisco Yusty, Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-francés, Magister en Educación y Desarrollo Humano. fcyusty@hotmail.com. Código ORCID: 0000-0002-8655-4180.

³ Olga Patricia López, Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en Ética y Pedagogía, Enseñanza de la Historia, Magister en Sociología. oplopez.lopez@gmail.com. Código ORCID: 0000-0003-1996-2616.

Repensar las conexiones vitales existentes entre educación y desarrollo humano avalan desde la pedagogía social, la posibilidad de fortalecer “la comunidad” como un lugar de aprendizaje no institucionalizado, en donde el sujeto-ciudadano del siglo XXI puede ejercer esta “nueva ciudadanía” y acceder a una variedad de contextos en donde el desarrollo humano y el progreso en comunidad es una posibilidad siempre vigente, siempre posible, a pesar de la incertidumbre y la rápida mutabilidad del mundo actual. Es posible pues, que la reflexión desde la pedagogía social afiance prácticas contestatarias a la inequidad de poder, de ingresos y en general de oportunidades de vida.

Palabras clave: desarrollo humano, pedagogía social, pedagogía de los cuidados, progreso educación.

Abstract

Educating for the planning of Human Development requires overcoming epistemic anthropocentrism and the consequent transition towards a biocentrism that prioritizes environmental awareness and people’s integral education. Therefore, all is about to overcome the idea of individual survival and struggle as a distinctive trait of human development and historical progress of society.

This article will not specifically tackle the question of human development in Colombia from a statistical point of view, it would be enough to say that in every single diagnostic introduced during the last two decades, what is shown in them is just human injustice, social inequality, environmental damage, huge generational gaps linked to local, subregional and regional development in the vast national territory.

Looking back critically on vitals connections between education and community, guarantee from social pedagogy the possibility to strength “community” as no-institutional learning place

where the 20th century subject-citizen is able to put in action this “new citizenship” and access into a set of contexts where human development and community progress is always a latent possibility, a current in force possibility despite of uncertainty and fast mutability of real world. So, it is possible that social pedagogy reinforces contestatory practices which are able to face power and incomes inequity and in general, lack of valuable life opportunities.

Keywords: human development, social pedagogy, pedagogy of caring, progress, education.

Introducción

Trascurrida ya la segunda década del siglo XXI, el mundo enfrenta nuevos desafíos. La aparición de una pandemia global puso en tensión la vida de millones de personas alrededor del mundo. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su informe anual 2020 asegura que *“Estamos en un momento sin precedentes en la historia de la humanidad y en la historia del planeta. Luces de advertencia (para nuestra sociedad y el planeta) están destellando en rojo”* (2020, p.3)⁴. La anterior afirmación advierte al mundo sobre la necesidad de considerar el vínculo entre el paradigma del desarrollo humano y la idea de *“Antropoceno”*. Este es un concepto presentado a la comunidad científica por Paul J. Crutzen en su artículo *“Geology of mankind”* divulgado en la revista *Nature* en el año 2002. En el citado artículo, Crutzen afirma que:

Parece apropiado asignar el término “Antropoceno” al presente, de muchas maneras las formas humanas han dominado la época geológica, complementando el Holoceno (el cálido periodo de los pasados 10-12 milenios). El Antropoceno podría decirse ha empezado en la última

⁴ La traducción del texto es obra de los autores de este artículo.

*parte del Siglo 18, cuando los análisis de aire atrapado en el hielo polar mostraron el inicio del crecimiento de la concentración global de dióxido de carbono y metano*⁵.

En otras palabras, Crutzen asegura que el impacto de la actividad humana sobre los ecosistemas planetarios ha sido tan devastador, que incluso, podría estar dándose una evidente transición de época geológica dentro del periodo cuaternario, es decir, desde el Holoceno hacia el Antropoceno⁶. Agrega Crutzen: *“A menos que haya una catástrofe global (el impacto de un meteorito, una guerra mundial o una pandemia) la humanidad permanecerá como la mayor fuerza ambiental por muchos milenios”*⁷. Siendo así, estamos actualmente caminando, como piensa Crutzen, sobre *“terra incognita”*. Y es que muy frecuentemente, *“la cosas ocurren como si la especie humana reconociera su fracaso y se confesara perdida junto con su morada, la tierra”* (Lefebvre, 1972, p.15)

Esta es la preocupación que manifiesta el PNDU en su informe del año 2020 frente a la actual crisis ambiental que experimenta nuestro planeta y el impacto de la actividad humana sobre el mismo. Lo dicho previamente, ha impulsado a un grupo de líderes mundiales a alinearse con el *“mainstream”* negacionista del deterioro ambiental a escala global e insistir en defender, en nombre del modelo económico hegemónico, una idea de *“desarrollo”*⁸ que privilegia el capital por encima de la vida. Sabido es que, vivimos en un mundo donde *“A pesar del incremento sin precedentes de la opulencia global, el mundo contemporáneo niega libertades elementales a*

5 La traducción del texto es obra de los autores de este artículo.

6 Antropoceno del griego *ἄνθρωπος*= *anthropos* “ser humano” y *καίνος*= *kainos* “nuevo”.

7 La traducción del texto es obra de los autores de este artículo.

8 Para Arturo escobar (2007, p.13) el posdesarrollo es la posibilidad de ver en lo económico y en lo tecnocientífico nuevas formas de ser libre.

enormes cantidades de personas, si no es que a la mayoría” (Sen, 2000, p. 15).

Estas circunstancias, invita a redoblar esfuerzos en la preservación y el cuidado de la vida como una acción inmediata que ya no soporta dilaciones. Es pertinente llamar la atención sobre el hecho de que *“numerosos expertos creen que estamos viviendo a través de, o en la cúspide de, un evento de extinción masiva de especies, la sexta en la historia del planeta y la primera en ser causada por un solo organismo, nosotros”* (PNUD,2020, p.4)⁹ El paso del tiempo es inexorable y cada acción humana sobre la vida en el planeta tendrá un impacto positivo o negativo, dependerá de nosotros como especie, apostar por la evolución de la vida en condiciones humanamente deseables.

El contexto planteado aquí, invita igualmente a profundizar sobre las formas en las que las sociedades contemporáneas en épocas de crisis globales, arrojan los intereses de sus ciudadanos. Esta es una coyuntura histórica vital pues, tanto en el pasado como en el presente. Solo cuando existe oscuridad, la búsqueda de luz cobra sentido. Ciertamente es que, vivimos en tiempos de desequilibrio económico, cultural, psicológico y espiritual; estos son tiempos de incertidumbre, de una profunda inestabilidad, de absoluto descontrol. Bajo estas circunstancias, la cuestión del Desarrollo Humano, del cuidado de los ecosistemas planetarios y la reafirmación de los valores sociales afincados sobre una sólida ética de la existencia, requiere ser pensada a partir de pedagogías disruptivas que privilegien el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones.

Es pertinente establecer como guion y premisa de la presente reflexión, la respuesta al siguiente interrogante: *¿De qué manera la conexión entre Educación, Desarrollo Humano y sociedad puede contribuir a la evolución humana, entendida*

9 La traducción del texto es obra de los autores de este artículo.

como una transformación de la conciencia frente a la preservación de todas las formas de vida en el planeta? Esta será la cuestión que alienta el presente ejercicio reflexivo.

Este artículo propone desde una perspectiva epistemológica de la educación, un marco conceptual que invita a reflexionar sobre acciones específicas encaminadas a la reducción de las brechas de desigualdad social. Nuestra propuesta explícita tiene que ver con el diseño e implementación de proyectos de Desarrollo Humano y cuidado de la vida a partir de la construcción comunitaria de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Lo anterior exige, por parte de las instituciones, el agenciamiento y socialización responsable del conocimiento a todos los miembros de la comunidad educativa. Los PEI entonces son concebidos desde una visión humanista del desarrollo, la cual insiste en la preservación de la vida como máxima innegociable. Así mismo, la ciencia, la tecnología, la innovación, el emprendimiento, la educación financiera, las humanidades, la competitividad, el respeto a la diferencia, la inclusión, el género, la política pública y la conciencia ecológica, son comportamientos, conocimientos y saberes absolutamente vitales para el progreso de las sociedades del nuevo siglo.

Y es que *“El desarrollo requiere de la eliminación de importantes fuentes de la ausencia de libertad como son: pobreza y tiranía, oportunidades económicas escasas y privaciones sociales sistemáticas, falta de servicios públicos, intolerancia y sobre actuación de estados represivos”* (Sen, 2000, p.3)

De lo que se trata pues, es enfocar las acciones educativas hacia una pedagogía de los cuidados que permita superar la insistencia en aquella capacitación que busca fomentar habilidades y competencias, solo favorables al mercado laboral con todas sus lógicas de productividad. En contraposición a esta realidad, este artículo

pone en consideración, una educación que ponga en el centro de sus preocupaciones al ser humano y el ambiente vital-dinámico que habita, con la legítima pretensión de reivindicar la sostenibilidad de su propio progreso¹⁰ y desarrollo. Aspiramos pues *“(…) que el currículo, escolar, los sistemas educativos… y en general todos los elementos pedagógicos, atiendan de forma prioritaria a la sostenibilidad de la vida”* (Aguado de la Obra, 2018, pp. 23-24). En términos de la sostenibilidad de la vida, el ser humano tanto individual como colectivamente está siempre por hacer; tal propósito corresponde a la educación pues *“la educación es producir al ser humano”* (Fullat, 1992, p.145). La educabilidad es prerrogativa y privilegio humano.

La ruta propuesta para el análisis de la cuestión, abarcará diversos referentes conceptuales que apuestan por el paradigma del Desarrollo Humano como mundo posible. En este sentido, el enfoque en capacidades humanas, el enfoque en la liberación de las privaciones humana¹¹, el enfoque de desarrollo humano a escala humana y las apuestas conceptuales propias del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) tienen aquí un lugar. Estas reflexiones tan ricas y diversas, iluminan el sendero que se pretende transitar con cierto conocimiento de causa. La meta última será invocar el *“sentido de humanidad”* extraviado por obra y gracia de la brutalidad impuesta por un modelo económico que desde su core central no puede ser empático con nada que vaya más allá del incuestionable y omnipresente

¹⁰ Frente a la idea de progreso Robert Nisbet (1981, pp 24-25) afirma que *“(…) sigo convencido de que esta idea ha contribuido más que cualquier otra, a lo largo de veinticinco siglos de la historia de Occidente, tanto a fomentar la creatividad en los más diversos campos como a alimentar la esperanza y la confianza de la humanidad y de los individuos en la posibilidad de cambiar y mejorar el mundo.”*

¹¹ Para Amartya Sen (2000), La libertad es esencial para el proceso del desarrollo por dos razones diferentes: 1) La razón evaluativa: La valoración del progreso debe hacerse tomando en cuenta principalmente si mejoran las libertades que tiene la gente, y 2) La razón efectividad: La consecución del desarrollo está completamente subordinada al libre albedrío de la gente.

crecimiento económico. En este sentido *“producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una oblación sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales”* (Nussbaum, 2014, p.36).

Se invoca igualmente a la Pedagogía Social como praxis contestataria a la inequitativa distribución de la riqueza y al abuso del poder. Esta es una pedagogía que, al entender la educación como una oportunidad de movilidad social, estimula la intervención directa a la comunidad en tanto bio-colectivo social. Es la Pedagogía Social una pedagogía de la emergencia ya que, se ha probado como muy efectiva en contextos donde se hace necesario resolver necesidades vitales de integración familiar y comunal e incluso en ámbitos en donde emergen conflictos armados, como los que sufren muchos colombianos en diferentes regiones del país. Frente a este particular, Vélez (2010, p. 29) asegura que *“En Colombia la pedagogía social y su correspondiente educación social no son el producto del bienestar social de las políticas gubernamentales para cumplir con los fines democráticos y sociales, sino que han surgido como reacción contestataria y reparadora de lo que el Estado y los poderes institucionales no han asumido”*.

Adicionalmente, nos vale en aras de fortalecer nuestra apuesta por interconectar sinérgicamente la tríada Educación-Desarrollo Humano-Comunidad, profundizar en la idea de “cuidado”. Para tal fin, acudiremos a una Ética¹² y a una Pedagogía de los Cuidados una vez se comprenda que la humanidad enfrenta grandes retos, los cuales no han sido ni abordados ni superados con éxito por parte de los modelos educativos tradicionales. Para Boff, *“el cuidado es, verdaderamente, el soporte leal de la*

¹² *“La ética del cuidado entiende al ser humano como un ser en relación, rechaza la idea de un individuo ensimismado y solitario.”* (Vásquez, 2010, p.3)

creatividad, de la libertad y de la inteligencia” (2002, p.10). La concepción de la Pedagogía del Cuidado tiene en cuenta la cuestión de la sostenibilidad ambiental, los derechos humanos, la diversidad de género, la política, la sociología y por supuesto, la educación. En cuanto a la ética del cuidado, se hace necesario *“educar en una nueva cultura que permita a niños y niñas, varones y mujeres hacer suyos otros valores y otras formas de representarse el mundo y manejarse en él.”* (Vásquez, 2010, p.3)

La capacidad de “cuidado” es en esencia el “ethos” del hombre como criatura libre, inteligente y creativa. Cuidado como todas aquellas actividades encaminadas a preservar la vida y hacer la vida sostenible y sustentable. Es en esta capacidad de cuidado donde habitan los principios, valores y hábitos que hacen posible *“el buen vivir”*. Y es que para acceder a un buen vivir con pleno sentido de humanidad no podemos excluir de nuestra relación con otros, el amor, la compasión y nuestras propias sensibilidades. Siendo así, *“me ocupo de mí mismo para poder ocuparme de otros”* (Foucault, 2014, p. 175).

Cierto es que, tendríamos que asumir la cuestión del cuidado como lenguaje público, como performance propio de una lengua universal que se asienta en la realidad de las comunidades y se generaliza para convertirse en algo vital y cotidiano. Se habla con profundidad especialmente desde lo que se vive. Al respecto Neil Smith afirma que *“el lenguaje como equivalente a la comunicación, o fundamentalmente orientado a la comunicación, respalda la idea de que las lenguas son constructos públicos, códigos asociados con una determinada comunidad o país cuyos habitantes aprenden y emplean con mayor o menor corrección, eficacia y elegancia”* (2001, p. 202). El cuidado, al ser vital para la condición del hombre, no puede ser descartado, suprimido o negado. Se puede en cambio, fijar en la psique

colectiva para intentar sanar las heridas sociales y de prevenir las futuras.

Este artículo centra su atención en los PEI de las instituciones educativas, a través de los cuales se puedan concebir nuevos itinerarios de Desarrollo Humano y comunitario, sostenibles en la línea del tiempo. Es importante que toda la comunidad educativa perciba la escuela como una institución del cuidado en donde los valores éticos, religiosos y culturales sean los verdaderos catalizadores del desarrollo; tal y como propone Lefebvre (1972, p.15) es hora que *“dejemos de embriagarnos, no más humanidad-ficción”*.

Así mismo, la población objeto de nuestro análisis son jóvenes escolares entre 7 y 18 años quienes transitan los niveles de básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Esta población es en esencia quienes se forman bajo el espectro de las apuestas de cada uno de los PEI en las instituciones educativas. Son ellos, igualmente, quienes engrosarán las futuras generaciones¹³; generaciones que ojalá logren entender que, para convivir en ámbitos de legítimo desarrollo humano sostenible en el tiempo, se debe internalizar que el cuidado propio, del otro y del medio ambiente parten de su propia reflexión y no del rígido y áulico seguimiento de las leyes sociales. Al respecto Cortina (2009, p. 8) afirma que *“la cansina repetición de la ley y el castigo no conforman conductas humanizadoras permanentes, no elevan sin más el grado de humanidad de las personas, si los sujetos de la vida humana no comprenden y sienten que la ley, si la hay, viene desde dentro, que es su propia ley”*. No se trata del cumplimiento de la ley como consecuencia del temor al castigo, antes bien, es la reivindicación de la humana capacidad de saberse justo, de saberse salvado (Foucault, 2014). Cortina agrega que *“cada ser humano es un ser autónomo, capaz de darse asimismo esas*

¹³ Según Henry Ireene Marrou (1985, p.9) la educación es *“la educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización.”*

leyes que como humano le especifican y que por eso valen para toda la humanidad” (ibid.)

Pedagogía Social, Educación Social y Desarrollo Humano.

En palabras de Sáez (2006) y en la línea de Pierre Bourdieu, la Pedagogía Social debe actuar como *habitus*, entendido como territorio y lugar simbólico que condiciona las reflexiones surgidas de la práctica de la Educación Social y el sentido que adquiere el desarrollo en estas vivencias particulares de contexto de la institucionalidad educativa.

Este reconocimiento implica, que el orden social, premisa y objeto de estudio de los sistemas sociales, que han transitado, desde Durkheim (1902), hasta Niklas Luhmann (1997), supera la realidad objetiva, a la manera de las ciencias naturales, dando apertura a la emergencia de la conciencia humana diferenciada e individual participante de las construcciones de realidad y sociedad y, por lo tanto, del desarrollo desde la acción social y el acto educativo.

Se presume que explorar la conceptualización del desarrollo, los significados circunscritos a los discursos institucionales, a manera de lenguajes propositivos en cuanto hacen referencia a la construcción de futuro, de visión de sociedad, de paradigma organizativo, aportan señales de la forma como se viene organizando la sociedad, los valores y los sentidos que movilizan en un determinado contexto espacio temporal, toda vez que *el lenguaje y el discurso no sólo describe lo que se encuentra, sino que crea lo que existe.*

Esta premisa presumiblemente refuta la lectura de la realidad que se sospecha se edifica en lo estructural funcionalista, con su pretendida postura naturalista de la constitución de los sistemas sociales y supuesta objetividad en el tratamiento otorgado al desarrollo.

Por lo tanto, pareciera ser que es necesario

incorporar en el trato que se viene otorgando a la conceptualización sobre el desarrollo (significación), transitar hacia otros enfoques, tales como el interaccionismo simbólico, la fenomenología o la etno-metodología en general y de manera especial a la hermenéutica, para facilitar la comprensión de las realidades y sentidos del desarrollo que surgen en la intertextualidad, tal como es el caso con la presente reflexión.

Lo mismo debe suceder con la Educación Social, donde la acción es indécica, contextualizada y reflexiva, al parecer, no permite la formulación de leyes explicativas, ni de generalizaciones. En este sentido es probable, que se coarte su despliegue para alcanzar la mayor aspiración del hombre y la sociedad, esto es el sentido dominante, que debería concederse al desarrollo humano y sostenible en condiciones de explorar el *habitus* relacionado con él (concepto ya anotado anteriormente).

Recordando a Parsons (1960), la Educación Social debería actuar como representación del sentido que se le otorga al desarrollo, donde las personas y grupos sociales edifican formas de vida, valores y normas de organización social, política, económica y humana (González, 2003). Modos de vida que superen la situación de segregación, rechazo y expulsión, en general de des-integración social, dejada al parecer por el actual modelo de desarrollo y que se evidencia con el pos-acuerdo. Como posibilidad latente de la educación social, por ejemplo, en los que respecta a los asuntos de inclusión educativa en la enseñanza y el aprendizaje "(...) *los profesores pueden implementar prácticas de enseñanza que son desarrolladas desde las casas familiares de los estudiantes para transmitir nuevo conocimiento a estudiantes inmigrantes*" (Soto, 2005, p. 859)

El concepto aportado por Arendt, permite que la acción social en perspectiva de educación social y del desarrollo, se comprenda como *Vita activa*,

(término que surge del juicio al que fue sometido Sócrates en la polis. Vida dedicada a los asuntos públicos-políticos). Ello implica reconocer que la acción de los hombres nos lleva a la construcción de mundos, pensamiento y artificios históricos y sociales, así como a lenguajes y discursos, susceptibles de construir en este momento histórico tan especial para Colombia, inherente a la condición humana. Un momento histórico que cobija no solo al país sino al mundo entero, y que se presenta como incierto e inestable. Al respecto, Maclaren (1994, p.7) asegura que "*Vivimos en un momento precario de la historia. Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana, y la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social.*"

Los hombres sólo son condicionados por su propia acción, previo el pensamiento y el lenguaje propuesto por Austin, según lo señala Julián Serna (2004), en su texto de filosofía y literatura a modo de entrecruzamiento, la labor, el trabajo y la acción, cada una de ellas implica una iniciativa frente al mundo de los hombres y al mismo tiempo una forma de constreñimiento, de puesta de límites ante la acción libre de cada hombre, que no solo responde a racionalidades previas, sino al mundo de lo sensible.

El desarrollo y su conceptualización, lo mismo que las propuestas educativas, deben expresar, presuntamente, la forma y constitución de la madurez social, como proyecto de construcción de futuro. Adicionalmente, debería inscribirse en la apuesta de adquisición de valores. Las personas adquirimos arquetipos y vivimos dentro de un orden y jerarquía de valores. El hombre es un ser que se hace en la dialéctica entre los valores y arquetipos que elabora su propia experiencia, y que muchas veces quedará a la mitad de camino o modificará de manera equilibrada.

La propuesta podría asumir dos coordenadas, la primera en términos de valores de realidad y

valores de lo futuro, los cuales en la propuesta de educar para planificar el desarrollo y del cuidado de la vida, deberían ser visibles y reflexionados en su posibilidad educativa, desde el sentido que se le confiere al desarrollo en contexto de territorio.

Concordante con lo señalado anteriormente, es importante mencionar que la constitución de valores para un desarrollo humano, sostenible y posible territorialmente, parte de las actitudes (los elementos que constituyen las actitudes son: lo cognoscitivo, lo afectivo y conductual). Actitudes que son entendidas a manera de disposiciones para valorar favorablemente o no los propósitos y sentidos del desarrollo, en especial con la oportunidad de integrar socialmente a los excluidos, en el ámbito del desarrollo humano sostenible. Verdaderamente sostenible porque se ha afianzado en la mente crítica colectiva “(...) *el descreimiento frente a un estilo de desarrollo que se ha revelado ecológicamente predatorio, socialmente perverso y políticamente injusto.*” (Max-Neef, 1998, p.15)

Integrar socialmente a alguien quiere decir aceptarlo en la sociedad como una persona activa, productiva y capaz de expresar sus propias ideas y conocimientos. La integración social debe realizarse desde los niños primeramente en la escuela y otros ámbitos de su formación, y debe promoverse también en la adolescencia y adultez. Integrar quiere decir, aceptar a las personas como son con sus diferencias para formar una sociedad comprensiva y mejor, lo cual implica que la propuesta, explore críticamente, la forma en que se ha excluido social, política y económicamente a grupos sociales en cuanto al lenguaje reclutado en su nombre.

La integración social se entiende como aquel proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas que se encuentran en una situación marginal (exclusión de los beneficios sociales, políticos y económicos), a participar del nivel de bienestar socio vital alcanzado en

un determinado país o región, previa valoración de las condiciones contextuales de significación compartida de desarrollo humano sostenible.

Integrar socialmente en el desarrollo humano sostenible, hipotéticamente involucra rastrear que la modernidad, probablemente promueve una fuerte tendencia a la desintegración social, por las lógicas y racionalidades que sustentan las decisiones, no sólo empresariales sino institucionales, derivado de la exigencia de competir en el mundo del mercado de bienes y servicios y de la globalización económica.

Las manifestaciones de escasa o nula integración social, presumiblemente se expresa en exclusión, cuya significación, refiere creíblemente a situaciones provocadas por el actual modelo de desarrollo, que ha llevado a significativos grupos sociales a condiciones de riesgo de caer en las zonas de vulnerabilidad denominada marginalidad.

Por lo tanto, para aportar en la significación de lo que se comprende por integración social, se trae a colación el sentido otorgado a este fenómeno social, en palabras de Estivill, en el programa de internacional de trabajo – en Ginebra, *“la exclusión social puede ser entendida como una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e inferiorizando a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes”*(2003: 29-30).

De lo anterior es posible colegir, que la desintegración deriva en exclusión, que se encuentra previsiblemente relacionada con la pobreza, la cual es matizada por el lenguaje que se expresa con criterios y referentes económicos, atendiendo a lo que teóricamente señala como condiciones de grupos sociales que se encuentran por debajo de los niveles de renta, que le permiten acceder al mercado

de bienes y servicios y superar las demandas de los mínimos vitales que exige la existencia humana.

La pobreza, desde un punto de vista acentuadamente económico, dificulta su equivalencia interpretativa con el concepto de exclusión y des-integración social; sin embargo, un examen más sociológico que viene produciéndose desde la década de los noventa, establece que esta situación, debe ser considerada con mayor amplitud por sus características de proceso multidimensional, que recoge no sólo este acento, sino elementos

psicosociales, culturales e incluso políticos.

Así, en palabras de Tezanos, exclusión y pobreza serían conceptos complementarios, pero no podrían confundirse pues no todo excluido es pobre, ni todo pobre es excluido. Por ejemplo, las situaciones de pobreza moderada se acercan más a la precarización que a la pobreza, aunque no minimice el riesgo de una sociedad fragmentada. A pesar de todo y siguiendo la delimitación que recibe mayor acuerdo, observamos con este autor, las diferencias que suelen establecerse entre los conceptos de pobreza y exclusión (1998:32).

Criterios de Diferenciación de la pobreza y la Exclusión

RASGOS DE DIFERENCIACIÓN	POBREZA	EXCLUSIÓN SOCIAL
Situación	Es un estado	Es un proceso
Carácter	Personal	Estructural
Sujetos afectados	Individuos	Grupos sociales
Dimensiones	Básicamente unidimensional (carencias económicas)	Multidimensional (aspectos laborales, económicos, sociales, culturales)
Ámbito histórico	Sociedades industriales (o en su caso tradicionales)	Sociedades postindustriales y/o tecnológicamente avanzadas
Enfoque analítico aplicable	Sociología de la desviación	Sociología del conflicto
Variables fundamentales	Culturales y económicas	Laborales
Tendencias sociales asociadas	Pauperización	Dualización social
Riesgos añadidos	Marginación social	Crisis de los nexos sociales
Dimensiones personales	Fracaso, pasividad	Desafiliación, resentimiento
Evolución	Residual	En expansión
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Variables ideológico-políticas que influyen	Liberalismo no asistencial	Neoliberalismo desregulador
<i>Fuente: Tezanos – 1998 – pág. 32.</i>		

El concepto de integración en una sociedad determinada no utiliza el término exclusión por eufemismo, sino que permite valorar quiénes se encuentran recibiendo los beneficios sociales del desarrollo alcanzado, y quiénes no; lo cual es muestra factible, que ciertos grupos sociales se van relegando del sistema económico y de sus avances tecnológicos, lo cual no necesariamente lo ubica en calidad de pobres.

La integración social como componente fundamental y de valor constitutivo del desarrollo humano sostenible, tácitamente requiere que la pobreza como factor valorado, en su mayoría de veces por su carácter económico, se complemente con otras dimensiones sociales, las cuales se desprenden de esta condición. En el cuadro anterior, formula, se puede observar las siguientes consideraciones.

En primer lugar, el rasgo diferenciador de la pobreza como estado, mientras que la exclusión es un proceso, el cual se encuentra ligado a la concepción reclutada frente al desarrollo humano. En segundo lugar, la exclusión afecta a grupos sociales y la pobreza directamente a los individuos. El desarrollo humano sostenible debe propender por superar ambas situaciones, pero enfatizando en la exclusión, lo mismo que la exclusión es de carácter multidimensional, articulada a factores de índole social, político y económico, lo cual debería ser considerado prioritario en las decisiones que implican intervenir en nombre del desarrollo humano.

En cambio, la pobreza está relacionada presuntamente con los modelos de crecimiento y desarrollo económico e industrial, la exclusión se encuentra ligada al parecer, con procesos contemporáneos propios de la economía de servicios y de altas dosis tecnológicas o de modernización. De igual forma, la metodología para su tratamiento se inscribe en presupuestos sociológicos considerados como factores de desviación. Ello explica su tratamiento como

problemas de carácter económico; en cambio la exclusión es tratada desde la educación y la sociología del conflicto, en este sentido, las variables de la pobreza son consideradas supuestamente culturales y económicas. La exclusión es razonada en su carácter laboral, factor de suma trascendencia para garantizar satisfacción personal, seguridad y bienestar. En los otros aspectos relacionados con la pobreza frente a la exclusión, se reliva la dualización social, crisis de los nexos sociales, desafiliación y resentimiento que se viene generando, al parecer con ocasión del fenómeno del desarrollo que se sustenta en los mercados y en los avances tecnológicos.

Superar condiciones de pobreza, posiblemente es uno de los principales retos de los agentes del desarrollo, tales como los organismos internacionales, las administraciones públicas nacionales y territoriales, las instituciones sociales explícitas de la sociedad civil, las empresas con responsabilidad empresarial y particularmente las universidades. Probablemente atender la exclusión es un compromiso con el futuro de la sociedad y manifiestamente con la construcción de conciencia del desarrollo humano sostenible, el cual demanda de actitudes y valores, expresados concretamente en los sentidos concedidos según el modelo provocador en la universidad con presencia regional.

Aquí la educación hipotéticamente se debe convertir en el fin mismo de esa conciencia, por la carga valórica que se le debe imprimir en los procesos de formación y al papel que juega como constructor de sentidos de vida, con los cuales interactúa institucionalmente compartiendo valores, conocimientos, creencias y rutinas al proyectar sus visiones y principios filosóficos en una apuesta de socialización y de desarrollo. Continuar con la conjeturada percepción de que el desarrollo, depende implícitamente de las condiciones del mercado y de las tendencias individualistas, modernizadoras y

de consumo, con sus lógicas y racionalidades, es probablemente, desconocer que éste, es ante todo apuesta humanizante y del cuidado y sostenibilidad de la vida.

Apreciación donde los valores y principios que lo deben sustentar, surgen por pretendido en el seno de las sociedades que se forman, comparten valores y se educan en el sentido mismo de lo humano, como máxima para orientar los destinos de sociedades en ámbitos locales y regionales. La Pedagogía/Educación social como referentes para orientar la presente reflexión, implicaría propender por constituir conciencia del “deber ser”, como expresión de deberes y derechos relacionados con el desarrollo humano sostenible, en aspectos y referentes para orientar el accionar individual y colectivo, donde la educación en general conciba lo ambientes de formación y diálogo para el consenso razonado y vivencia compartida de las siguientes premisas:

- Educación para cuidado de la vida y el disfrute de ella con el otro y los otros.
- Educación para solidaridad con el otro y los otros.
- Educación para la promoción y respecto de los derechos humanos y los valores del cuidado y sostenibilidad de la vida.
- Educación para la convivencia, el estar y compartir las diferencias con el otro y los otros., construyendo sostenibilidad de la vida.

Planificar el desarrollo y el cuidado de la vida

Proponer una respuesta al cuestionamiento orientador de la presente reflexión que señala: *De qué manera la conexión entre educación, desarrollo humano y comunidad puede generar en la sociedad progreso entendido como la permanente evolución de la dimensión humana en los sujetos que le permitan concientizarse*

frente a la necesidad de preservar la vida en todas sus expresiones?, demanda la oportunidad de proyecta una perspectiva que se instala en el ejercicio de planificar el desarrollo de los territorios, construyendo de manera compartida con los actores las oportunidades para continuar explorando posibilidades para superar la desigualdad, inequidad, exclusión y des-integración en la cual se encuentra significativamente numeroso grupos humanos, en respuesta al modelo de desarrollo imperante en la actualidad.

En consecuencia, lo anterior implica reconocer el contexto histórico que ha configurado desde el lenguaje institucional, nuestras formas de conocer y figurar la realidad, de instaurar institucionalmente ambientes de ordenación social y de validar modelos y teorías de desarrollo, que para el caso de América Latina y Colombia se inscriben, en procesos de crecimiento y desarrollo económico, industrialización, modernización y globalización, y en ciertas ocasiones son acompañados con expresiones propias de apuestas que responden probablemente al desarrollo humano sostenible o alternativo.

Esta supuesta tendencia de incorporar modelos, teorías y conceptos del desarrollo presumiblemente se formaliza en la institucionalidad educativa, en el lenguaje institucional (proyectos educativos), sin una debida y pertinente reflexión crítica de las implicaciones de sentido, de lo que se ha denominado desarrollo (modernización), a modo de alocuciones y juicios del discurso teórico y conceptual, lo cual al parecer, ha condicionado transformaciones de la realidad institucional y colectiva en las diferentes regiones del país.

En este sentido, es necesario explorar las condiciones institucionales del discurso de política educativa (proyectos educativos), e identificar probablemente la disertación a la cual nos invita Apter (1970), al señalar que al

interior de nuestra sociedad es intencional, el deseo de formar hombres responsables de la construcción de derechos e identidades de nación, país o región, sin cultura política propia que nos permita decidir autónomamente sobre el destino de nuestros pueblos.

Concordante con lo anterior, nos permite deliberar la pretensión de apostarle al futuro (panificar el desarrollo), desde la educación con los enunciados de los modelos teóricos tradicionales o de otras opciones y posibilidades en alternatividad, las cuales como es de esperarse, surgen en el seno de la participación y del consenso de los actores, en nuestro caso de la comunidad educativa.

Los principales aspectos que justifican la propuesta, se describen a continuación.

La posibilidad de horizontes de sentido en la conceptualización del desarrollo y su relación con la educación situada territorialmente

En primer lugar, existe la necesidad de reflexionar los horizontes de sentido frente a la concepción del desarrollo y del papel de la educación en este proceso, mirado desde los contenidos del lenguaje que se congregan en la designación del desarrollo, en particular de la probable incidencia de la construcción teórica y conceptual elaborada en su nombre.

El estudio propuesto involucró la posibilidad de reunir la arquitectura del conocimiento, con la cual se ha configurado el mundo y sus representaciones en torno al desarrollo, donde se hace visible la necesidad de trasladarse hacia procesos epistémicos y axiológicos relacionados con el asunto, procurando la superación de los paradigmas inamovibles del saber, propios del legado de la cultura occidental, que probablemente se inscriben en un determinado orden, y son previamente

instituidos por la razón.

La posibilidad de nuevos horizontes de sentido sobre el desarrollo, visto desde la movilidad del discurso en las instituciones educativas, permite reconocer conceptualmente la perspectiva ética y política de las construcciones sociales, los sistemas de valores, creencias y sentidos que surgen de la valoración de acontecimientos y los eventos de humanidad en contexto espacio temporal particulares y específicos.

Los seres humanos son los protagonistas de su devenir histórico, como lo sugiere Castoriadis al reflexionar sobre el papel de las instituciones en general, y aplicable a la educación en general: *“la institucionalidad permanece por coerción y sanción desde lo superficial o por adhesión, apoyo, consenso, legitimidad o creencia”* (1980:2-6), circunstancias que rodean seguramente la concepción del desarrollo y su correspondencia con las apuestas educativas.

En segundo lugar, la institucionalidad educativa en general, pero particularmente las de ámbito local, convendrían participar en la restauración de ambientes de deliberación con respecto a los planes de desarrollo y de ordenamiento territorial, para mostrarse conforme (toma de decisiones de los actores del desarrollo), frente a la continuidad del actual modelo de desarrollo (economía de mercado, expresión de desarrollo económico, industrialización, globalización o modernización), o asumir propuestas que en sentido contrario inviten a des-hacer el desarrollo y construir otras posibilidades.

Esto implicaría probablemente colocar en entredicho las razones que justifican la aplicación de los modelos, teorías, políticas, estrategias y orientaciones de las instituciones nacionales e internacionales y del saber académico y científico, visto desde el lenguaje movilizado al intervenir en nombre del desarrollo, por el sesgo significativo que se presume ocurre al momento de interpretar realidades y decidir su intervención

en nombre de éste y particularmente del papel de la universidad.

En esta línea, las organizaciones internacionales de cooperación para el desarrollo como la ONU, en el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (1990), propone el cambio del enfoque relacionado con el centro de la concepción del desarrollo y de los medios para lograrlo, finalidad que supedita el papel que debe asumir la educación en general y particularmente la educación en los niveles media técnicos, tecnológicos y profesionales.

Asimismo, sugiere la vinculación de la universidad para dilucidar el funcionamiento humano en el contexto de razón práctica y para desarrollar el concepto de justicia social y de género para orientar las intervenciones de los actores de la educación, superando referentes normativos, de corte universal, esencialista y ético (Boni y Pérez Foguet, 2006).

En tercer lugar, otro argumento de la propuesta frente a las implicaciones conceptuales del desarrollo, es el de emprender el estudio de las organizaciones sociales y sus posibles transformaciones, desde una perspectiva integracionista e inter-disciplinaria, frente a la crisis del saber por su parcelación en objetos y métodos, según las epistemologías de turno.

En este sentido, existen problemas cuya complejidad ameritan ser abordados por varias disciplinas, en particular de las ciencias de la educación, lo mismo que el reconocimiento de la existencia de situaciones que demanda la presencia de varias de ellas. Orientación compartida en la presente investigación al estimular la preocupación sobre el tratamiento conceptual que se viene generando institucionalmente en el ámbito educativo para abordar el desarrollo, tanto como concepto y discursos confeccionados en su nombre.

En cuarto lugar, por la posibilidad de investigar

los sentidos subyacentes en los referentes institucionales de orientación formativa, investigativa y de proyección social de la universidad regional, al concebir, participar, formular y ejecutar los proyectos educativos institucionales y su contribución en la obra socializante contemplada en el proceso de desarrollo vivido en la región.

En quinto lugar, por la invitación a participar en el debate discursivo, frente a las implicaciones de la significación y sentido del concepto de desarrollo y la relación con la educación, vista desde los proyectos educativos institucionales, partiendo de la reflexión crítica del rumbo que viene asumiendo la universidad situada localmente frente al proceso de desarrollo, percibido desde las palabras y frases congregadas en torno al significado otorgado al desarrollo y del modelo que la inspiran.

De acuerdo a la configuración conceptual asumida por la institucionalidad educativa, ésta al parecer condiciona y supedita a los actores educativos y sociales en la búsqueda del desarrollo, ya sea como estadio teórico potencial (situación económica alcanzada por los países *desarrollados*), que actúan a modo de referente para orientar por esta senda de progreso a otros países o a modo de imaginario social con sus valores, significados y normas o transitar en otros trayectos, reconociendo el carácter histórico y social de este proceso como expansión de humanidad realizable en condiciones de contexto cultural y territorial, tal como lo plantean las estrategias que se circunscriben en los modelos alternativos.

En sexto lugar, por la reflexión crítica que se debería reunir al interior de la comunidad académica por parte de la universidad, al acompañar los procesos de desarrollo y su papel en él, en especial de indagar los sentidos que adquiere al interior de los proyectos educativos, los conceptos expresivos en nombre del desarrollo, tales como riqueza, industrialización,

urbanización, crecimiento, progreso, tecnología, competitividad, sostenibilidad, capacidad, libertad, entre otros. Presupuestos que implican acción en la constitución de sociedad, dependiendo del modelo de desarrollo donde se ubique la institucionalidad educativa.

En este sentido, cada mensaje con sentido sobre el desarrollo enlaza promesas subyacentes, mejoramiento de la calidad de vida, bienestar de todos, superación de las desigualdades, libertad, paz, integración, entre otras, las cuales surgen en la mayoría de veces, casualmente en respuesta a los postulados universalmente aglutinados con el conocimiento científico-técnico alcanzado y en el discurso significativo sobre el desarrollo.

En séptimo lugar, por el cuidado que se debe tener con la creencia de que los modelos de teorización que acompañan la conceptualización del desarrollo, a manera de aportes de las escuelas de pensamiento económico, son mediatizados por la institucionalidad educativa. Estos condicionan al parecer las formas de lectura e intervención de éstas, en los hechos y situaciones problemáticas y potencialidades relacionados con el desarrollo humano sostenible, tales como la desigualdad, inequidad, injusticia, no sustentabilidad, desintegración y exclusión. Es en la institucionalidad educativa en donde el maestro como agente de desarrollo se debe concebir a sí mismo como *“intelectual transformador”*. En este sentido, Henry Giroux, desde el marco de la Pedagogía Social, asegura que *“La categoría de intelectual transformador empieza por reconocer aquellas manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión. La racionalidad pedagógica que aquí entra en función es aquella que define a los educadores como portadores de una memoria peligrosa”* (2006, p.159.)

En consecuencia, interpretando a Jean-François Lyotard (1994), la dominación de la palabra y

del sentido permiten conceptualmente acreditar modelos gnoseológicos, ontológicos y políticos de orientación distinta de la organización social en ciertos escenarios regionales y territoriales, que posiblemente perderían pertinencia contextual, por las particularidades que expresan las localidades, en cuanto a posibilidades y oportunidades de desarrollo.

Por último, por la insuficiencia de ambientes de deliberación en torno a los presupuestos y premisas de los modelos teóricos para el desarrollo y los intereses movilizados, los cuales se deberían colocar en miramiento discursivo para develar los sentidos implícitos, tanto de los supuestos sobre los cuales descansa la teoría y la conceptualización sobre el desarrollo como los intereses de investigación movilizados.

Conclusión

El propósito de este artículo fue llamar la atención sobre la necesidad de planificar el desarrollo humano y el cuidado de la vida desde lugares institucionalizados como la escuela, específicamente desde sus PEI, pero también desde lugares instituyentes que no conocen fronteras, no saben de barreras. Queda a consideración vincular a la concepción de nuevos itinerarios de desarrollo humano las acciones propias (de toda índole, políticas, económicas, culturales, etc.) que permitan materializar una sociedad que reivindique el sentido de humanidad y el amor y la compasión por la vida cualquiera sea su manifestación.

Referencias Bibliográficas

Aguado de la Obra, G. (2018) La Pedagogía de los Cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. Línea de Educación del Área de Programas de InteRed. Fundación InteRed.

- Recuperado de https://intered.org/pedagogiadelos cuidados/wp-content/uploads/2019/01/Marco-Teorico_Completo.pdf.
- Ander Egg, E.** (2001). El proceso de la globalización en la cultura. Madrid, España.
- Apter, D.** (1970). Estudios de Modernización. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Arendt, H.** (2009). La condición humana. Editorial Paidós Buenos Aires. Argentina.
- Boff, L.** (2002) El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra. Madrid. Editorial Trotta.
- Boni, A. y Pérez, A.** (2006). Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas. Barcelona: Intermon Oxfan. Ingeniería sin fronteras.
- Brunner, J.** (2009). La Universidad, sus derechos e incierto futuro. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 49. Janeiro.
- Brunner, J.** (1999). América Latina al encuentro del Siglo XXI. Documento presentado al Seminario América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio, París: BID y UNESCO.
- Caride, J.A.** (2004). Las fronteras de la Pedagogía social: Perspectiva científica e histórica Barcelona. Editorial Gedisa S. A.
- Carvajal, A.** (2007). Desarrollo y Cultura. Elementos para la reflexión y la acción. Escuela de trabajo social y desarrollo humano. Cali. Universidad del Valle.
- Castoriadis, C.** (1980) Reflexiones sobre el “desarrollo” y la “racionalidad”. El mito del desarrollo. Barcelona: Ed. Kairós.
- Cortina, A.** (2009) Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza Editorial.
- Crutzen, J.P.** (2002) Geology of mankind. Nature. Vol. 415 | 3 January. Recuperado de www.nature.com
- Escobar, A.** (1998). La Invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas. Edición Fundación Editorial el perro y la rana.
- Estivill, J.** (2003). Panorama de la lucha contra la exclusión. Conceptos y Estrategias. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Foucault, M.** (2014) La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault M.** (1966). Las palabras y las cosas. Paris. Editorial Gallimard.
- Freire, P.** (2005). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. México.
- Fullat, O.** (1992) La educación y sus saberes. Barcelona. EDUCACION. Vol. I. (2) 2. Setiembre. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gimeno, J.** (1999). La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología. Madrid: Universidad Complutense, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.
- Giroux, H.** (2006) La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

- Goulet, D.** (1999). *Ética del desarrollo. Guía teórica y práctica*. Madrid: Editorial Lepala.
- Harari, Y.N.** (2018) *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Herrera, F.** (1966). *La Universidad Latinoamericana y el Desarrollo Económico*. Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hidalgo, C.** (1998). *El pensamiento Económico sobre el Desarrollo: Desde los Mercantilistas, hasta el PNUD*. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Maturana, H.** (1989). *El sentido de lo humano*. Chile. Ediciones Iberoamericanas.
- Lefebvre, H.** (1972) *Contra los tecnócratas*. Buenos Aires. Granica Editor.
- Luhmann, N.** (1996). *Teoría de la sociedad y Pedagogía*. Editorial Paidós. Ibérica Barcelona.
- Luhmann, N.** (1991). *Sistemas Sociales*. México: Editorial Alianza.
- Lyotard, J.** (1994) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. 5ed. Madrid. Cátedra.
- Maclaren, P.** (1994) *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador
- Marrou, H.I.** (1985) *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid. Akal Editor.
- Max-Neef, M.** (1998) *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo. Editorial Nordan-Comunidad.
- Nisbet, R.** (1981) *Historia de la idea de progreso*. Barcelona. Gedisa.
- Nussbaum, M.** (2014) *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires. Katz Editores.
- Pérez, G.** (2003): *Pedagogía Social - Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.
- Pérez, G.** (2003): *Pedagogía Social - Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A.** (2001): *De profesión Educador Social*. Barcelona: Paidós.
- Petrus, A.** (1997). *Pedagogía social*. Madrid. Editorial Ariel.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD** (2020) *Human Development Report-2020. The new frontier. Human Development and the Anthropocene*. New York. the United Nations Development Programme. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020.pdf>
- Quintana, J.M.** (1990). *Pedagogía social*. Madrid, Editorial Dykinson.
- Riera, J.** (1998). *Pedagogía profesional del siglo XXI*. Facultad de Educación. UNED.
- Riera J.** (2008) *La pedagogía profesional del siglo XXI*. Madrid. Educación XX1, vol. 11, pp. 133-154. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sanvisens, M. (1980). Sociología de la Educación y Pedagogía Social. Textos de Pedagogía. Conceptos y Tendencias en las Ciencias de la Educación. Barcelona. Ed. Ariel.

Sanvisens, M. (2004). La Pedagogía Social – Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica. Madrid. Narcea Editores.

Sen, A. (2000) Desarrollo como libertad. Barcelona. Editorial Planeta.

Sen, A. (2000) El desarrollo como libertad. México D.F. Gaceta Ecológica, núm. 55, pp. 14-20. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

Smith, N. (2001) Chomsky. Ideas e ideales. Madrid. Cambridge University Press.

Soto, N. (2005) Caring and Relationships: Developing a Pedagogy of Caring, 50 Vill. L. Rev. 859. Recuperado de <https://digitalcommons.law.villanova.edu/vlr/vol50/iss4/11>

Vásquez, V. (2010) La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. Madrid. Educación XX1, vol. 13 (1) pp. 177-197. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Vásquez, V. (2010) La profesión docente y la ética del cuidado. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>

Vélez, C. (2010) Pedagogía Social en Colombia. Literatura y experiencias educativa diversas en educación-sociedad. 1982-2000. Cali. Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Editorial Bonaventuriana,