

**REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

41 (15,2) AGOSTO 2012

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO ANTE LAS DESIGUALDADES DEL SIGLO XXI

COORDINADORES: JOSÉ J. BARBA Y CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS



ISSN 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado
(REIFOP)***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 41 (15, 2)

La Educación para el Desarrollo
ante las desigualdades del siglo XXI

Zaragoza (España), Agosto 2012

La “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)”, es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com/>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Administración

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE BOLÍVAR, ECUADOR)

RENATO GRIMALDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI, TORINO, ITALIA)

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, EE.UU.

Soporte informático

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

CARLOS SALAVERA BORDÁS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO)

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA)

JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)

ALFONSO GARCÍA MONJE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)

MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES)

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA)

SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS)

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)

CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)

MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA)

JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO)

ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)

NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY)

HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ)

GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO)

DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE)

PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS)

JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA)

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA)

STEPHEN KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA)

ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS
Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

CONSULTAR

<http://www.aufop.com>

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 41 (15, 2)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial.....13

Tema monográfico

“La Educación para el Desarrollo ante las desigualdades del siglo XXI”

Coordinado por José J. Barba & Carlos Rodríguez-Hoyos

Presentación:

La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI
José J. Barba & Carlos Rodríguez-Hoyos (Coordinadores).....17

La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza
Suyapa Martínez Scott, Juan Manuel Gea Fernández & José J. Barba.....25

Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo
Francisco Javier Gómez González, Esther Domenech Llorente & María Carracedo Bustamante.....37

La percepción pública de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León
María Carracedo Bustamante, Luis Pérez Miguel, Esther Domenech Llorente & Víctor Temprano García47

La cooperación internacional para el desarrollo en la prensa de Castilla y León
Miguel Vicente-Mariño, Elena Domingo García & Enrique Díez Gutiérrez..... 59

Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria
Sonia Ortega Gaité, María Tejedor Mardomingo & Elena Ruiz Ruiz..... 71

Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo <i>José Manuel Ruiz Varona & Gema Celorio</i>	79
La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico <i>Jorge Coque Martínez, M^a Luz Ortega Carpio & Antonio Sianes Castaño</i>	89
Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez & Isabel Hevia Artime</i>	101
La Educación para el Desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años <i>Carlos Rodríguez-Hoyos, Adelina Calvo Salvador & Elia M. Fernández-Díaz</i>	111
Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez & José Ignacio Fernández del Castro</i>	123
Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia <i>Alejandra Boni, Jordi Peris, Juan Manuel Rodilla & Andrés Hueso</i>	131
Autores	141

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 41 (15, 2)

ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial..... 13

Monographic theme

“Development Education Facing the Inequalities of the 21st Century”

Coordinated by José J. Barba & Carlos Rodríguez-Hoyos

Introduction:

- Development Education in Response to the Inequalities of the 21st Century
José J. Barba & Carlos Rodríguez-Hoyos (Coordinadores).....17
- Development Education and Its Context: Between Unease and Hope
Suyapa Martínez Scott, Juan Manuel Gea Fernández & José J. Barba..... 25
- A Methodological Proposal to Make a Diagnosis of Development Education
*Francisco Javier Gómez González, Esther Domenech Llorente
& María Carracedo Bustamante*.....37
- Public Perception of International Development Cooperation in Castilla y León (Spain)
*María Carracedo Bustamante, Luis Pérez Miguel, Esther Domenech Llorente
& Víctor Temprano García*47
- International Cooperation for Development in the Castilla y Leon Press
Miguel Vicente-Mariño, Elena Domingo García & Enrique Díez Gutiérrez..... 59
- Analysis of Education for Sustainable Development in Secondary Education Textbooks
on the Subject Education for Citizenship
Sonia Ortega Gaité, María Tejedor Mardomingo & Elena Ruiz Ruiz..... 71

A Look on Looks. Diagnostic Studies in Development Education <i>José Manuel Ruiz Varona & Gema Celorio</i>	79
Education for Sustainable Development from the Perspective of Global Citizenship in University Teaching: An Experience in a Technology Campus <i>Jorge Coque Martínez, M^a Luz Ortega Carpio & Antonio Sianes Castaño</i>	89
Teaching to Reconstruct the Representations of Emigrants in the Media and Cultural Industries <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez & Isabel Hevia Artime</i>	101
Development Education in Spain. A review of teaching and research practices over the last three years <i>Carlos Rodríguez-Hoyos, Adelina Calvo Salvador & Elia M. Fernández-Díaz</i>	111
Making Daily Matters Visible Trough Cinema: A Gender Approach in Development Education <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez & José Ignacio Fernández del Castro</i>	123
How to Develop Cosmopolitan Citizenship in Higher Education. The Case of the Universidad Politécnica de Valencia <i>Alejandra Boni, Jordi Peris, Juan Manuel Rodilla & Andrés Hueso</i>	131
Authors	141

EDITORIAL

La Educación para el Desarrollo ante las desigualdades del siglo XXI

El concepto desarrollo según el diccionario de la RAE, hace referencia a: (a) acción y efecto de desarrollar o desarrollarse; y (b) evolución progresiva de una economía hacia mejores niveles de vida. Ante estas dos acepciones es complejo poder definir qué es la *Educación para el Desarrollo*, al menos fuera de los márgenes económicos y del mercado. La ambigüedad persiste si se consulta en dicho diccionario qué es desarrollar. En este caso hay dos acepciones que nos resultan interesantes, que son: (a) acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral; y (b) dicho de una comunidad humana: progresar, crecer económica, social, cultural o políticamente. Estas dos acepciones de desarrollar nos ayudan a comprender mejor qué es la *Educación para el Desarrollo*, ya que está centrado en una mejora global de las condiciones de la ciudadanía.

El desarrollo industrial que comenzó con la máquina de vapor mejoró la velocidad de producción, a la vez que redujo los costes económicos. No obstante, este desarrollo económico no fue ligado con un desarrollo social, ya que conllevó la explotación infantil, horarios de trabajos desmedidos, condiciones de trabajo infrahumanas... Los movimientos sociales de los siglos XIX y XX consiguieron que en gran parte de Europa y de Norteamérica el desarrollo industrial promoviera una mejora de las condiciones de los ciudadanos. Surgió así un sistema de pensiones público, un sistema sanitario público, la obligatoriedad de una escolarización con una oferta pública... Las luchas sociales de estos siglos han conseguido que el término desarrollo no sea entendido únicamente bajo el término desarrollo económico, sino también como desarrollo social.

En este comienzo de siglo XXI, nos encontramos con que los mercados –un ente que se presenta despersonalizado como si quisiera esconderse que detrás de él están determinados mercaderes–, a modo de dioses postmodernos, piden a la ciudadanía el sacrificio de sus derechos. El sistema sólo puede funcionar en la medida en que se sacrifiquen derechos sociales. Se empeora la sanidad pública a la vez que se paga más por los medicamentos y a través de impuestos en la gasolina, en educación pública hay más estudiantes por aula y menos profesores y profesoras; en la Universidad pública se incrementan las tasas y se disminuyen las becas; los subsidios por desempleo, por los que se cotiza mientras se trabaja, se reducen en duración y cuantía... Nos encontramos ante una regresión en los derechos que nos acerca a los comienzos de la máquina de vapor, cuando la vida de un niño minero no valía nada para el capataz. ¿Qué vale la vida de un ser humano para los mercados?

Es en estos momentos de crisis cuando hay que retomar el sentido amplio de desarrollo, el progreso de la comunidad humana. En este sentido la educación tiene mucho que decir, desde una doble perspectiva: la reproducción y la intelectualidad. La reproducción en el sentido de que la Escuela no puede reproducir lo que es la sociedad, ya que seremos individuos en manos de los mercados y, poco a poco, iremos perdiendo derechos sociales. El papel educativo al que nos referimos implica romper con la función de la Escuela como un instrumento para imponer el poder ideológico del estado en el que el currículum escolar está para ser acrítico y formar personas que no protesten y acepten con resignación la época que les ha tocado vivir. Frente a ello, diferentes autores y movimientos educativos consideran que una de las labores de la Escuela es formar a los estudiantes para vivir como ciudadanos participativos y críticos, que se plantean que está sucediendo y muestran un compromiso político con ello. Unos ciudadanos para los que el concepto de desarrollo no sea económico, sino social. Estos dos aspectos se pueden resumir para los docentes en una doble forma de actuación, tal y como afirma Chomsky: o como comisarios culturales que actúan de forma acrítica imponiendo lo que se les manda, o como intelectuales que se cuestionan la realidad y forman a sus estudiantes a partir de la crítica.

La *Educación para el Desarrollo* se enfrenta a la necesidad de definir su significado, sus objetivos y su lugar en una sociedad que vive en una crisis económica que pretende aprovecharse para negar la solidaridad con otras personas de territorios lejanos, algo que es la esencia de este tipo de educación. Precisamente este contexto de la denominada crisis es una oportunidad para reclamar el papel de la educación como agente de transformación frente a las corrientes mercantilizadoras impulsadas desde instancias de poder, para generar alianzas y redes, tanto en el interior de las instituciones educativas como con agentes sociales externos (ONGD, movimientos sociales...), para reivindicar el reconocimiento de la *Educación para el Desarrollo* como un ámbito de conocimiento, investigación y docencia al mismo nivel que el resto de ámbitos de conocimiento, para potenciar los intercambios docentes como medio para aprender de las iniciativas que se están llevando a cabo en otros lugares, para generar espacios de reflexión en el aula, con posicionamientos más abiertos y plurales, en los que se pongan de manifiesto otras formas de saber y de conocimiento, para fortalecer la transversalidad y la incorporación de las miradas críticas desde el género, la interculturalidad, los derechos humanos...

El monográfico que se presenta en este número de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado no es apto para todos los públicos. Es un número para intelectuales comprometidos. En él se presenta cómo se encuentra la *Educación para el Desarrollo* en la actualidad y cómo seguir en el futuro. Los siguientes artículos son una apuesta por formar ciudadanos críticos y comprometidos.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO
ANTE LAS DESIGUALDADES DEL SIGLO XXI**

Coordinadores:

José Juan Barba Martín

Carlos Rodríguez Hoyos

PRESENTACIÓN

La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI

José J. BARBA

Carlos RODRÍGUEZ-HOYOS

Correspondencia:

José J. Barba

Correo electrónico:
jjbarba@pdg.uva.es

Dirección postal:
E.U. Magisterio de Segovia
Universidad de Valladolid
Plaza de Colmenares s/n
40001 Segovia– España

Carlos Rodríguez-Hoyos

Correo electrónico:
rodriguezhc@unican.es

Teléfono: (+34)942201264

Dirección postal:
Departamento de Educación
Universidad de Cantabria
Avda. de los Castros, s/n.
39005 Santander (España)

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

En este artículo describimos la sociedad actual como un sistema caracterizado por el cambio permanente en el que se acrecientan cada vez más las diferencias sociales, que se han visto agravadas por la actual situación de crisis económica. Para luchar contra estas desigualdades proponemos trabajar, en los diferentes niveles del sistema educativo, desde la mirada que ofrece la *Educación para el Desarrollo* y que suscita un conjunto de prácticas que se dirigen a transformar y a promover la toma de conciencia sobre esta realidad. En definitiva, se trata de una propuesta que se asienta en un ideal de justicia social y equidad y que trata de discutir ¿cómo hacer posible un mundo más justo e igualitario?

PALABRAS CLAVE: *Educación para el Desarrollo, Justicia social, Democracia, Ciudadanía.*

Development Education in Response to the Inequalities of the 21st Century

ABSTRACT

This article describes the current society as a system characterized by constant change in which social differences continuously increase; these have been exacerbated due to the current economic crisis. To

fight against such inequalities we propose to work from the perspective offered by Development Education in the different educational levels, fostering practices that are aimed at transforming and promoting awareness of this reality. Overall, this is a proposal based on the ideal of social justice and equity and it seeks to discuss how to bring about a more just and egalitarian world. Is a more just and equal world possible?

KEY WORDS: *Development Education, Social justice, Democracy, Citizenship.*

Un mundo en crisis y transformación

La *Educación para el Desarrollo* (ED, en adelante) nos propone el desafío de trabajar desde las instituciones educativas y desde otras organizaciones sociales por un mundo más justo e igualitario. Sin embargo, esta afirmación que es difícilmente contestable (¿quién está en contra de trabajar por la construcción de un mundo mejor?) toma hoy un sentido diferente en el escenario que dibuja la actual crisis económica mundial, la orientación de las iniciativas desarrolladas por las organizaciones que trabajan en cooperación y la inestabilidad de nuestro sistema educativo, cuyas leyes y fines cambian de forma continuada al amparo de los sucesivos cambios de gobierno a nivel nacional. Aunque el objetivo fundamental de este trabajo introductorio no es realizar un análisis exhaustivo de este nuevo escenario, sí creemos importante señalar algunos rasgos básicos de esta situación que, necesariamente, plantean nuevos retos e interrogantes a los procesos de ED.

En la actualidad nos encontramos en un momento social, político y económico sumamente convulso debido a las consecuencias generadas por la profunda crisis económica que venimos sufriendo durante los últimos años. Si bien no vamos a entrar a desenmarañar cada una de las causas que han originado esta terrible crisis (la especulación financiera como consecuencia del descenso de la rentabilidad de la economía productiva, la desregulación en materia económica para permitir la libre circulación de capitales, la puesta en el mercado de las hipotecas *subprime*, etc.), es necesario resaltar que todas ellas nos han llevado a una situación especialmente problemática que ha producido un enorme desequilibrio en las relaciones de poder existentes entre los grandes financieros y empresarios y las clases populares (NAVARRO, TORRES & GARZÓN, 2011). Es más, estamos asistiendo a una reconfiguración de la cartografía tradicional de la ordenación de los Estados nacionales en tanto en cuanto se ha acrecentado la brecha en las relaciones de poder existentes entre la economía financiera y los poderes políticos, de forma que los segundos van perdiendo capacidad de decisión en la organización y gestión de la vida de la ciudadanía.

Las consecuencias de esta profunda crisis están cristalizando en una serie de intensos procesos de exclusión que tienen funestas consecuencias para el ejercicio de una ciudadanía plena. En un reciente informe publicado por Cáritas, Ayala (2012) ha recogido diferentes indicadores que ponen de manifiesto la gravedad de la situación en la que nos encontramos. Uno de los ejemplos más evidentes del incremento de los procesos de exclusión es la caída del 9% que la renta *per cápita* ha experimentado entre los años 2007 y 2010. Eso hace que el porcentaje de hogares que en la actualidad se encuentran por debajo del umbral de la pobreza sea uno de los más elevados de toda la Unión Europea y ronde el 22%. Existen otros indicadores sumamente negativos, como el incremento de la tasa de desempleo, que en el año 2011 ascendió hasta niveles cercanos al 23% de la población activa, un desempleo que, además, resulta especialmente virulento para los jóvenes. A eso habría que añadir que, como ha puesto de manifiesto Ayala (2012), durante el año 2011 se ha producido un acusado retroceso en derechos sociales básicos que se hacen patentes en algunos indicadores como, por ejemplo, el descenso de la cobertura económica en el caso de las pensiones no contributivas. Este tipo de prestaciones crecieron un 1% durante 2010 y 2011 cuando habían experimentado un crecimiento superior al 5% en años precedentes.

En esta coyuntura y contrariamente a una lógica destinada a reforzar la cobertura social a los colectivos más vulnerables, estamos asistiendo al progresivo desmembramiento de los servicios públicos por parte de los Estados que, amparados en la privatización como garante de la eficiencia de los mismos, limitan de forma progresiva su carácter público. Ziegler (2003) ha utilizado la metáfora del *Estado en quiebra* para referirse a la tendencia a transferir a la iniciativa privada los servicios públicos,

dinámica que convierte al individuo en el responsable último de problemas que, hasta el momento, habían sido objeto de soluciones públicas (y por tanto, de soluciones desde el ámbito de la política), entre ellos problemas laborales como el alto índice de precariedad, cuya solución requiere, aparentemente, un aumento de la formación y de la preparación de los trabajadores, una inversión mayor en capital humano. Esa misma orientación que convierte a individuo en el único responsable de sus condiciones de vida y de acceso a las diferentes esferas de la realidad social es la que subyace en algunas políticas de la Unión Europea como, por ejemplo, el Programa de Aprendizaje Permanente 2007–2013 (Decisión N 1720/2006/CE), que presenta el aprendizaje continuo como una vía para la mejora de la competitividad en tanto en cuanto permite a los individuos formarse para acceder en mejores condiciones al mercado laboral.

El marco de esta situación de generalización de los procesos de exclusión social hace que, de forma desesperada, sea necesario rescatar y apelar a la justicia social como ideal ético y político hacia el que dirigirse. No debemos obviar que los procesos de exclusión no sólo deben valorarse por la falta de posibilidades para acceder a recursos materiales básicos, sino también por la pérdida de la capacidad para ejercer una ciudadanía activa en el terreno de lo simbólico, lo cultural, lo educativo y lo político. Tal y como ha señalado Fraser (2008), es necesario apelar a una concepción de la justicia social que supere la antítesis entre las políticas de la redistribución y del reconocimiento con el objetivo de poner fin a los diferentes tipos de injusticias existentes en la actualidad. Eso supone ampliar los horizontes de la lucha para erradicar no sólo las injusticias presentes en la estructura socioeconómica, sino también aquellas que están relacionadas con la esfera cultural y simbólica que se asientan en los modelos de representación e interpretación de la realidad. Esa concepción de la justicia social, además de exigir la necesaria y urgente reconfiguración de las estructuras económicas, debe promover un análisis de aquellas identidades y grupos culturales que o bien no se encuentran representados en los patrones sociales de comunicación o bien aparecen retratados de forma difamatoria. Un aspecto necesario para promover la justicia social es partir de una ética que dé voz a las personas marginadas, acabando así con un paradigma de democracia aparente (CHOMSKY, 2005). La democracia ha de basarse en la participación de todos los miembros de la comunidad, en un diálogo en el que los y las participantes decidan sus propias normas y, de forma intersubjetiva, construyan las políticas a través de las cuales va a organizarse la sociedad (HABERMAS, 1999).

Desde una perspectiva sociológica nos encontramos en un momento histórico de profundas y rápidas transformaciones. Fernández Enguita (2008) ha utilizado el concepto de *sociedad transformacional* para referirse a la rapidez y la profundidad de los cambios, de forma que éstos llegan a formar parte indefectiblemente de la vida de las personas, los colectivos y las instituciones. Para este autor, en la actualidad los cambios resultan claramente perceptibles dentro de una misma generación (que denomina cambio intrageneracional) y provocan rupturas tanto en las tradicionales coordenadas espacio temporales de los procesos de enseñanza–aprendizaje como en los agentes capaces de crear conocimiento y transmitirlo. En esa misma línea de pensamiento, Bauman (2008) ha empleado el concepto de modernidad líquida para referirse a un momento histórico en el que el Estado ha perdido la capacidad para organizar las estructuras sociales que se convierten, cada vez más, en espacios de corte individual. Eso hace que los problemas a los que se enfrentan los sujetos tengan que afrontarse de una forma aislada frente a un Estado que ha retrocedido en el ejercicio de su tarea de protección del bienestar personal. De hecho, el propio ejercicio del poder se convierte una tarea extraterritorial (como nos muestra la existencia de diferentes organismos supranacionales que influyen y alteran la toma de decisiones políticas de los Estados), que se ejerce de forma huidiza con la intención de evitar el establecimiento y mantenimiento del orden. La vida pública se ha privatizado y, frente a la estabilidad pretendida por la modernidad sólida, se impone el cambio permanente que supone una transfiguración de la identidad individual. La tarea del individuo no se encamina a constituir una única identidad sino varias, en un orden caracterizado por los cambios permanentes.

Finalmente, otro de los fenómenos a los que debemos hacer referencia para entender esta etapa es el proceso de globalización. Si bien no es objeto de este texto matizar ese concepto, es conveniente destacar que se ha empleado para reflejar la ruptura de las fronteras en los mercados financieros, dado que las barreras al libre desplazamiento de las personas entre los diferentes países se siguen manteniendo para evitar los movimientos migratorios de la ciudadanía del Sur hacia el Norte. Una de las características esenciales de ese concepto es su carácter marcadamente polisémico, aunque ha servido para categorizar, sobre todo, tres cuestiones básicas: el crecimiento exponencial del comercio a escala planetaria, el protagonismo que han adquirido las empresas transnacionales y la rapidez especulativa del movimiento de los capitales financieros (SOTELO, 2003). En el escenario de una economía globalizada los estados nacionales pierden poder ante el empuje de nuevas entidades transnacionales (FMI, OMC, empresas multinacionales, etc.) que articulan y definen las políticas a nivel

macroestructural. Los estados democráticos han perdido de forma progresiva su representatividad ante esos organismos supranacionales capaces de determinar los designios de una ciudadanía cada vez más empequeñecida.

La globalización ha generado nuevas minorías y nuevas formas de violencia contra esas minorías (APPADURAI, 2007), como consecuencia de la expansión de los países del Sur a todos los lugares del planeta. El sistema capitalista busca la acumulación de la riqueza, lo que genera una inmensidad de pobres y de *outsiders* o marginados. Pero la marginación, que puede parecer un fenómeno global, adquiere en cada territorio una serie de características locales. Este localismo, según Appadurai, se caracteriza por relaciones emocionales de tradición histórica con los países cercanos y por el uso de los subsidios, si bien, pese a este odio, esas mismas personas son necesarias en el propio país para determinados trabajos poco valorados.

Pero la globalización no sólo abarca un mundo más injusto en lo humano, sino que también está provocando severos problemas ecológicos. Durante años se han venido esquilmando las riquezas, generalmente de los países empobrecidos, por parte de multinacionales con sedes sociales en los países más ricos. Esta acción hace que la supervivencia de la tierra para nuestros herederos no esté asegurada, ya que se está utilizando como un recurso y no como el lugar donde tiene lugar nuestra vida (BOFF, 2001). En esa línea de pensamiento Chomsky (2005) afirma que la existencia de la especie humana puede estar en severo peligro, no sólo porque cada cierto tiempo unas especies desaparecen para dejar paso a otras nuevas, sino por la propia inmolación que puede provenir de un mundo en el que unas naciones quieren imponerse a otras.

En un escenario convulso como el que acabamos de describir resulta pertinente cuestionarse qué papel han venido desarrollando aquellas instituciones de cooperación al desarrollo que han tratado de dar una respuesta a las diversas y nuevas necesidades que ha generado este modelo de sociedad. Si bien resulta justo significar que muchas de esas instituciones han iniciado y promovido profundos procesos de transformación social, también es conveniente reconocer que existen algunas contradicciones y malas prácticas que este tipo de instituciones deben analizar en un momento como éste en el que, previsiblemente, sufrirán recortes en sus ingresos.

Algunas reflexiones críticas en torno a la cooperación al desarrollo y las ONGD

Si bien, tal y como hemos apuntado, las consecuencias de la crisis económica están resultando especialmente virulentas en nuestro país, no debemos obviar que nos encontramos en una sociedad globalizada que exige respuestas y soluciones también globales. Para ello, se han venido articulando procesos de cooperación al desarrollo que han tratado de transformar las condiciones de vida de las personas que viven en aquellos contextos especialmente desfavorecidos. En un momento de privación de recursos como el que estamos viviendo, se ha producido un importante descenso de las partidas presupuestarias destinadas a la cooperación. Por lo que respecta a la Ayuda Oficial al Desarrollo, Gómez Serrano (2012) ha estimado que en nuestro país se ha producido un recorte cercano al 20% durante el año 2011. En este contexto consideramos que es pertinente reflexionar críticamente sobre el sentido que han tenido algunas acciones de cooperación al desarrollo si se quieren promover verdaderos procesos de transformación y cambio social. Ese análisis sosegado sobre los fines y objetivos de la cooperación ha puesto de manifiesto que las políticas desarrolladas hasta ahora en esa materia no han mejorado sustancialmente las condiciones de vida de los países más desfavorecidos y han privilegiado diferentes intereses comerciales, estratégicos o defensivos (GÓMEZ GIL, 2005). Frente a un modelo de cooperación marcadamente asistencialista (que todavía hoy persiste en muchas organizaciones) parece necesario abrir vías de trabajo en las que se opere sobre las causas de la desigualdad, que reconozcan responsabilidades compartidas en los desequilibrios entre los países del centro y la periferia y que no generen vínculos de dependencia en los países de la periferia que reproduzcan las desigualdades existentes (NIETO, 2001).

A su vez, ante la limitación de los recursos destinados a la cooperación, convendría aprovechar este momento para repensar el papel que han venido desarrollando algunas de las Organizaciones No Gubernamentales durante los últimos años con la intención de mejorar la capacidad transformadora de sus actuaciones. Consideramos que ese ejercicio resulta necesario a pesar de que, según un reciente estudio publicado por la Coordinadora Española de ONG para el Desarrollo (2010), es la institución más valorada por la ciudadanía y tiene un apoyo mayoritario por parte de la población. Segovia (2000) ha apuntado que este tipo de organizaciones deben analizar críticamente aspectos como la excesiva fragmentación y la escisión artificiosa de la realidad, el papel de los técnicos en las mismas o la falta de

participación de aquellas personas con las que se pretende ser solidarias en sus propios procesos de emancipación. A esas contradicciones habría que añadir que, tradicionalmente, la cooperación ha denostado la ED en favor de los proyectos que se desarrollan sobre el terreno (ARGIBAY, CELORIO & CELORIO, 1997).

La Educación para el Desarrollo en el contexto del cambio social

La ausencia de la ED en el escenario de la cooperación nos hace cuestionarnos qué papel puede jugar en este momento en las instituciones de los diferentes niveles del sistema educativo español. Los argumentos expuestos anteriormente nos llevan a señalar la urgente necesidad de resignificar la ED y aprovechar su potencial transformador con una nueva mirada a la luz del escenario que acabamos de describir. Lejos de haberse convertido en un discurso trasnochado, utópico o sentimental, la Educación para el Desarrollo trata de ofrecer respuestas y alternativas a la exclusión y la pobreza, problemáticas que, como hemos señalado, son ahora globales y, por lo tanto, exigen una reacción también global.

Para avanzar en ese ideal debemos partir del análisis sobre la situación en la que se encuentra en estos momentos la Educación para el Desarrollo. Escudero & Mesa (2011) han publicado recientemente un diagnóstico que trata de establecer un marco general sobre la situación de la Educación para el Desarrollo en España. En ese documento ponen de manifiesto algunos aspectos clave como, por ejemplo, la necesidad de revisar y adecuar los instrumentos empleados para la financiación de los proyectos, la superación del excesivo activismo que dificulta el análisis de las prácticas, la fragmentación y duplicación de las prácticas o la escasa investigación aplicada desarrollada hasta la fecha, algo que dificulta la concepción de procesos educativos innovadores. La Educación para el Desarrollo trata de hacer frente a los diferentes tipos de exclusión social, así como a todas aquellas problemáticas que estén relacionadas con la existencia de desequilibrios de poder en la sociedad. Por ello, se hace cada vez más necesario abrir los horizontes teóricos de este campo de conocimiento a otras perspectivas que, desde posiciones diversas, están luchando en la actualidad por un modelo de sociedad más justa y equitativa: la escuela inclusiva, las comunidades de aprendizaje, los movimientos feministas, etc.

En las páginas de este monográfico trataremos de reflexionar sobre algunos de los retos de futuro a los que debe enfrentarse necesariamente la Educación para el Desarrollo y que se encuentran relacionados con aspectos como: la transversalidad de sus líneas de trabajo tradicionales, la incorporación de nuevas perspectivas teóricas, la promoción de modelos de investigación emancipatorios y colaborativos que permitan la transformación de las condiciones de vida de las personas participantes, la creación de redes que posibiliten la coordinación de las acciones desarrolladas entre los diferentes agentes sociales, el desarrollo de nuevas acciones de sensibilización más participativas, la promoción de espacios de diálogo entre los educadores y educadoras de los diversos niveles del sistema educativo, la reivindicación de un papel no subsidiario o dependiente de la cooperación al desarrollo, etc. Así pues, los artículos que componen este número monográfico se orientan en una doble dirección, es decir, por un lado se dirigen a analizar cómo se encuentra en estos momentos la Educación para el Desarrollo en contextos determinados y, por el otro, anticipan y sugieren algunos retos de futuro a los que ésta deberá enfrentarse.

En este momento histórico consideramos que es necesario apelar a la responsabilidad ética de los educadores y educadoras, invitándoles a que tomen la palabra y actúen. Eso supone realizar una apuesta firme y a contracorriente por un modelo de educación en el que se construyan espacios de diálogo en los que recuperar vocablos como justicia, equidad, etc. que, de un tiempo a esta parte, algunos actores sociales se empeñan en enmudecer a través de su abusiva y malintencionada utilización y manipulación. Eso exige al profesorado realizar un ejercicio de valentía que le lleve a tomar conciencia sobre su responsabilidad en la construcción de un proyecto de ciudadanía y un modelo político de sociedad diferente a aquel en el que actualmente estamos viviendo. Tal y como hemos podido ver recientemente en las calles de nuestros pueblos y ciudades, hay algunos indicadores que deben invitarnos a mostrar un optimismo, al menos, moderado. Las personas que participaron en las movilizaciones de la *Spanish Revolution* o *15M* (y que continúan haciéndolo en algunos casos) dialogaban y se constituían en comisiones en las diferentes plazas de forma ejemplar, algo que para Flecha & Rodríguez (2011) debería llevarnos a extraer conclusiones sobre los aprendizajes que puede hacer la Universidad española sobre ese fenómeno (y el resto de niveles de nuestro sistema educativo). De ahí que volvamos a retomar el concepto de democracia siendo ésta la que permite participar en función de la validez de los argumentos y no de la posición de poder.

Nuestra propuesta de Educación para el Desarrollo

A continuación se planteará con más detalle cuál es la situación de la Educación para el Desarrollo en la actualidad. Para ello pasamos a presentar los trabajos de nuestros grupos de investigación a través de los cuales se desgrana la realidad. Los cinco primeros textos corresponden a la presentación del trabajo realizado por el Observatorio de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid, dirigido por el profesor Luis Javier Miguel González.

En el primer artículo, titulado *La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza*, analiza la construcción Teoría de la Educación para el Desarrollo presentando el estado de la cuestión del estudio; se presenta la evolución de la Educación para el Desarrollo y sus problemas en cuanto a conseguir cambios en actitudes y valores, a la par que un mundo más justo. Es importante el análisis que se hace del decrecimiento en una época de crisis en la que es necesario buscar alternativas al sistema para salir de ella, en este caso reduciendo el consumo y aumentando la calidad de vida. Este texto acaba con una mirada al futuro planteando los retos que se presentan vinculándolos con el camino recorrido.

El segundo artículo, *Propuesta metodológica para el diagnóstico de la Educación para el Desarrollo sostenible*, a través de la utilización de diferentes tipos de recogidas de datos, muestra de forma global el estudio sobre Educación para el Desarrollo en Castilla y León, y las diferentes técnicas de investigación utilizadas en el proyecto de investigación 10-CAP1-0524 desarrollado desde el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), titulado *Diagnostico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León*. Con el fin de presentar un estudio contrastado y triangulado se describe la aplicación de las diferentes técnicas, siendo estas: análisis de estudios previos, estudio de la opinión pública mediante encuestas, el análisis de los materiales de Educación para el Desarrollo de las ONGD, y análisis de los temas de Educación para el Desarrollo en la prensa escrita y en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía.

En el artículo *La percepción pública de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León* se presenta un estudio sobre la opinión pública castellano-leonesa en materia de cooperación internacional para el desarrollo. Se ha conseguido a través de grupos de discusión y de la elaboración de una encuesta de opinión pública, buscando la representatividad de los diferentes sectores sociales. Como conclusiones de este trabajo en el campo de la educación se avanza que la visión general es que el mundo está dividido en norte y sur, siendo este sur una realidad con carencias que se ha de cambiar.

La Cooperación Internacional para el Desarrollo en la prensa de Castilla y León es un texto en el que se presenta el análisis de más de 900 noticias entre enero y agosto de 2010. Como conclusión aparece que el tratamiento de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León es minoritario y descriptivo, predominando los desastres humanitarios y las noticias de agencia compartidas entre las diferentes cabeceras.

El artículo titulado *Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria*, el último de los artículos del Observatorio de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid, presenta el estudio de los manuales de Educación para la Ciudadanía más utilizados en Castilla y León. El análisis se centra en dos categorías: realidad social y acciones obre la realidad social. A través de diferentes subcategorías se ha llegado a la conclusión de que en función de las editoriales el tratamiento cambia en relación a la extensión, profundidad, secuenciación, independencia y pluralidad.

El primero de los artículos que no corresponde al trabajo ya citado del Observatorio de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid es el titulado *Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo*, el cual presenta una revisión analítica de quince estudios de diagnóstico realizados en el contexto español durante los últimos diez años sobre la situación de la Educación para el Desarrollo en diferentes escenarios. Las conclusiones de este texto sugieren la necesidad de promover acciones de incidencia política y movilización, así como buscar los puntos en común de los diversos agentes que ya están trabajando para lograr el ideal de justicia social.

El documento *La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico* profundiza en la tarea que, desde el ámbito universitario, debe desarrollarse para la promoción de actitudes propias de un modelo de ciudadanía global. Para ejemplificar el trabajo desarrollado durante los últimos años se exponen

algunos de los principales logros y problemas de la experiencia desarrollada en el Campus Tecnológico de Gijón por la ONGD Ingeniería Sin Fronteras.

Al mismo tiempo, *Educando para reconstruir las representaciones de los medios y las industrias culturales sobre las personas emigrantes* propone una reflexión sobre la necesidad de realizar un análisis crítico sobre la forma en la que las industrias culturales representan en los medios a la población emigrante. En ese sentido, se propone el desarrollo de un modelo de educación para los medios de comunicación que busque el desarrollo de la autonomía crítica e incida en la necesidad de realizar un análisis ideológico de las imágenes y sonidos empleados para mostrar a este colectivo que permita desnaturalizar, de ese modo, el mito de la identidad entre la realidad y las representaciones audiovisuales.

El artículo titulado *La Educación para el desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años* se orienta a exponer los resultados de una investigación dirigida a analizar experiencias e investigaciones de Educación para el Desarrollo publicadas durante los últimos tres años en cuatro revistas españolas del ámbito de las Ciencias de la Educación. Entre las principales conclusiones de este trabajo se encuentra que esta temática ha tenido una presencia notable en las revistas seleccionadas, sobre todo en aquellas publicaciones más orientadas hacia la descripción de experiencias. A su vez, el estudio pone de manifiesto la minoritaria presencia de la perspectiva de género en los trabajos sobre Educación para el Desarrollo.

Hacer visible lo cotidiano: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo propone la introducción de la perspectiva de género como una necesidad para dar valor al papel que juegan las mujeres en el desarrollo humano a través de su visibilización en el curriculum escolar. Al mismo tiempo, se realiza una propuesta dirigida a incorporar el cine orientada no sólo a analizar los imaginarios contruidos sobre las mujeres del sur sino también a la creación de contranarrativas que den respuesta a las representaciones mayoritarias realizadas por las industrias culturales.

Por su parte, el trabajo titulado *Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia* analiza los resultados de dos iniciativas (una formal, la creación de un curriculum inspirado en la Educación para el Desarrollo, y un espacio informal, el colectivo estudiantil *Mueve*), desarrolladas en la Universidad Politécnica de Valencia desde la perspectiva de su contribución a la adquisición de habilidades cosmopolitas entre la comunidad estudiantil, entendido el ciudadano cosmopolita como aquél comprometido con toda la comunidad de seres humanos.

Agradecimientos

Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León ha sido cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del proyecto con referencia 10-CAP1-0524. Este proyecto ha sido desarrollado desde el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y dirigido por el profesor Luis Javier Miguel González.

Referencias bibliográficas

- AYALA, L. (2012). "Los indicadores sociales." En VV.AA., *Exclusión y desarrollo social. Análisis y perspectivas 2012*. Madrid: Cáritas Española, 5–22. Consultado el 1 de marzo de 2012 en <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/4314/EXCLUSION%20Y%20DESARROLLO%20SOCIAL.%20Versi%C3%B3n%20digital.pdf>.
- APPADURAI, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. & CELORIO, J.J. (1997). *Educación para el desarrollo: El espacio olvidado de la cooperación*. Bilbao: Hegoa.
- BAUMAN, Z. (2008). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO-ESPAÑA (2010). *Así nos ven. ¿Qué sabemos y como valoramos a las ONGD?* Madrid: Coordinadora. Consultado el 28 de febrero de 2012 en

- http://www.coordinadoraongd.org/uploads/documentos/20100706_130710_Asi_nos_ven_web_low.pdf.
- CHOMSKY, N. (2005). *Hegemonía o supervivencia. La estrategia imperialista de Estados Unidos*. Barcelona: Byblos.
- ESCUADERO, J. & MESA, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Centro de Educación e Investigación para la Paz*. Madrid: Ceipaz. Consultado el 25 de febrero de 2012 en http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-espa%C3%B1a.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (2008). “Centros, redes, proyectos”. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. & TERREN, E. (coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal, 21–39.
- FLECHA, R. & RODRÍGUEZ, H. (2011). “La revolución científica y democrática en educación.” *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 34–52.
- FRASER, N. (2008). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación.” *Revista de Trabajo*, 6, 83–99.
- GÓMEZ GIL, C. (2005). “Nuevas vías para el codesarrollo en la cooperación descentralizada”. *Cuadernos Bakeaz*, 72, 1–16.
- GÓMEZ SERRANO, P.J. (2012). “La cooperación al desarrollo en el marco de la crisis económica internacional.” En VV.AA., *Exclusión y desarrollo social. Análisis y perspectivas 2012*. Madrid: Cáritas Española, 23–31. Consultado el 21 de febrero de 2012 en <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/4314/EXCLUSION%20Y%20DESARROLLO%20SOCIAL.%20Versi%C3%B3n%20digital.pdf>.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (vol. I). Madrid: Taurus.
- NAVARRO, V.; TORRES, J. & GARZÓN, A. (2011). *Hay alternativas*. Madrid: Sequitur.
- NIETO, L. (2001). “Aproximación a los orígenes y contextualización de la cooperación para el desarrollo.” En NIETO, L. (coord.), *Cooperación para el desarrollo y ONG. Una visión crítica*. Madrid: Catarata, 19–52.
- SEGOVIA, J.L. (2000). “Neoliberalismo y ONG’S: visión crítica del voluntariado.” *Nómadas*, 3. Consultado el 22 de febrero de 2012 en <http://www.ucm.es/info/nomadas/2/jlsegovia1.htm>.
- SOTELO, I. (2003). “Americación o globalización”. En RALLO ROMERO, A. (ed.), *Un mundo para todos. Otra globalización es posible*. Barcelona: Icaria, 71–90.
- UNIÓN EUROPEA (2006). “Programa de Aprendizaje Permanente 2007–2013”. (Decisión número 1720/2006/CE). Consultado el 24 de febrero de 2012 en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_es.htm.
- ZIEGLER, J. (2003). *Los nuevos amos del mundo*. Madrid: Destino.

La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza

Suyapa MARTÍNEZ SCOTT
Juan Manuel GEA FERNÁNDEZ
José J. BARBA

Correspondencia:

Suyapa Martínez Scott
Juan Manuel Gea Fernández
José J. Barba

Correo electrónico:
suyapa@pdg.uva.es

Teléfono:
+34 921 11 22 94

Dirección postal:
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Magisterio
Plaza Colmenares, 1
40001 Segovia

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 3/10/2011

RESUMEN

Este artículo analiza el concepto de Educación para el Desarrollo. Para ello se tienen en cuenta los dos términos del constructo: educación y desarrollo, ya que ambos, por sí mismos, encierran una manera de aproximarse a la lectura y comprensión del mundo en el que vivimos. Por ello se revisan algunas de las principales teorías económicas, incluyendo las tesis del denominado decrecimiento. Posteriormente, se consideran los rasgos específicos de la Educación para el Desarrollo, así como los objetivos que persigue, los valores que promueve y la metodología que exige, pues este ámbito educativo no puede realizarse desde cualquier planteamiento metodológico.

PALABRAS CLAVE: *Educación para el desarrollo, Derecho al desarrollo, Solidaridad internacional, Decrecimiento, Métodos de enseñanza.*

Development Education and Its Context: Between Unease and Hope

ABSTRACT

The concept of Development Education is analyzed in this paper. The analysis takes into account the two terms of the construct: education and development, as both and each of them are a way of approaching the reading and understanding of the World in which we live. For this reason some of the main economic theories, including the thesis of the so-called decrease, are reviewed. Next, the specific features of Development Education are taken into consideration, as well as the goals it pursues, the values it promotes and the methodology it requires, since this educational scope cannot be carried out taking any methodological approach.

KEY WORDS: *Development Education, Right to Development, International solidarity, Decrease, Teaching methodology.*

Introducción

Desde que, en el año 1947, la UNESCO reconoció la importancia de la Educación para el Desarrollo (ED) como un medio para contribuir a la solución de los principales problemas que enfrentaba la humanidad, hasta el momento actual, en el que se están poniendo en entredicho las políticas y el mismo concepto de desarrollo, han transcurrido más de 60 años. En este tiempo se ha investigado en materia de cooperación y desarrollo, se han elaborado propuestas educativas para diferentes ámbitos y se han diseñado diversos materiales y estructuras organizativas para fomentar la participación y desarrollar actitudes críticas y activas en la tarea de transformar la realidad.

Un primer balance global de la realización del concepto de Educación para el Desarrollo nos lleva, inevitablemente, a un cierto desasosiego: parece evidente que el actual momento de deriva que vive el capitalismo, situado en una permanente crisis, que parece dar la razón a Engels –tenemos la sensación de estar sumidos en “*la cenagosa desesperanza de una depresión permanente, crónica. El anhelado periodo de prosperidad no termina de llegar. Cada vez que nos parece vislumbrar sus signos precursores, éstos se desvanecen en el aire*” (MARX, 1989: 629–630; nota de pie de Federico Engels)–, y que, además, nos conduce por un camino que desbordará los límites energéticos, ambientales y climáticos, acentuando la injusticia global y los procesos de apropiación especulativa, debería poder ser afrontado por una ciudadanía conocedora de la realidad, comprometida con el valor de la justicia y movilizadora mediante el activismo social y político. Sin embargo, la desorientación ciudadana es evidente y los niveles de concienciación y movilización distan mucho de los propósitos marcados en la Educación para el Desarrollo. Sirva como atenuante la desmedida ambición de la Educación para el Desarrollo, que asume como finalidad desarrollar un activo y decisivo internacionalismo solidario, tarea que puede ser descrita como ciclópea.

En cualquier caso, merece la pena detenerse en el análisis del concepto de Educación para el Desarrollo, pues así conoceremos mejor sus logros y sus fracasos y podremos entrever sus posibilidades. A lo largo del presente artículo trataremos de sintetizar la evolución que ha seguido el concepto de Educación para el Desarrollo. Resulta obvio que la Educación para el Desarrollo depende de los conceptos de educación y de desarrollo de los que se parta, pues ambos conceptos no tienen ni una sola, ni una simple definición, ya que ambos llevan implícitos una manera de entender el mundo y las reglas que lo construyen y lo difunden.

El concepto de educación y el concepto de desarrollo como punto de partida

En la Educación para el Desarrollo se parte de considerar la educación como un derecho y una herramienta para construir ciudadanía global, tal como se define en el Informe del Foro Mundial Dakar *Marco de acción de Dakar. Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes* que en el 2000 planteaba la educación como “*un derecho humano fundamental y, como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI*”.

Es necesario apostar por un educador que entienda su tarea como una contribución a la realización de seres humanos para la transformación y no sólo para la adaptación, como la concreción de la esperanza que nos constituye como seres humanos, que haga cierto lo que Freire enunciara: “*en cuanto educador progresista no puedo reducir mi práctica docente a la enseñanza de puras técnicas o contenidos sin implicarme en la comprensión crítica de la realidad*” (FREIRE, 1997: 36). Esta es la perspectiva que permite encauzar la educación hasta la educación para el desarrollo.

Por otra parte, hay que tener en cuenta lo que plantea De Pedro (2010), para quien la ED, ante los desafíos de un mundo cada vez más globalizado, complejo e interdependiente, adquiere, desarrolla, completa y fortalece sus contenidos con los de otras “*educaciones para...*”, como la educación para la desobediencia y el conflicto, la educación para el desarme, la educación para la paz y los derechos humanos... que complementan y conforman la ED.

El otro término que construye el concepto de ED es el de desarrollo. Hernández Sánchez (2010) hace un estudio exhaustivo de la evolución de este término en su tesis doctoral. Según esta autora, desde el punto de vista socioeconómico pueden encontrarse siete teorías explicativas en las que el

concepto va evolucionando de modo significativo. Estas teorías nos sirven para entender mejor la necesidad de clarificar el concepto *desarrollo* como componente básico de la ED.

Su descripción comienza con la teoría de la modernización que, apoyada en Weber, considera que el desarrollo es un proceso sistemático, evolutivo, progresivo, transformador y homogeneizador, y que aprovecha el modelo de las etapas de Rostow (1960), que pretende explicar las fases por las que debe pasar una sociedad para desarrollarse, dependiendo del momento en el que se encuentre y que propone la sociedad de consumo como el modelo de desarrollo ideal.

Prosigue con la teoría de la dependencia, según la cual las regiones y países tienen intercambios desiguales ya que unos concentran los recursos tecnológicos, educación y riqueza, mientras que otros se remiten a ser proveedores de mano de obra y materia prima barata (CARDOZO & FALETTI, 1969), y la teoría de los sistemas mundiales, para la cual el mercado es el eje del único sistema mundial guiado por procesos de globalización que, bajo los principios del liberalismo económico, priman las libertades del individuo generando aislamiento social y estandarizando los procesos de producción globalizados, de manera que los mercados se instalan como el nuevo poder internacional.

Aborda también la teoría neoinstitucional, surgida a finales del siglo XX, que defiende un estado democrático fuerte pero limitado en sus funciones, de forma que posibilite maximizar los intercambios entre los diferentes actores sociales, y la de la globalización, concepto que comenzó a emplearse con fines académicos a mediados de los años ochenta y que enfatiza las transacciones económicas y sus vínculos políticos y financieros realizados en un contexto de desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación junto con la homogenización de elementos culturales. El discurso de los medios de comunicación y de la clase política hacen que la globalización parezca la única vía posible de crecimiento y desarrollo económico, el cual aparece centrado en el capital y los mercados globales.

Revisa, asimismo, el constructo del desarrollo sostenible, que surge para profundizar en la relación del crecimiento con la equidad; es decir, piensa en el desarrollo considerando también a las generaciones futuras. El informe Brundtland en 1987 y más tarde la Cumbre de Río en 1992 lanzaron el término desarrollo sostenible como un camino que permitía seguir avanzando en el crecimiento económico y a la vez respetar los límites ambientales.

Es interesante el cuestionamiento de este concepto que se encuentra expuesto en la aportación de Naredo (2010) respecto a la noción ordinaria de crecimiento económico y el concepto de decrecimiento, con su propuesta de enfoque eointegrador. Este enfoque del desarrollo sostenible no asume el objetivo del *crecimiento cero*, que entonces estaba de moda, como tampoco el del *decrecimiento* que ahora se le opone. Naredo cree que estos objetivos quedarían mucho mejor expresados a través del eslogan *mejor con menos*, puesto que hace referencia a una ética de la contención voluntaria, no sólo medida en términos físicos, sino también pecuniarios y de poder, a la vez que afirma el disfrute de la vida.

La exposición de Hernández concluye con la teoría del Desarrollo Humano y el Índice de Desarrollo Humano del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que son el resultado de un proceso teórico de avance hacia una visión integral del desarrollo, incluyendo la dimensión económica, social, política y cultural. Gracias a las aportaciones en materia de Desarrollo de Amartya Sen, premio Nobel de Economía en 1998, surge a principios de los años noventa el Índice del Desarrollo Humano (IDH), un nuevo instrumento de medición del desarrollo, que superó las mediciones tradicionales centradas en el Producto Interno Bruto (PIB) *per capita*. El instrumento representó una visión alternativa del desarrollo generando una tendencia internacional para que los países se preocuparan por crear las condiciones en torno al derecho de educación, salud, ingreso digno y el derecho a una vida prolongada, para que los individuos puedan lograr sus aspiraciones. Los informes anuales del PNUD, publicados desde 1990, difunden el IDH.

Por su parte, Argibay, Celorio & Celorio (1997: 9–14), recogiendo la propuesta del sociólogo belga Guy Bajoit, proponen y describen cuatro modelos de desarrollo: la Teoría de la Modernidad, la Teoría de la Revolución, la Teoría de la Competición y la Teoría de los Conflictos, cuyos rasgos principales se resumen en la tabla siguiente:

CUATRO CONCEPCIONES SOBRE EL DESARROLLO				
	<i>1 Modernización</i>	<i>2 Revolución</i>	<i>3 Competencia</i>	<i>4 Conflictos</i>
Causas	Retraso	Explotación	Peso del Estado	Falta de organización social
Objetivos	Pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna	Toma del poder político	Favorecer la economía de mercado	Reforzar las asociaciones capaces de hacer presión
Agentes	Estado modernizador	Partido Revolucionario	Inversores	Sociedad civil organizada
Solidaridad Norte / Sur	Asistencia técnica	Solidaridad política	Ayuda humanitaria y autonomía económica	Apoyo a las organizaciones de base a nivel local y global

TABLA 1. *Cuatro concepciones sobre desarrollo*. Fuente: ARGIBAY, CELORIO & CELORIO (1997).

Cada modelo de desarrollo genera un tipo de sociedad al que corresponden sistemas de participación y de educación específicos. No es lo mismo creer que la causa del empobrecimiento es el retraso, el aislamiento o la dependencia comercial o la explotación política y económica. Desde cualquiera de esos puntos de vista, las respuestas difieren, pues serán fundamentalmente técnicas, económicas o políticas. Optar por un determinado modelo de desarrollo condiciona, en gran medida, las posibilidades de participación, las ideas y las prácticas educativas.

El decrecimiento

A todas estas concepciones sobre el desarrollo hay que añadir otra que ha cobrado fuerza en los últimos años y que, por su incidencia, merece ser considerada con cierta extensión. Nos referimos a la corriente de pensamiento económico, social y político denominada *decrecimiento*.

Son cada vez más quienes piensan que el concepto *desarrollo sostenible* es una propuesta que traslada una (falsa) imagen solidaria desde planteamientos ecológicos y de desarrollo humano. Trampa muy atractiva y muy comunicable para la clase política, sector empresarial y financiero, entre otros, cuando la realidad, sostienen estos autores, está reflejando la incompatibilidad del crecimiento en el modo de producción del sistema económico actual y el grado de consumo y la sostenibilidad de los recursos naturales. Martínez Alier (2005) insiste en la idea de que el crecimiento ascendente y constante de la economía conduce a un agotamiento claro de los recursos y al deterioro de los ecosistemas mediante la contaminación de tierras, aguas y aire, lo que en realidad perjudica a los más pobres del mundo.

Según Ernest García (1999) llega un punto en que el desarrollo ya no aporta más beneficios y se vuelve perjudicial:

A mi parecer, el concepto de desarrollo sostenible es científicamente inconstruible. Culturalmente desorientador, porque esconde las ideas y valores alternativos y no altera los términos del dilema planteado en la civilización industrial. Políticamente es engañoso: reconoce que hay alguna cosa equivocada pero sugiere que el error puede corregirse con dosis mayores de las mismas medicinas... (GARCÍA, 1999: 8–9).

Desde la premisa de que el planeta tierra no es infinito y sus recursos tampoco, se plantea el decrecimiento como una propuesta de vivir con menos, y que el futuro de los países del Sur no sea una copia del modelo que ha fracasado en los países del Norte. Taibo plantea que:

No hay decrecimiento plausible si no se contestan en paralelo el orden capitalista y su dimensión de explotación, injusticia y desigualdad; (...) la propuesta de sociedad alternativa que acompaña al decrecimiento implica la gestación de un mundo inequívocamente orientado a dejar atrás el universo del capitalismo. (TAIBO, 2009: 132–133).

Los orígenes de esta corriente se pueden cimentar en la bioeconomía del profesor y economista rumano Nicholas Georgescu-Roegen y que culmina con la publicación del libro *Demain la Décroissance* (*Mañana el decrecimiento*, 1979).

Las cuatro premisas sobre las que se asienta la doctrina del decrecimiento son las siguientes:

1. El funcionamiento del sistema económico actual depende de recursos y energías que se van a agotar. Por lo tanto, no es viable a largo plazo.
2. El crecimiento económico va a tener siempre una relación directa con el crecimiento del impacto ecológico.
3. Los bienes y servicios producidos por las economías no son la única riqueza: también lo son la buena salud medioambiental, la justicia eficaz y eficiente, los procesos de democratización, el carácter participativo de las instituciones, etc. El crecimiento de la riqueza material, medido en términos monetarios, se realiza en detrimento de estas otras riquezas. Por lo tanto, la persona debe volver a estar por encima de la economía.
4. Las sociedades actuales están alienadas por el consumo masivo de bienes materiales fútiles y artificiales. El decrecimiento no implica que se persiga dicho decrecimiento sin más: se trataría de un medio para buscar una calidad de vida mejor y basada en otras premisas político-económicas, lo que conllevaría una redefinición del concepto de desarrollo.

La teoría del decrecimiento comienza a tomar fuerza en los años noventa en Francia con los aportes de teóricos como Vincent Cheynet, François Schneider o Serge Latouche, el ideólogo del decrecimiento más reconocido en la actualidad cuyo libro *Objectif décroissance* (2003) marca un hito. Siguiendo esta misma línea, Serge Latouche (2009) propone un sistema de soluciones a las que se ha nombrado como los pilares del decrecimiento o el modelo de las *8 R*:

- Revaluar. Se trata de sustituir los valores globales, individualistas y consumistas por valores locales, de cooperación y humanistas.
- Reconceptualizar. Encaminado sobre todo a la nueva visión que se propone del estilo de vida, calidad de vida, suficiencia y simplicidad voluntaria. Modificar nuestras formas de conceptualizar la realidad, evidenciando la construcción social de la pobreza, de la escasez, etc.
- Reestructurar: adaptar el aparato de producción y consumo y las relaciones sociales en función de la nueva escala de valores.
- Relocalizar: es un llamamiento a la autosuficiencia local con fines de satisfacer las necesidades prioritarias disminuyendo el consumo en transporte.
- Redistribuir el reparto de la riqueza y acceso a recursos naturales, sobre todo en las relaciones entre el norte y el sur.
- Reducir: con respecto al cambio del estilo de vida consumista al estilo de vida sencilla y todas las implicaciones que esto conlleva, limitando el consumo a la capacidad de carga de la biosfera.
- Reutilizar y Reciclar: se trata de alargar el tiempo de vida de los productos tendiendo a utilizar bienes durables y su reparación para evitar el consumo y el despilfarro.

Carlos Taibo (2010) ha denunciado que el actual orden capitalista nos lleva a un modo de vida esclavo, que se basa en tres elementos, ya enunciados por Latouche (2003). Estos tres elementos son la publicidad, que con formatos eficaces nos obliga a adquirir lo que frecuentemente no necesitamos; el crédito, que hace que, incluso en ausencia de recursos, podamos comprar lo que no precisamos; y, finalmente, la caducidad, que lleva a producir bienes preparados para que en un tiempo breve dejen de funcionar, con lo cual nos vemos obligados a comprar otros nuevos.

El término decrecimiento no es unánimemente aceptado, ya que al tiempo que surge, también se alzan voces en contra de su idoneidad por las connotaciones negativas que puede acarrear. Según Gisbert Agilar (2007), el propio Latouche alude a la metáfora del río para explicar que el decrecimiento no tiene por qué ser negativo, sino necesario, ya que cuando un río se desborda todos deseamos que decrezca y cese la crecida, que las aguas vuelvan a su cauce; lo mismo ocurre con la insostenibilidad de la situación mundial actual.

Además se alzan críticas que hacen referencia a que los habitantes de los países desarrollados del Norte y las élites privilegiadas del Sur no tienen derecho para exigir a los países del Sur que decrezcan. Pero la propuesta del decrecimiento se centra en que los países del Sur sigan su propio camino y no imiten nuestro modelo de desarrollo, que ha demostrado ser poco válido para proporcionar bienestar a las personas y preservar la naturaleza.

La Educación para el Desarrollo, un concepto amplio

El concepto de ED dista de ser uniforme y de encontrar una formulación unánimemente difundida y aceptada. Se trata de un concepto amplio y que ha conocido una rápida evolución a la par de las finalidades que se persiguiesen con este proceso educativo, así como de la propia evolución del concepto desarrollo. Teniendo esto en cuenta, quizás una buena estrategia para aproximarse a la ED sea reflejar algunas definiciones de los principales autores que han ejercido influencia en la aplicación concreta de la ED, para terminar sintetizando a partir de dichas definiciones los rasgos específicos de la misma. Nos serviremos de cuatro de estas definiciones, conscientes de que obviamos las de referentes fundamentales del ámbito.

La primera de ellas manifiesta las propias contradicciones del término, pues ya en 1995 Pedro Sáez analizaba con un sentido crítico el concepto de ED al cuestionarse *¿“Qué” educación y para “qué” desarrollo?* dando la siguiente definición:

Se entiende como un proceso de comprensión, análisis y valoración críticas a cerca de las interdependencias Norte-Sur, realidades que manifiestan la tensión entre el modelo de civilización en el que vivimos –progresivamente inviable tanto para el Norte, su principal beneficiario, como para el Sur, su víctima más directa–, su tratamiento alternativo e integrador. (SÁEZ, 1995: 11).

En la LCID (LEY DE COOPERACIÓN, 1998) se plasma una visión más limitada y unidireccional, pues considera que la ED es un instrumento de la cooperación al desarrollo y se limita únicamente al análisis de los problemas de los países *en desarrollo*. En efecto, en el artículo 13 de esta Ley se define así:

Se entiende por ED y sensibilización social el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las ONGD para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas a favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo.

Una visión diferente presenta el Grupo de Educación para el Desarrollo y la Paz (GEDEPAZ) de la Universidad de Valladolid, que centra la importancia del concepto en el enfoque sociopolítico y en su potencial transformador:

La Educación para el desarrollo es, ante todo, educación política y lo es porque aspira a transformar la realidad. En otras palabras la finalidad de la educación para el desarrollo es ayudar a los educandos a conocer la realidad y sus fundamentos, a sensibilizarse ante la misma, a enjuiciar situaciones y a movilizarse ante los problemas fundamentales de la humanidad, en especial los que causan el sufrimiento de los excluidos de este mundo nuestro. (DE LA CALLE VELASCO, RODRÍGUEZ ROJO, RUÍZ RUÍZ & TORREGO EGIDO, 2003:1).

Por su parte, otro de los colectivos más significativos en ED, el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco, el grupo Hegoa, elabora un Diccionario de Educación para el Desarrollo. En el mismo (CELORIO & LÓPEZ, 2007: 124), definen ED como:

La educación para el desarrollo (ED) hace referencia a 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 y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª generación (GRUPO DE ED DE LA CONGDE, 2004; MESA, 2000; CELORIO, 2006) con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles.

A partir de los autores de referencia que hemos citado y de las diferentes aproximaciones al término realizadas por M^a Luz Ortega (2007; 2008), referente fundamental en este ámbito educativo, se puede concluir que la ED se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional, desde una perspectiva interdisciplinar, intentando relacionar lo local con lo global resaltando la interdependencia de ambas dimensiones. Del mismo modo, se resaltan las conexiones entre pasado, presente y futuro.
- Es una educación basada en mostrar los problemas y sus causas.
- Es una forma de educación dinámica que promueve la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa (pensar globalmente, actuar localmente). Es una educación con carácter permanente.
- Es también una educación en valores, que toma los valores presentes en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* como horizonte. Se favorece la creación de una ciudadanía éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición) sólo podrán considerarse una actividad de educación para el desarrollo si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones.
- Es una educación integral, que incluye una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión de actitudes y valores que están intrínsecamente unidas. Los conocimientos y los valores no pueden separarse. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.
- Proporciona unos criterios analíticos que permiten participar en la realidad local y establecer vínculos con el desarrollo global.
- Es una educación abierta a la participación activa y creativa, y está orientada hacia el compromiso y la acción.
- Se puede complementar con la sensibilización y la presión política. La diferencia entre sensibilización y ED es que la primera informa y la ED forma en conocimientos y actitudes, que deben llevar a acciones concretas como, por ejemplo, la presión política o la investigación.

Como acabamos de ver, las definiciones de ED insisten en el fomento y desarrollo de determinados valores. La promoción de valores desde la ética tiene un papel crucial en la construcción de un futuro mejor y en la lucha contra la pobreza. Quizás para la definición de los valores resulte muy eficaz el análisis del sistema social y económico en que vivimos y los valores que promueve. Es este un tema abordado por muchos autores, pero particularmente lúcido es el realizado por el añorado Ramón Fernández Durán (2003: 210–212), que concluye que nuestro sistema capitalista ha hecho del consumo de cosas en gran medida innecesarias, la flexibilidad, la movilidad y la precariedad los valores supremos, lo que tiene como efecto una intensa sumisión de las personas y de sus subjetividades a las dinámicas del mercado. Se fomentan otros valores igualmente centrales: el individualismo, la atomización y la desestructuración social, una pérdida de identidades colectivas y solidarias “y del valor del trabajo y la dignidad (sobre todo para los excluidos y precarios), así como la creación de falsas identidades a través del consumo (compulsivo), con un fuerte culto al dinero como vía para acceder al

mismo” (FERNÁNDEZ DURÁN, 2003: 212). Los valores alternativos que han de surgir frente a ellos son los propios de la ED. El valor más citado cuando se habla de la ED es el de la solidaridad, pero forma parte de una constelación de valores necesarios para que se cumplan los objetivos de este tipo de educación.

Sáez proporciona una relación de los valores necesarios para lo que él denomina una globalización didáctica Norte-Sur. Esa enumeración está integrada por la sensibilidad, la empatía, la gratuidad, la apertura al mestizaje y la capacidad de escucha para romper estereotipos, la integración ecologista de la realidad inmediata, el análisis constructivo e integral de los conflictos, la solidaridad, la complejidad, el cambio y la libertad, que han de cristalizar en el compromiso a favor de los pobres, desfavorecidos o marginados del sistema.

En cualquier caso, la ética económica y social moderna, centrada en la cuestión de la justicia social, exige dos actos de fe, en opinión de Arnsperger & Van Parijs (2002): aceptar el riesgo intelectual de someter a confrontación y crítica las convicciones que hasta este momento estimábamos que debíamos suscribir y creer que nuestra sociedad y nuestro mundo puede ser modificado por los valores.

Como es lógico, no puede pretenderse la consecución de estos objetivos con actuaciones puntuales y en muchos casos esporádicas. La comprensión de la situación Norte-Sur es compleja, el cambio de actitudes tras el proceso de aprendizaje o formación, que lleva a un compromiso responsable, no es inmediato y requiere de un acompañamiento a lo largo de todo el proceso. Como señala Fullan (1986), el proceso de cambio es un camino lento y complejo en el que los cambios superficiales asociados a las creencias son sencillos, pero cambios más profundos relacionados con las conductas, actitudes y valores son mucho más difíciles de conseguir.

La metodología en la Educación para el Desarrollo

La Educación para el Desarrollo no se puede realizar desde cualquier planteamiento metodológico, sino que exige que las estrategias didácticas utilizadas reúnan una serie de características (GEDEPAZ, 2003), como las siguientes:

- *La necesidad de una visión globalizadora.* Es frecuente hoy que la ED, como otros temas transversales, aparezca como un contenido o una enseñanza que surge separado o en paralelo a las asignaturas. La ED no es un parche ni la guinda del pastel, sino un elemento educativo nuclear, que ha de implicar la personalidad del profesorado y de alumnos y alumnas. Así pues, ha de partirse de propuestas globales, que integren estos contenidos escolares con los propios de las áreas curriculares.
- *La flexibilidad.* En la ED se ha de organizar la acción atendiendo a las condiciones del sujeto y del contexto, y ha de procurar convertir a la escuela en una institución abierta, pues la ED hace referencia a la realidad y a los problemas sociales. Esa misma flexibilidad debe procurar facilitar el aprendizaje, ya que sugiere preguntas, proporciona pistas e indica alternativas.
- *La metodología ha de ser también comunicativa,* ya que debe favorecer la relación entre alumnado y profesorado. Es esencial la implicación del núcleo familiar si queremos lograr la coherencia en los valores y actitudes que se preconicen. Por eso, ha de ser preferentemente activa, participativa y ha de incitar a la indagación.

Pese a que la ED no puede ser más que un proceso global, desde un planteamiento puramente metodológico podemos distinguir tres momentos o tres ámbitos educativos. En alguna ocasión estas fases han sido descritas por los infinitivos Ver, Juzgar y Actuar. Otros autores hablan de Conocer, Reflexionar y Actuar. Explicamos brevemente cada una de estas etapas, que se han de presentar necesariamente unidas.

1. La fase del CONOCIMIENTO de otras situaciones humanas (de personas, grupos sociales, de pueblos...), de la realidad económica y social internacional y de los factores que la explican, así como las consecuencias que se derivan. Este conocimiento no puede ser sólo intelectual, tiene que llegar a la afectividad, a *ponerse en la piel* de los otros.
2. La fase de REFLEXIÓN, que incluye el desarrollo y la interiorización de valores por los que apuesta este modelo didáctico (la solidaridad, la cooperación, la empatía personal y social, el sentido de la justicia, la capacidad para la crítica y la desobediencia activa y no violenta), y el enjuiciamiento de la realidad desde los conocimientos adquiridos y desde los valores

que acabamos de citar, para hacer posible una toma de posición consciente, justificada y sensible sobre las situaciones y realidades estudiadas.

3. La fase de ACCIÓN que conduzca al compromiso personal en la transformación de la realidad, mediante la participación en acciones y proyectos humanizadores, para superar o denunciar las situaciones de injusticia y desigualdad.

Algunos autores (DE LA CALLE ET AL., 2003) afirman que no existe una metodología concreta y específica para conseguir los fines de la ED, pero sí existe un enfoque que ha de respetarse, el denominado enfoque socioafectivo. Se trata de vivir en la propia piel las realidades que afectan a millones de seres humanos en todo el mundo, logrando así la construcción de un proceso de aprendizaje en el que esté implicada la totalidad de la persona y no sólo la capacidad memorístico-repetitiva u otras habilidades intelectuales reduccionistas.

El enfoque socioafectivo pretende un aprendizaje integral, que no afecte sólo a la posible transformación de los conocimientos e ideas (a lo intelectual), sino también a las emociones, a los valores e, incluso, en la medida de lo posible y desde el respeto a la autonomía, a las actitudes y comportamientos.

El Centro Alternativo de Aprendizajes CALA (2008: 15–16) lo define de la siguiente manera: “*Se trata de promover –como principio, parte o final del proceso de cambio/aprendizaje– una vivencia grupal y personal que favorezca una respuesta afectiva. A esto es a lo que llamamos aproximación socioafectiva. Se trata de facilitar una situación experiencial de grupo, mediante el contacto directo con problemáticas o conflictos ligados al tema o, más frecuentemente, para adaptarnos al contexto escolar, mediante su simulación: estudios de casos, juego de roles, juegos de simulación... según su mayor o menor grado de abstracción y proximidad a la realidad. Aunque la aproximación socioafectiva se base en una simulación y no en el contacto directo con la realidad (que no siempre es posible, pero sí más frecuentemente de lo que el sistema escolar permite) las respuestas afectivas son reales y es precisamente la realidad y, a veces, la potencia de los sentimientos individuales y colectivos que aparecen lo que permite un aprendizaje vivo, facilitador del conflicto y el cambio*”.

Son muchas las estrategias didácticas que pueden ayudarnos a alcanzar los objetivos de la Educación para el Desarrollo. Entre ellas citamos los juegos y simulaciones, las estrategias de resolución de problemas, el tratamiento positivo de los conflictos, el método de proyectos, los estudios de casos, las discusiones en grupos...

Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto, la ED está muy alejada de ese ideal educativo que se pretendía, pues sus logros en los cambios positivos de actitudes y valores son muy limitados, como también lo es su contribución a la construcción de un mundo más justo, en el que todas las personas puedan compartir el acceso al poder y a los recursos. Pero no por ello ha de renunciarse a los rasgos definitorios y a los principios de la ED; de lo que se trata es de mejorar las políticas y las acciones de la ED para que ganen en alcance, en efectividad y aumente su potencial transformador.

Con ese propósito puede ser útil recoger aquí algunas sugerencias que se contienen en dos documentos recientes: el *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España* (ESCUADERO & MESA, 2011) y las conclusiones o líneas estratégicas apuntadas en las *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad*, celebradas en Bilbao en noviembre de 2011. De ambos documentos seleccionamos las propuestas que, a nuestro juicio, resultan de un mayor interés para dinamizar y optimizar las posibilidades que alberga la ED. Este es nuestro particular decálogo para mejorar el futuro próximo de la ED, que está ante la encrucijada de reflexionar sobre sus retos, soñar un futuro y tender los puentes para alcanzarlo:

- Es preciso reforzar la formación de formadores y formadoras en ED incidiendo en metodologías activas y participativas, así como impulsar redes de intercambio de experiencias y potenciar seminarios de formación prácticos.
- En el futuro próximo debemos aprovechar la experiencia en procesos de formación y en metodologías activas de la animación sociocultural y de los movimientos de renovación pedagógica, departamentos de juventud y de todos aquellos actores educativos que están generando propuestas innovadoras.

- Necesitamos una ED viva y crítica, y eso pasa por potenciar la coordinación entre los movimientos sociales y las ONGD.
- No podemos desaprovechar los cauces de información alternativos como las redes sociales, blogs o ciertos portales de Internet que promueven valiosas fórmulas de educación informal.
- Habrá que dar valor a la pequeña acción y eso pasa por propiciar el conocimiento de experiencias exitosas de cambio social a partir de pequeñas acciones.
- Es preciso desarrollar investigaciones sobre las formas de aprendizaje de la *complejidad*, la adquisición de valores y actitudes relacionados con la solidaridad y sobre cómo superar los *curricula* ocultos y promover nuevas visiones y formas de interpretar el mundo, más solidarias y críticas.
- Tendremos que procurar ser críticos con y desvelar las fuentes de esos poderes ocultos (pero muy potentes) que son quienes definen lo que es la cultura de excelencia y normalización de la realidad social (desde las agencias de calidad a los medios de comunicación, desde la industria del ocio hasta la industria de creación de identidad).
- Habrá que generar alianzas y redes, tanto en el interior de la Universidad y el resto de instituciones educativas, como con agentes sociales externos (ONGD, movimientos sociales...), para que la incidencia política y educativa sea realmente efectiva.
- Una tarea necesaria es la reivindicación del reconocimiento de la ED como un ámbito de conocimiento, investigación y docencia al mismo nivel que el resto de ámbitos de conocimiento.
- Es preciso superar el marco de la cooperación al que algunas veces se reduce la ED y situarla en un marco más amplio, en el de la educación, pero desde la heterodoxia.

Agradecimientos

Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León ha sido cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del proyecto con referencia 10-CAP1- 0524. Este proyecto ha sido desarrollado desde el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y dirigido por el profesor Luis Javier Miguel González.

Referencias bibliográficas

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. & CELORIO, J.J. (1997). "Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación". *Cuadernos de Trabajo*, 19. Bilbao; Vitoria: Hegoa.
- ARNSPERGER, C. & VAN PARIJS, P. (2002). *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*. Barcelona: Paidós.
- BAJOIT, G. (1996). "Replantear el desarrollo". *Antípodas*, 131. Iteco.
- CARDOZO, F. & FALETTO, E. (1969). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CELORIO, G. & LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao; Vitoria: Hegoa.
- DE LA CALLE VELASCO M. J.; RODRÍGUEZ ROJO, M.; RUÍZ RUÍZ, E. & TORREGO EGIDO, L. (2003). *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo*. GEDEPAZ. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
- DE PEDRO, M. (2010). "Conceptualización de la Educación para el desarrollo". *Pensamiento libre*, 2, 18-23.

- ESCUADERO, J. & MESA, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid: Centro de Educación e Investigación para la Paz.
- ESPAÑA, Ley 23/1998, de 7 de julio, de *Cooperación Internacional para el Desarrollo*.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2003). *Capitalismo (financiero) global y guerra permanente*. Barcelona: Virus.
- FORO MUNDIAL DAKAR (2000). “Marco de acción de Dakar. Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes”. 26–28 de abril de 2000, *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal. París, UNESCO. [En línea] [<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>] [Consultado en julio de 2008].
- FREIRE, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (1986). *La gestión del cambio educativo*. Murcia: Symposium de Innovación Educativa.
- GARCÍA, E. (1999). *El trampolín fáustico: ciencia, mito y poder en el desarrollo sostenible*. Valencia: Tilde.
- GISBERT AGILAR, P. (2007). “Decrecimiento: Camino hacia la sostenibilidad. Generar valor y felicidad, reduciendo la utilización de materia y energía”. *El ecologista*, 55.
- GEORGESCU-ROEGEN (1979). *Demain la décroissance: entropie-écologie-économie; preface and translation by Jacques Grinevald and Ivo Rens*. Paris: Sang de la Terre.
- HEGOA (2011). *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad*. Bilbao, noviembre de 2011. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A. (2010). *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- LATOUCHE, S. (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria.
- LATOUCHE, S. (2006). “¡Abajo el desarrollo sostenible! Viva el decrecimiento convivencial!” *Objetivo Decrecimiento, Colectivo Revista Silence*. Barcelona: B. Serrano.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2005). *El ecologismo de los pobres*. Barcelona: Icaria.
- MARX, K. (1989). *El capital*, tomo III, vol. 7. México: Siglo XX.
- MESA, M. [Dir.]. (2000). *La educación para el desarrollo. Retos y perspectivas*. Centro de Investigación para la Paz/Dirección General de Cooperación Internacional y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.
- NAREDO, J.M. (2010). *Observaciones sobre la propuesta de Decrecimiento*. Recuperado de: <http://www.decrecimiento.info/2010/02/jose-manuel-naredo-observaciones-sobre.html>. (Consulta: 25/10/2011).
- ORTEGA CARPIO, M^a L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- ORTEGA CARPIO, M^a L. (2008). “La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española”. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 7, 15–23.
- PNUD (2006). *Informe de Desarrollo Humano 2006. Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua*. Nueva York: PNUD.
- ROSTOW, W. (1960). *The stages of economic growth: a non communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁEZ, P. (1995). *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.
- SÁEZ, P. (2005). “El contexto escolar de la educación para el desarrollo”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 144, 46–49.
- TAIBO, C. (2001). *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Punto de lectura.
- TAIBO, C. (2009). *En defensa del decrecimiento*. Madrid: Catarata.
- TAIBO, C. (2010). *Decrecimientos. Sobre los que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Madrid: Catarata.

UNESCO (1974). *Actas de la Conferencia General 18ª Reunión*, Volumen 1, Resoluciones. París, 17 de octubre–23 de noviembre de 1974.

Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo

Francisco Javier GÓMEZ GONZÁLEZ

Esther DOMENECH LLORENTE

María CARRACEDO BUSTAMANTE

Correspondencia:

Francisco Javier Gómez González
Esther Domenech Llorente
María Carracedo Bustamante

Correo electrónico:
observatorio.cooperacion@uva.es

Teléfono: 983 18 47 97

Fax: 983 18 63 15

Dirección postal:
Observatorio de Cooperación
Internacional para el Desarrollo de la
Universidad de Valladolid
Edificio Rector Tejerina
Plaza de Santa Cruz nº 6, 5ª planta
47.002 – Valladolid

Recibido: 14/07/2011

Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

El presente artículo quiere dar a conocer el diseño metodológico para la elaboración de un diagnóstico de situación de la educación para el desarrollo en Castilla y León, que se ha ideado desde el Observatorio de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid con el fin de que el conocimiento sobre la situación actual de la educación para el desarrollo en Castilla y León sirva de base para la formulación de una futura estrategia de acción en educación para el desarrollo en la Comunidad.

PALABRAS CLAVE: *Metodología, Diagnóstico, Educación para el desarrollo, Opinión pública, Medios de comunicación.*

A Methodological Proposal to Make a Diagnosis of Development Education

ABSTRACT

This article presents a methodological design to diagnose the current situation of Development Education (DE) in the Castilla y León region in Spain. This design was proposed by the Observatory for Development Cooperation at Valladolid University with the aim of developing a study which becomes the baseline for the development of a future DE strategy in that region.

KEY WORDS: *Methodology, Diagnosis, Development Education, Public opinion*

Introducción

El Observatorio de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid asume como funciones básicas la promoción de la investigación y la formación sobre cooperación al desarrollo. En cumplimiento de esta finalidad y en el marco de un proyecto financiado a través de la Convocatoria Abierta y Permanente de la AECID, durante el año 2011 el equipo del Observatorio abordó la elaboración de un diagnóstico de la situación de la *Educación para el Desarrollo* (en adelante ED) en Castilla y León. El fin del proyecto es generar una valoración de las necesidades de la ED en Castilla y León que sirva de apoyo a la toma de decisiones y poder establecer una estrategia de *Educación para el Desarrollo* en la Comunidad.

Para realizar dicho diagnóstico se abordó un trabajo previo de diseño metodológico que aunara rigor técnico y versatilidad, de manera que fuera adaptable y replicable en otros contextos.

Un hecho que ha condicionado la propuesta metodológica ha sido la necesidad de dar respuesta al complejo problema de la atribución de efectos. Las acciones de ED puestas en marcha por distintos agentes de cooperación coexisten con otras acciones que utilizan canales y mensajes alternativos, a través de la educación formal, de la educación no formal y de la informal. La variedad de influencias a la que quedan expuestos los ciudadanos dificulta poder determinar cuáles tienen mayor impacto en el desarrollo de actitudes, puesto que este proceso no es lineal y las influencias se complementan de manera compleja y con matices diferenciales en cada circunstancia.

Evaluar el impacto singular de una acción de educación social es difícilmente abordable; por ello, el objetivo de la propuesta metodológica que aquí se presenta es menos ambicioso: se propone realizar un diagnóstico aproximado en un espacio físico y temporal concreto sobre las actitudes de la opinión pública en relación a la desigualdad Norte-Sur, a la cooperación al desarrollo y su correlación con los diferentes factores que pueden configurar esta opinión.

Diferentes encuestas de opinión rastrean y aportan indicadores sobre la percepción ciudadana general en relación a la ayuda internacional y a la situación de los países empobrecidos. Entre ellas asumen protagonismo en el contexto español los barómetros realizados anualmente por la Fundación Carolina, los Eurobarómetros encargados por el Dirección General para el Desarrollo y las Relaciones con los Estados de África, el Caribe y el Pacífico de la Comisión Europea o los informes de la CONGDE que indagan sobre la percepción ciudadana respecto las ONGD. Junto a estos estudios de carácter genérico, distintos actores han presentado estudios focalizados en temáticas relacionadas con la *Educación para el Desarrollo* atendiendo a aspectos parciales de ésta. Se pueden citar en este campo trabajos relacionados con la presencia de las temáticas del desarrollo en la educación formal, que presentan análisis tanto a nivel nacional (BASELGA, FERRERO, BONI, ORTEGA, MESA, NEBRED, CELORIO & MONTEVERDE, 2004) como europeo, desarrollados estos últimos especialmente por la Confederación Europea de ONGD de Educación para el Desarrollo CONCORD. También hay estudios que analizan la ED en el ámbito de la educación no formal (CAÑADA, TRUÑO & ZABALA, 2003), y otros que analizan el apoyo desde las Administraciones (INICIATIVAS DE COOPERACIÓN DESARROLLO, 2001). Completando este enfoque, es necesario hacer referencia a un importante volumen de trabajos sobre los materiales educativos producidos por las ONGD, el impacto de los medios de comunicación y otros aspectos de corte didáctico.

El presente estudio intenta aunar dos dimensiones: La descripción del esfuerzo realizado en materia de ED en un determinado intervalo espacio-temporal y la percepción que tiene la ciudadanía en relación a las temáticas habitualmente desarrolladas en la ED. Por ello, la metodología propuesta se ha concebido como un instrumento de investigación que permita abarcar los diversos aspectos que influyen en la conformación de la percepción sobre la cooperación internacional y la pobreza entre la sociedad civil.

Uno de los aspectos primordiales que se ha considerado ha sido la diversidad de la llamada sociedad civil, que exige otorgar protagonismo al análisis de las variables sociodemográficas de cara a definir diferentes perfiles y públicos, profundizando en los factores estructurales que pueden condicionar el acceso a la información, a las acciones de ED y, en definitiva, a la conformación de una opinión. De esta manera, el conocimiento generado a través del estudio debe permitir y facilitar el descubrimiento de estrategias que funcionen para cada tipo de público, identificando aquellos factores que interfieran en la Educación para el Desarrollo, con el fin de llegar a elaborar y diseñar propuestas educativas más eficaces y adaptadas a cada contexto sociodemográfico.

La metodología propuesta pretende conseguir un análisis integral, triangulando todos los aspectos que influyen en la percepción ciudadana y que, al mismo tiempo, permita analizar y desagregar los resultados según los distintos sectores de población para poder determinar qué estrategias, instrumentos y acciones de Educación para el Desarrollo son más efectivos y adecuados a las características de cada grupo.

Los objetos de estudio que se han considerado necesarios para triangular el análisis de la Educación para el Desarrollo son:

1. La opinión pública en relación a la situación de los países empobrecidos, las causas de la desigualdad, la cooperación al desarrollo y la implicación ciudadana.
2. Los materiales de Educación para el Desarrollo elaborados por las ONGD.
3. La información sobre estos temas aparecida en la prensa escrita.
4. Los textos e imágenes utilizados en educación formal.

El estudio de la opinión pública

“...Tanto se empobreció nuestra manera de entender el mundo que no sólo sabemos apenas una o dos cosas, sino que –lo que es peor– la sabemos mal”. (KAPUCINSKI, 2003).

La cita anterior nos enfrenta a una realidad protagonizada por una población que, a pesar de contar con los medios necesarios para poder estar informada, no llega a profundizar en los temas ni llega a asumir el papel crítico que compete a una ciudadanía activa en un mundo desigual e injusto. Es, por ello, necesario e interesante conocer el estado de la opinión pública unido a un análisis de discursos para tejer la lógica del razonamiento de personas de diferentes edades, situaciones vitales y profesionales, nivel de formación, sexo, etc. El presente estudio ha combinado técnicas cualitativas y cuantitativas, con el fin de enriquecer el análisis y poder recoger las valoraciones y argumentaciones en relación a los temas tratados. Los instrumentos de análisis utilizados han sido los grupos de discusión y una encuesta de opinión.

Grupos de discusión

Los grupos de discusión constituyen una metodología cualitativa cuya finalidad fundamental consiste en obtener información relacionada con los discursos de las personas relativos a un aspecto concreto. Esta técnica se integra dentro de la tradición de estudios participativos que permiten a los entrevistados expresar con libertad sus opiniones en un contexto plural y poco directivo. Esta técnica permite descubrir los argumentos que facilitan el cambio de opinión, los procesos de influencia y la existencia de polarizaciones del discurso con más facilidad que en el caso de la entrevista individual. Los grupos de discusión son muy útiles en las primeras fases de una investigación pues ayudan a precisar hipótesis y modelos explicativos. En las últimas fases de la investigación sirve de ayuda a la interpretación y para profundizar en la comprensión de las relaciones entre procesos y variables. La aplicación de esta técnica en el estudio que aquí se presenta permitió identificar sistemas de creencias y de valores e ideologías subyacentes a los temas de la desigualdad, la pobreza y la ayuda internacional. Estos resultados, además de tener un alto valor informativo por sí mismos, sirvieron de base para la elaboración del cuestionario, que permitió conocer también la frecuencia de los distintos tipos de discurso. Este empleo conjunto abre paso a la posibilidad de triangulación, confirmando los hallazgos de los grupos de discusión mediante el contraste con los resultados de técnicas como el cuestionario.

Los grupos de discusión se diseñaron de manera que hubiese una representación de diferentes perfiles sociodemográficos de la sociedad castellano-leonesa. Para cumplir estos objetivos se hizo una selección de participantes para cada grupo lo suficientemente homogénea como para representar eficazmente a un conglomerado social determinado (en este caso, la sociedad de Castilla y León) y por otro lado, lo suficientemente heterogénea como para generar una dinámica equilibrada, ágil y participativa. Finalmente, se realizaron nueve grupos de discusión en distintas localidades de la región. Cada grupo estaba formado por un mínimo de 6 y un máximo de 9 personas, existiendo, en cada uno de ellos, un equilibrio entre participantes de ambos sexos. Para llevar a cabo la selección de las personas participantes en cada grupo se tuvieron en cuenta las reglas básicas que plantea esta estrategia de trabajo, es decir: no conocerse entre sí, ni al monitor que dirige el grupo, ni el tema sobre el que se va a debatir; representar perspectivas contrapuestas en el enfoque de un tema.

Teniendo en cuenta los criterios anteriores, se definió por el equipo investigador responsable otros rasgos que caracterizaran la representatividad en cuanto a:

- Rangos de edad.
- Grado de vinculación con el ámbito de la cooperación internacional.
- Afinidad ideológica y religiosa.
- Representación del ámbito rural y urbano.
- Representatividad por niveles de estudios.
- Población de diferentes provincias castellano-leonesas.

Con todos estos criterios se conformaron un total de 9 grupos con las características que se muestran en la Tabla 1:

GRUPO	LOCALIZACIÓN
1 Sociedad civil urbana (prediseñado)	Valladolid
2 Sociedad civil urbana	Segovia
3 Sociedad civil rural	Cevico (Palencia)
4 Actores implicados (ONGD)	Valladolid
5 Profesorado ESO y Bachillerato	Universidad de Valladolid
6 Profesorado universitario	Universidad de Valladolid
7 Alumnado 4º ESO	Universidad de Valladolid (Campus de Segovia)
8 Alumnado universitario	Universidad de Burgos
9 Alumnado universitario	Universidad de Valladolid (Campus de Palencia)

TABLA 1. *Configuración de los grupos de discusión.* Fuente: Observatorio de Cooperación Internacional de la UVa

En total se ha trabajado con 75 personas cuyas características por sexo, edad, estudios, lugar de vida se presentan en la Tabla 2:

Sexo		Edad	
Femenino	40	Rango	Total
Masculino	35	15 – 18	6
Lugar de vida		19 – 24	13
Urbano	61	25 – 35	12
Rural	14	36 – 45	10
Estudios		46 – 55	11
Básicos	14	56 – 65	6
ESO	6	< 66	6
Bachillerato	3	N/S	11
Formación Profesional	3	TOTAL	75
E. Superior	49		

TABLA 2: *Perfil de participación de los grupos de edad.*
Fuente: Observatorio de Cooperación Internacional de la UVa

Las preguntas se estructuraron en tres bloques temáticos que recogían los aspectos que se consideraron relevantes para ser tratados en el estudio. Estos temas fueron identificados a partir del análisis de estudios de opinión previos y atendiendo a los objetivos últimos de la investigación. Los tres bloques se definieron de la siguiente manera:

- A. Problemas mundiales, concepto de pobreza y subdesarrollo.
- B. Ayuda y cooperación para el desarrollo.
- C. Imagen y valoración de las ONGD y participación ciudadana.

El recurso utilizado para la dinámica de los grupos ha consistido en la elaboración de un protocolo orientativo de preguntas para cada uno de los bloques temáticos, a la que se acompañó de unas fichas con noticias y viñetas de prensa relativas a las temáticas abordadas.

El *análisis de los discursos* se realizó combinando aspectos de dos enfoques teóricos: el análisis crítico del discurso y la psicología cognitiva. El primero analiza el discurso desde una perspectiva social, política y crítica, y su relación con los movimientos sociales, señalando la relación que tiene cada línea argumental con las dinámicas de poder dentro de la sociedad y con el contexto ideológico hegemónico. Para el propósito del estudio interesaba, al mismo tiempo, identificar modelos mentales o representaciones de la situación y de las causas de la pobreza y la desigualdad, del papel de las sociedades del Norte y de cada individuo. El discurso mostraría un fragmento de este modelo mental. Es en este sentido en el que el análisis realizado toma parte del planteamiento de la psicología cognitiva.

Encuestas de opinión y análisis estadístico

A través de esta técnica de análisis se pretende conseguir información cuantitativa de la percepción general y la participación ciudadana en Castilla y León en este ámbito, así como la relación que esta opinión pueda tener con la situación actual de la cooperación internacional descentralizada en esta Comunidad.

Como ya se indicó anteriormente, para la elaboración del cuestionario se partió de los resultados obtenidos en los grupos de discusión. Las encuestas se realizaron mediante entrevista personal a una muestra de 1.092 personas de la Comunidad Autónoma, lo que supone un error muestral de $\pm 3\%$ para un nivel de confianza del 95,5%. La muestra se calculó partiendo de un criterio de representatividad fundamentado en la edad, que se constituye como la principal variable de segmentación; la segunda variable de segmentación es la provincia. La muestra quedó distribuida tal y como muestra la Tabla 3:

Edades	15–24	25–34	35–44	45–54	55–64	+65	Total
Ávila	22	24	23	15	9	5	98
Burgos	28	36	35	20	12	6	137
León	32	40	38	25	14	8	157
Palencia	22	25	23	17	9	4	100
Salamanca	27	32	31	19	11	6	126
Segovia	22	25	24	15	8	4	98
Soria	21	25	24	15	8	5	98
Valladolid	34	48	46	27	17	8	180
Zamora	21	24	22	16	9	6	98
Castilla y León	229	279	266	169	97	52	1.092

TABLA 3: *Distribución por grupos de edad y provincia*

Fuente: Observatorio de Cooperación Internacional de la UVa

El proceso de elaboración del cuestionario fue un laborioso trabajo de equipo que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los grupos de discusión, prestaba especial atención al vocabulario utilizado al referirse a estos temas con el fin de que fuera comprensible para todo tipo de público y así

evitar malentendidos. Las distintas representaciones y concepciones sobre la temática que aparecieron en los grupos se recogieron en las distintas variables. El cuestionario final quedó estructurado en cuatro bloques temáticos y una ficha sociodemográfica. La ficha sociodemográfica incluye, además de las variables habituales de sexo, edad, nivel de formación, etc. otras variables que pueden tener una relación más directa con la conformación de una opinión determinada en relación al tema del estudio, como son el posicionamiento político y religioso. Los bloques temáticos del cuestionario fueron los siguientes:

1. Pobreza, desigualdad y subdesarrollo: la percepción de los problemas de desarrollo global existentes, así como las causas de éstos y el imaginario en relación a los países empobrecidos.
2. Cooperación internacional: el conocimiento y valoración que se tiene de la cooperación al desarrollo como herramienta de lucha contra la pobreza.
3. Participación e imagen de las ONGD: la función de las ONGD y la participación ciudadana a nivel particular de cada persona encuestada.
4. Formación en cooperación: la formación o información específica sobre este tema. Este bloque fue de especial relevancia, ya que nos permitió estimar la eficacia de los distintos tipos de formación.

Dada la complejidad y la cantidad de matices que se descubrieron en la percepción de este tema en los grupos de discusión, las preguntas del cuestionario son de diferentes tipos según la variable a estudiar. Así se incluyeron varias escalas de valor para indicar el acuerdo o desacuerdo con determinadas afirmaciones, preguntas multirrespuesta y preguntas abiertas para analizar la percepción y la imagen inconsciente que se tiene de los países empobrecidos y de las causas de su situación a través de las respuestas espontáneas.

El *análisis estadístico* se realizó de acuerdo a un plan de explotación estadística previamente diseñado tras el estudio de las características del cuestionario y de sus variables. La primera fase del análisis consistió en el estudio de las frecuencias de todas las variables, lo que permitió obtener una descripción de su distribución a través de tablas de frecuencias, histogramas y gráficos de barras, así como el cálculo de percentiles, de medidas de tendencia central y de dispersión. Esto nos dio información sobre qué tipo de opiniones son más frecuentes entre la población castellana.

A continuación, se realizaron análisis factoriales de algunas variables, especialmente en aquellas preguntas multirrespuesta y de escala. Este tipo de análisis consiste en una reducción de datos, a partir de la información compartida por las variables sometidas al análisis. Este análisis permite identificar perfiles de opinión en relación a los temas estudiados.

La ficha sociodemográfica se cruzó con todas las variables del cuestionario y, a través del cálculo de Chi cuadrado, se identificaron aquellos cruces significativos, que fueron los que se analizaron en el estudio y dieron información relevante sobre qué variables sociodemográficas tienen correlación con las respuestas dadas a determinadas preguntas.

Por último, se propuso el diseño de un *cluster* jerárquico con las variables obtenidas del análisis factorial (factores) y las variables sociodemográficas, de tal forma que pudieran obtener las semillas o centroides de los *clusters* para poder llevar a cabo un análisis cluster de k medias y segmentar los casos por perfiles identitarios. Con este análisis se consigue agrupar a las personas encuestadas según el tipo de características que poseen y la opinión que manifiestan a través de las distintas preguntas. El diseño del análisis estadístico nos permitió saber qué grupos de personas, con unas características sociodemográficas determinadas, piensan de una determinada manera en relación a los temas tratados

El análisis de las fuentes de información

La opinión pública, a pesar de ser un término utilizado con muchísima frecuencia, como plantea Tuesta Soldevilla (1997), no es tan sencillo de definir ya que se manejan cincuenta definiciones diferentes en la literatura especializada. Tuesta recoge la formulación que, irónicamente, presenta Jean Padioleou (1981: 25) cuando señala que *“a la opinión pública le ocurre como a los elefantes: puede ser difícil definirlos, pero es muy fácil reconocer uno”*. A pesar de esta dificultad, se reconoce la influencia que determinadas fuentes de transmisión de información y conocimiento tienen a la hora de generar en una sociedad determinada una manera, una idea, generalmente estereotipada y homogénea, de ver la realidad, que es compleja y amplia. Desde esta premisa, el equipo investigador planteó la necesidad de

analizar tres fuentes de comunicación social bajo la hipótesis de ser referentes significativos a la hora de generar un imaginario colectivo de la situación de los llamados Norte y Sur. Las tres fuentes analizadas fueron la prensa escrita, los libros de texto y los materiales específicos de ED.

1. Los medios de comunicación

Se determina llevar a cabo el análisis de una fuente de transmisión social y de educación informal como son los medios de comunicación. Se determinó estudiar la prensa escrita y para ello se acotó la muestra a los periódicos de más tirada publicados en la Comunidad durante un año (enero-diciembre 2010). La muestra se configuró de la siguiente manera:

- Tres medios de prensa escrita de ámbito nacional: *ABC, El Mundo, El País*.
- Prensa regional de Castilla y León: *Diario de Ávila; Diario de Burgos; Diario de León; Diario Palentino; El Adelantado de Segovia; El Norte de Castilla; El Correo de Zamora; Gaceta Regional de Salamanca; Heraldo de Soria; y La Opinión*.

Se definieron diecisiete descriptores generales de búsqueda, incluyendo en algunos casos otras formulaciones del mismo concepto como muestra la Tabla 4:

Tabla 4: Descriptores	1	ONGD	9	Países del Sur
	2	Cooperación internacional para el desarrollo	10	Deuda externa
	3	Países subdesarrollados	11	Solidaridad internacional
	4	Ayuda oficial al desarrollo	12	Apadrinamiento
	5	Codesarrollo	13	Vacaciones solidarias
	6	Objetivos del Milenio	14	Comercio justo
	7	AECID	15	Decrecimiento
	8	PNUD	16	Educación para el Desarrollo

TABLA 4: *Descriptores*. Fuente: Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Univ. de Valladolid

El volumen total de noticias que contenían uno o más de los descriptores señalados fue de 2.819. El análisis de las noticias se realizó a través de una plantilla de codificación distribuida en tres niveles: un primer nivel con la descripción de los temas abordados en cada noticia relacionada con la cooperación; un segundo nivel de codificación para señalar las variables vinculadas a aspectos periodísticos formales como la sección del periódico, la extensión, protagonistas de la noticia, imágenes asociadas, etc.; el tercer nivel de codificación tiene que ver con el análisis crítico del discurso, en relación a la ideología y la visión subyacentes a los discursos.

2. La ED en la educación formal

El sistema educativo es otro espacio de información, formación y socialización muy relevante para la ED. El acercamiento a la educación formal se ha realizado a través del análisis de libros de texto. Se estableció una muestra a través de dos criterios:

- Afinidad o inclusión en la materia de los temas tratados.
- Las editoriales de utilizadas en Castilla y León

Con estas premisas, se seccionaron los libros de texto de *Educación para la Ciudadanía* de los niveles de Primaria y Secundaria Obligatoria, y los de *Filosofía y Ciudadanía* de Bachillerato de seis editoriales: Anaya, Akal, Casals, Edebé, Edelvives, Oxford Educación, Santillana y SM.

El instrumento de recogida de información ha sido una ficha en la que se incluyen variables como son la descripción de los temas tratados, el espacio dedicado, las imágenes que acompañan, el tipo de actividades de trabajo que se presentan, etc.

3. El estudio de los materiales de ED

Desde el ámbito de la Didáctica, aplicada a la formación inicial de profesorado y personal colaborador en la formación permanente a través de los Centros de Profesorado, hemos considerado importante analizar o evaluar con cierto nivel de profundidad algunos de los materiales de Educación Primaria y Secundaria que las ONGD elaboran y aplican en los centros, estableciendo una selección de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Materiales elaborados por las ONGD más activas y comprometidas con la transformación social en Castilla y León.
2. Materiales con más difusión en los centros de Castilla y León.
3. Materiales elaborados en los últimos cinco años.

Finalmente se analizó el material educativo elaborado por las siguientes ONGD: Amycos, Asamblea de Cooperación por la Paz, Asociación Entrepueblos, Fundación Entreculturas, Fundación Intered, Intermon Oxfam y Manos Unidas.

Para la valoración de los materiales, se creó una escala basada en algunos presupuestos básicos que se pueden resumir en los siguientes criterios:

- Corrección de los mensajes e imágenes e inclusión de alternativas de acción.
- Grado de vinculación a las áreas de conocimiento del currículo formal.
- Orientación didáctica y tipo de medios, recursos o materiales utilizados.
- Coherencia con las recomendaciones del Código de Conducta de la CONGDE.

Para recoger la información relativa a los materiales se diseñó una ficha en la que se hace una presentación–descripción de los contenidos, se valora el grado de consecución de objetivos de ED y la generación de educación para el desarrollo en la que se sitúa, y por último se extraen conclusiones de la valoración.

Discusión

Las diferentes líneas de investigación desarrolladas en el marco de este proyecto incluyen una gran variedad de métodos y objetos de investigación. Esta diversidad supone, al mismo tiempo, una riqueza y un riesgo, puesto que a mayor información mayor probabilidad existe de caer en un enfoque panorámico que no ofrezca una correcta integración de resultados. Por ese motivo, antes de concluir es fundamental aportar un marco integrador de la metodología, que sirva para establecer un modelo y no una mera descripción a trazos del sector de la ED.

El equipo investigador excluye en esta propuesta de modelo a los denominados modelos lineales, ya que estos modelos tienden a exponer secuencias muy racionalistas, de causa–efecto, planteadas en una única dirección. El rechazo a estos modelos lineales se debe a la convicción de que no existe una correlación directa y necesaria, del tipo causa–efecto, entre la asistencia y exposición a mensajes y la generación de actitudes. Estadísticamente, esta correlación a veces puede alcanzar valores muy altos, pero esto se debe a que aquellos que ya tienen actitudes abiertas hacia un tema tienden a exponerse con más frecuencia a los mensajes relacionados con él. Esta afirmación se concreta en el hecho de que quien tiene interés por la cooperación, acude a cursos y conferencias sobre esta temática; de esta manera estos contextos refuerzan su actitud, pero no la crean, pues la actitud era previa.

También es importante que el modelo no caiga en ilusiones deterministas. La opinión de las personas se configura de manera compleja y todo parece indicar que las redes de relación condicionan tanto o más que los mensajes formales. El cine, la literatura y la música generan cambios emocionales sobre los que luego se edifican cambios cognitivos, a menudo de forma más eficaz que los libros de texto. Este planteamiento no intenta ser derrotista respecto al impacto de las acciones formales de la ED, al contrario, parte de la consideración de que es fundamental la existencia de una oferta formativa de calidad que contribuya a dar forma a una inquietud crítica. Pero respecto a la creación de esta primera inquietud, es importante saber que la ED opera en un marco de *coopetición*, es decir, al mismo tiempo puede ser complementaria y competidora con los contenidos y mensajes que llegan desde otros ámbitos. Encontrar el punto de ajuste crítico en esta *coopetición* puede suponer la clave del éxito de las acciones de ED.

El marco integrador, por tanto, debe partir de un reconocimiento del carácter sistémico y complejo del proceso de construcción de actitudes y opiniones en materias relacionadas con la cooperación. Sólo desde la comprensión del contexto global en el que se realiza la ED podremos plantear acciones localizadas directamente orientadas a las necesidades de la ciudadanía y que, por lo tanto, tengan posibilidades reales de ser eficaces.

Para terminar con esta breve exposición de conclusiones, es importante recordar que la investigación no sólo sirve para obtener información, también implica acción. Medir es un proceso que, bien orientado, puede producir cambio y mejora. Como saben las personas con formación en ciencias físicas, el proceso de medir puede alterar al objeto de medición. Este hecho puede ser un problema para la objetividad de la ciencia, pero a veces puede ser una oportunidad para la sociedad.

Este tema es relevante porque muchas de las personas a las que se ha preguntado en el curso de las entrevistas realizadas en este trabajo nunca habían sido cuestionadas sobre temas de desarrollo y cooperación. Así, el mismo hecho de preguntar puede suponer el nacimiento de una inquietud. Por otra parte, al expresar su respuesta, los ciudadanos entrevistados suelen expresar el sentimiento de que hubiera sido bueno saber más.

La investigación cuya metodología acabamos de presentar supone sólo un hecho puntual, pero pone de manifiesto que para organizar actividades orientadas a la ciudadanía, es necesario dar voz. Los ciudadanos y ciudadanas tienen opinión, y conocerla y convertir esta opinión en decisiones, es una de las partes fundamentales de la democracia.

Agradecimientos

Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León ha sido cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del proyecto con referencia 10-CAP1-0524. Este proyecto ha sido desarrollado desde el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y dirigido por el profesor Luis Javier Miguel González.

Referencias bibliográficas

- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA, M.L.; MESA, M.; NEBRED, A.; CELORIO, J.J. & MONTEVERDE, R. (2004). *La educación para el desarrollo desde el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- CAÑADA, E.; TRUÑO, M. & ZABALZA, M. (2003): *Diagnòstic sobre l'ús dels recursos d'educació per al desenvolupament de les ONGD entre el professorat de Catalunya*. En <http://fcongdl/fcongdl>.
- COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO DE ESPAÑA (2004). *Informe de la Coordinadora sobre el sector de las ONGD-2004*. Madrid: Coordinadora.
- (2010): *Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?* Madrid: Coordinadora.
- DAVISON, P. (1972). “Public opinion”. *Encyclopedia Britannica*, Tomo 15.
- FUNDACIÓN CAROLINA-CIS: *Barómetro 2010: América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española*. Madrid: CIS.
- INICIATIVAS DE COOPERACIÓN Y DESARROLLO (2001). *Análisis de experiencias y estrategias de sensibilización ciudadana desde entidades locales*. Vitoria-Gasteiz: Euskal Fonda.
- KAPUCINSKI, R. (2003). *Los cinco sentidos del periodista*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- PADIOLEAU, J. (1981). *L'opinion publique : examen critique, nouvelles directions : recueil de textes*. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.
- TNS OPINION & SOCIAL. *Special Eurobarometer 352: Europeans, development aid and the Millennium Development Goals*. Bruselas: Comisión Europea.
- TUESTA SOLDEVILLA, F. (1997). *No sabe/No opina (Medios y encuestas políticas)*. Fundación Konrad Adenauer / Universidad de Lima, Perú.

La percepción pública de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

María CARRACEDO BUSTAMANTE

Luis PÉREZ MIGUEL

Esther DOMENECH LLORENTE

Víctor TEMPRANO GARCÍA

Correspondencia:

María Carracedo Bustamante
Luis Pérez Miguel
Esther Domenech Llorente
Víctor Temprano García

Correo electrónico:
observatorio.cooperacion@uva.es

Teléfono: 983 18 47 97
Fax: 983 18 63 15

Dirección postal:
Observatorio de Cooperación
Internacional para el Desarrollo de la
Universidad de Valladolid
Edificio Rector Tejerina
Plaza de Santa Cruz nº 6, 5ª planta
47.002 - Valladolid

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

Conocer el nivel de información y la opinión que las personas de la Comunidad de Castilla y León tienen sobre los principales problemas y retos que enfrenta el mundo en la actualidad y la cooperación para el desarrollo que se lleva a cabo desde el gobierno central, regional, entidades locales y otros agentes de cooperación como son las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo o las universidades, es el objetivo del estudio de opinión pública llevado a cabo por el equipo investigador del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid durante el año 2011.

PALABRAS CLAVE: *Cooperación al desarrollo, Educación para el Desarrollo, Opinión pública, Pobreza y Desigualdad.*

Public Perception of International Development Cooperation in Castilla y León (Spain)

ABSTRACT

The aim of the research conducted by the International Observatory for Development Cooperation at Valladolid University in 2011 was to discover the level of information and the opinion of Castilla y León inhabitants on the problems and challenges faced in today's world and on the international cooperation led by national and regional governments, local entities and other agents like NGO or universities.

KEY WORDS: *Cooperation for Development, Development Education, Public opinion, Poverty, Inequality.*

Introducción

La historia de la cooperación internacional al desarrollo es la historia de cómo los países entienden las relaciones entre sí y de la relevancia concedida al tema del desarrollo en la agenda mundial. Esto supone que, como dice Dubois (2006), el concepto de *cooperación para el desarrollo* no tenga una definición única, ajustada y completa, válida para todo tiempo y lugar, sino que se haya ido cargando y descargando de contenidos de acuerdo al pensamiento y los valores dominantes sobre el desarrollo y al sentido de corresponsabilidad de los países enriquecidos con la situación de los países empobrecidos.

En estos momentos se entiende por cooperación para el desarrollo el conjunto de actuaciones de carácter internacional orientadas al intercambio de experiencias y recursos entre países enriquecidos y empobrecidos para alcanzar metas comunes basadas en criterios de solidaridad, equidad, eficacia, interés mutuo, sostenibilidad y corresponsabilidad, y comprende el conjunto de políticas, actividades, proyectos y programas elaborados para colaborar con personas, pueblos, regiones o países que precisan de apoyos para mejorar sus condiciones de vida y desarrollar plenamente sus potencialidades hasta alcanzar una vida digna.

En Castilla y León la *Ley de Cooperación al Desarrollo* (LEY 9/2006: 12–13) la define como “*el conjunto de actuaciones, iniciativas, capacidades y recursos que la comunidad internacional pone al servicio de los países y pueblos más desfavorecidos con el fin de contribuir a la erradicación de la pobreza en todas sus manifestaciones y de las causas que la generan, al reparto justo de los beneficios del crecimiento económico, al progreso humano, económico y social, y a la defensa y pleno disfrute de los derechos fundamentales de las personas*”.

Si bien esta misma Ley fija como objetivo destinar a cooperación el mínimo del 0,70% de los recursos propios de los Presupuestos de la Comunidad Autónoma en 2015 (LEY 9/2006: 18), su aporte está entre las más bajas de España, con un 0,26% de media en los últimos años (0,14% del Presupuesto total frente a un 0,26% de media de las CC.AA.) y un gasto por habitante y año de 5,9 euros frente a los 10,8 euros de media de las CC.AA. A pesar de que los discursos oficiales suelen afirmar lo contrario, este nivel de gasto refleja la importancia asignada a la cooperación al desarrollo en la administración pública castellano–leonesa, lo que va a influir en la valoración que de la misma haga la opinión pública de nuestra Comunidad.

La Ley establece también las modalidades a través de las cuales se organiza la cooperación al desarrollo en la Comunidad, entre las que se encuentra la Educación para el Desarrollo (ED), entendida como “*el proceso dinámico, interactivo y participativo orientado a lograr la implicación de la sociedad castellana y leonesa, mediante el análisis crítico, en la defensa de los derechos humanos, la incorporación de valores propios de este ámbito de actuación y un cambio de actitudes y comportamiento en las personas que les lleve a un compromiso activo para la acción participativa y transformadora*.” (LEY 9/2006: 15).

También en este caso el análisis de los recursos asignados a esta actividad muestra, sobre todo en el caso de las entidades locales, la escasa importancia dada a la implicación de la sociedad castellana y leonesa y el cambio de actitudes y comportamiento, a los que se destinan apenas el 7,2% de los recursos de la cooperación entre 2007–2010. En este periodo, la Junta de Castilla y León destina un promedio del 6,6% de su AOD a Educación para el Desarrollo, con un porcentaje máximo del 9,9% en el año 2009, si bien en este caso no resulta fácil distinguir hasta qué punto los recursos se destinan a educación y sensibilización o a difusión de las actividades de la entidad. Los gobiernos locales destinan una media del 3,1% de los recursos de cooperación a educación para el desarrollo, lejos de la media del 9,5% que a nivel nacional destinan las entidades locales a esta actividad. Finalmente, en el caso de las universidades públicas de la Comunidad, su contribución a la cooperación al desarrollo ha pasado del 11% en 2007 al 15% en 2010, si bien este incremento se debe también a la disminución de los recursos asignados tras la desaparición del programa de formación especializada.

Aparte de este marco normativo y presupuestario, la sociedad castellano–leonesa, al igual que otras regiones españolas, ha estado desde hace tiempo vinculada a la cooperación al desarrollo y la lucha por la erradicación de la pobreza mediante la labor de misioneros y misioneras, el trabajo de los comités de solidaridad y ONGD, el decidido impulso al movimiento del 0,7%, que supuso la institucionalización de la cooperación al desarrollo en la Comunidad, sus anuncios y comunicados en los medios de comunicación, la formación impartida en el sistema formal, etc.

La opinión pública de Castilla y León sobre cooperación internacional para el desarrollo va a ser en buena medida el resultado de las actuaciones de todos estos actores que no responden a un plan sistemático pero que van a conformar en buena medida el discurso y las actitudes de buena parte de la población. Se impone la necesidad de conocer no sólo lo que la sociedad piensa al respecto y las actitudes y comportamientos que en consecuencia adopta, sino también lo que hacen los agentes, cuál es el mensaje que transmiten y cómo lo hacen. Ello permitirá formular una propuesta bien fundamentada para el desarrollo de una política pública de cooperación al desarrollo en nuestra Comunidad, que es el objetivo último de este análisis.

Estudio de opinión pública: procedimiento de obtención de la muestra

El principal objetivo del estudio de opinión pública de la población de Castilla y León en materia de cooperación internacional para el desarrollo es conocer el nivel de información y opinión que las personas de la comunidad tienen sobre este tema y otros directamente vinculados como son la situación del mundo, los principales problemas y retos que enfrenta en el momento actual la humanidad, sus causas e interdependencias, las políticas a nivel estatal y local que se toman para combatir la desigualdad entre los países y pueblos con diferente nivel de desarrollo, así como las posibles actuaciones que pueden ser competencia en los diferentes niveles y ámbitos de decisiones.

Para dar respuesta al cumplimiento de este objetivo, se ha llevado a cabo un estudio contando con la aplicación de dos actuaciones complementarias. La primera de ellas ha consistido en recabar información de carácter cualitativo sobre los discursos dominantes dentro de la ciudadanía en materia de cooperación al desarrollo a partir de la realización de Grupos de Discusión con población de la Comunidad Autónoma. La segunda actuación ha consistido en la elaboración de una encuesta de opinión pública en la que se han tenido en cuenta, a la hora de llevar a cabo su diseño, los resultados de los grupos de discusión, de los que se ha asumido enunciados, afirmaciones y líneas discursivas como punto central para definir los ítems de la encuesta.

La muestra con la que se ha trabajado en estas dos modalidades ha seguido unos criterios generales para garantizar la representatividad de los datos obtenidos en una comunidad tan amplia y diversa como la castellano-leonesa. Desde esta óptica, los grupos de discusión conformados fueron nueve, con la participación de un total de 75 personas, 40 de ellas mujeres y 35 varones, y con edades comprendidas entre los 15 y más de 66 años. La composición de estos grupos se dirigió a *representar* los sectores sociales de la sociedad civil urbana y rural, actores implicados en cooperación al desarrollo, alumnado de ESO y universitario, así como profesorado de Secundaria, Bachillerato y Universidad.

Los bloques temáticos en base a los cuales se elaboraron las distintas preguntas fueron tres: el primero de ellos recoge opiniones y valoraciones sobre *Problemas mundiales: pobreza, desigualdad y subdesarrollo*, el segundo bloque trata temática relativa a la *Ayuda y cooperación para el desarrollo*, y el bloque tercero aborda cuestiones relativas a la imagen y valoración de las ONGD y a la participación en actuaciones de cooperación.

Por su parte, la encuesta de opinión sobre cooperación al desarrollo, fue elaborada partiendo de un criterio de representatividad fundamentado en la edad, que se construye como la principal variable de segmentación, siendo la segunda variable de segmentación la provincia donde se lleva a cabo la encuesta.

La distribución de la muestra, una vez aplicado el factor de ponderación correspondiente según el grupo de edad a la muestra anterior, y distribuida por las diferentes provincias de la comunidad de Castilla y León (con la aplicación de un redondeo de los valores), se muestra en la tabla siguiente:

Provincia	15–24 años	25–34 años	35–44 años	45–54 años	55–64 años	65–74 años	Total
<i>Ávila</i>	22	24	23	15	9	5	98
<i>Burgos</i>	28	36	35	20	12	6	137
<i>León</i>	32	40	38	25	14	8	157
<i>Palencia</i>	22	25	23	17	9	4	100
<i>Salamanca</i>	27	32	31	19	11	6	126
<i>Segovia</i>	22	25	24	15	8	4	98
<i>Soria</i>	21	25	24	15	8	5	98
<i>Valladolid</i>	34	48	46	27	17	8	180
<i>Zamora</i>	21	24	22	16	9	6	98
<i>Castilla y León</i>	229	279	266	169	97	52	1.092

TABLA 1: *Distribución por edad y provincia de la encuesta de opinión pública.* Fuente: elaboración propia.

Antecedentes y experiencias similares cercanas

En el ámbito estatal y europeo se han dado iniciativas similares a la que se presenta en las que se ha sondeado la opinión pública sobre temas similares a los abordados por el Estudio del Observatorio de Cooperación en Castilla y León.

Entre estas iniciativas cabe destacar en el marco de la Unión Europea el Eurobarómetro (2010) sobre las actitudes ante la Ayuda al Desarrollo del que se desprende, entre otros resultados, que el 91% de la población de los 25 países de la UE consideraban la cooperación para el desarrollo una cuestión *importante*.

Por su parte, la encuesta realizada en Estados Unidos y comentada por Angulo (2007) *Program on International Policy Attitudes* (2005) señala la disposición favorable de la población estadounidense a destinar el 0,7% del Producto Nacional Bruto (PNB) a la lucha contra la pobreza. Aunque esta opinión representa a un 65% de la ciudadanía de EE.UU., también es significativo señalar que va unida a la condición de que otros países se comprometan con este mismo objetivo.

En España, la encuesta de ámbito nacional llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) junto con la Fundación Carolina (2010) y cuyo objetivo es el análisis de la opinión pública y actitudes de los españoles ante las relaciones con América Latina y la Cooperación Internacional, parte de un porcentaje del 57% de personas que manifiestan tener entre *bastante* y *mucho interés* por las noticias relacionadas con el ámbito internacional. Esta misma opinión recogida en el año 2005 dio un porcentaje situado en el 68%.

Al centrar las preguntas sobre los principales problemas del mundo y la cooperación como estrategia encaminada a solucionar tales situaciones, el 75% de las personas encuestadas contestaron identificando la pobreza y la desigualdad entre países ricos y pobres. Muy alejado en el porcentaje se presentan el terrorismo internacional (32%), las guerras y los conflictos bélicos (30%) y el cambio climático (28%).

Cuando la ciudadanía española opina sobre la responsabilidad o el papel de España para ayudar a los países del Sur, un alto porcentaje del 67% contesta que la responsabilidad es importante aunque *ello tenga costes*.

Esta percepción se refleja así mismo en el Eurobarómetro especial sobre pobreza y exclusión social que, en el marco del *Año europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social 2010*, llevó a

cabo sendas encuestas, una en 2009 y otra un año después. Conviene recordar que en Europa unos 84 millones de personas, es decir un 17% de la población total, viven bajo el umbral de la pobreza.

Opinión pública en Castilla y León: avance de resultados

Gloria Angulo (1997) plantea que apenas en ninguna encuesta o sondeo de opinión realizado en España se indaga sobre la percepción que la ciudadanía tiene de la pobreza en los países en vías de desarrollo, las causas que la motivan o el impacto que tienen algunas políticas como las relacionadas con la deuda externa o con el comercio internacional.

Este estudio sobre la opinión pública en Castilla y León ha querido abordar esta temática y relacionarla con el conocimiento, concepción y valoración que se hace de la cooperación al desarrollo y con las actitudes individuales que se pueden generar a partir de la percepción del mundo y de la cooperación. Siguiendo esta premisa, el análisis de la opinión pública se articuló en tres bloques de contenidos. En primer lugar se quería conocer qué visión y percepción tiene la población en relación a lo que ocurre en el mundo y las causas de la situación actual para, posteriormente, profundizar en el conocimiento y valoración que se hace de la cooperación al desarrollo como instrumento de ayuda contra la desigualdad Norte-Sur. El tercer y último bloque se dirigió a conocer el grado de participación social, implicación y compromiso personal en la promoción de un mundo más justo, sostenible e igualitario.

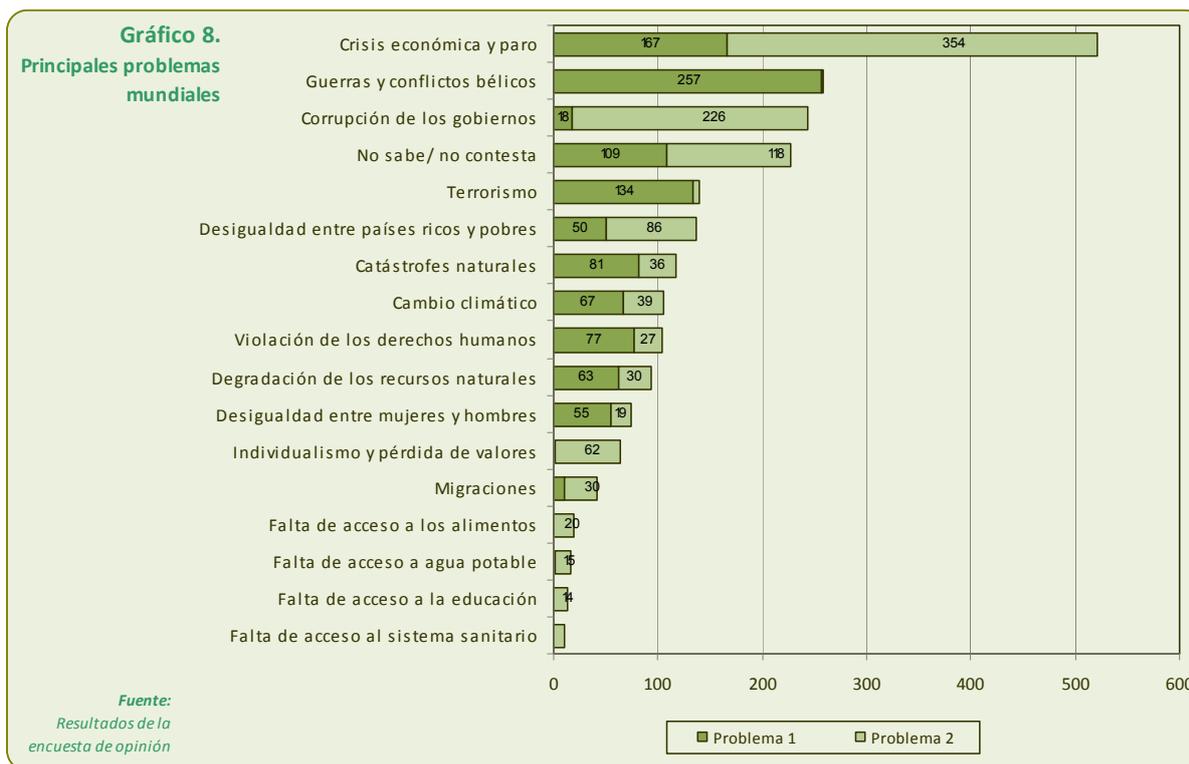
Los aspectos abordados en fueron: 1.- *Interés e importancia de los acontecimientos internacionales*; 2.- *Identificación de los principales problemas mundiales*; 3.- *Causas percibidas*; 4.- *Medidas y propuestas*; 5.- *Percepción de la evolución*; 6.- *Implicación y participación*.

Los resultados son una combinación del análisis de los discursos, que nos proporcionaron una visión general acerca de los tipos de conceptos y argumentos que la población maneja, y el análisis cuantitativo de la encuesta de opinión, que nos da la frecuencia con la que cada tipo de discurso se repite entre la población.

Antes de abordar la opinión sobre un aspecto concreto como es la problemática mundial que se percibe como más preocupante en la actualidad, es interesante conocer cual es el nivel de interés que la población castellano-leonesa manifiesta tener ante las noticias que hacen referencia a acontecimientos internacionales y a las políticas que se adoptan en el ámbito internacional. Más del 70% de la muestra manifiesta tener entre *Mucho* y *Bastante* interés por este tipo de noticias, frente al 57% de la población española según el barómetro de la Fundación Carolina 2010.

Preguntada la muestra sobre cuáles son los principales problemas que consideran que enfrenta el mundo en la actualidad, el espectro de respuestas dadas, en líneas generales, presenta tres tipos principales de discursos. Por un lado, aquellas opiniones que hacen referencia directa a problemas sentidos en los países y las sociedades del Norte. Entre estos, los más citados son el paro y la crisis, pero también se señalan la pérdida de valores, el individualismo y la corrupción. El segundo tipo de discurso es aquel que centra la problemática del mundo en los países del Sur y, en este sentido, el hambre, la pobreza, la falta de acceso a la educación y a la sanidad, la pérdida de identidad cultural, la violación de los derechos humanos y la guerra son las expresiones más utilizadas para describir la problemática. Y, por último, hay un discurso en el que son los aspectos globales quienes definen la problemática mundial, citándose entre ellos la degradación de la naturaleza, las desigualdades sociales entre el Norte y Sur, la concentración de la riqueza, la escasez de recursos y la superpoblación.

El problema que la población castellanoleonesa identifica como más importante a escala mundial es la crisis económica y el paro (48%). Es de señalar que ambas problemáticas, en el momento de ser realizado este estudio, son aspectos que están afectando directamente a las personas encuestadas o a su entorno cercano. Esta identificación de los principales problemas que enfrenta el mundo en la actualidad con aquellos que directamente tienen que ver con la propia situación vital puede ser indicativa de una cierta visión etnocentrista, en el sentido de que al hablar de *el mundo* un alto porcentaje de las personas piensa en *el mundo que le rodea*, y no en una realidad universal.



Muy diferentes son los resultados que se obtienen al hablar de los problemas de los países empobrecidos. El hambre, la pobreza, la falta de acceso a la educación y a la sanidad, la pérdida de identidad cultural, la violación de los derechos humanos y la guerra son las expresiones más utilizadas para describir la problemática en el Sur. En la encuesta de opinión los problemas identificados con mayor frecuencia son la violación de derechos humanos (31%), seguida de las guerras y los conflictos bélicos (27%) y la falta de acceso a los alimentos (23%).

Como se puede observar, los principales problemas mundiales no coinciden con los que afectan a los países empobrecidos, a excepción de las guerras y los conflictos bélicos. Esta situación podría significar que, en la concepción del mundo de las personas entrevistadas, los países del Sur tienen otros problemas diferentes a los del Norte, y además son cuestiones locales, aisladas y particulares de esos países, frente a las grandes problemáticas (las nuestras) que articulan el funcionamiento del mundo. Esto implica una visión de un mundo dividido en dos tipos de realidades distintas en las que Norte y Sur tienen problemas propios y, aparentemente, sin relación entre sí.

Al preguntar sobre las dos principales causas de la actual situación de los países empobrecidos, haciendo la pregunta abierta, se dieron múltiples respuestas que se han agrupado en dos grandes categorías: aquellas que identifican causas endógenas, es decir, cuyo origen está en los propios países empobrecidos, y causas exógenas, externas a los países empobrecidos, siendo las más recurrentes aquellas que se referían a la primera de ellas. El 65% de la población castellanoleonesa considera que el origen de los problemas que sufren estos países está en sus propias circunstancias o características, bien porque son países con gobiernos corruptos, o con recursos insuficientes, o porque no tienen la capacidad técnica o los conocimientos suficientes para aprovecharlos, etc.

Por su parte, las causas endógenas hacían referencia a aspectos relativos a la corrupción, incluyéndose respuestas que achacan el origen de la situación de los países del Sur al mal gobierno en estos países, bien por la corrupción de sus gobernantes, bien por la falta de democracia, la tiranía o la mala gestión del gobierno. En segundo lugar se agruparon aquellas respuestas referidas a las carencias de algún tipo en estos países como la falta de tecnología, conocimientos, de agua, de sistema educativo, etc. Las causas naturales, haciendo referencia a todo tipo de catástrofes y pandemias, y la escasez de recursos, dada su elevada frecuencia en las respuestas, se han considerado una categoría en sí misma.

Este tipo de respuesta mayoritaria reafirma la percepción de una realidad dividida, según la cual la situación que se vive en los países empobrecidos no tiene ninguna relación con la que se da en occidente, como si hubieran tenido desarrollos históricos paralelos. Es una concepción muy clara que

marca una distinción entre *ellos* y *nosotros*. Además implica que estos países son tanto víctimas como culpables o responsables de su situación.

Son, además, explicaciones esencialistas y deterministas, en cuyo marco las causas naturales tienen una gran cabida a la hora de explicar la situación de pobreza en la que se encuentran los países del Sur. Frente a ello, se presenta el progreso y el bienestar del Norte como una consecuencia natural fruto de un equilibrio entre la racionalidad, ciencia y tecnología que se ha conseguido con el esfuerzo y trabajo de sus habitantes y buen hacer de sus gobiernos. En el Sur, la esencia se caracteriza por la incapacidad de la sociedad, la corrupción de sus gobiernos y el inmovilismo o aceptación ancestral de su destino.

Un aspecto que se considera importante a la hora de analizar la percepción de la problemática más importante que enfrenta el mundo en la actualidad, tiene que ver con la imagen que se transmite a través de diferentes medios y que va construyendo un imaginario colectivo desde el que se visualiza a los países empobrecidos.

Cuando se lleva a cabo un análisis de la imagen de los *otros*, como plantea Celorio (2004), se define el componente ideológico como un elemento muy importante, ya que aporta una determinada orientación interpretativa de la realidad del *Sur* que presenta a los países empobrecidos con un predominio del discurso descriptivo en detrimento de un análisis interpretativo en el que se relacionen los estrechos vínculos históricos, de dominación colonial, apropiación indebida de recursos, de explotación y enriquecimiento ilícito, etc. como las bases que dieron origen a un modelo de relaciones internacionales y que explique el binomio desarrollo–subdesarrollo actual.

Por su parte, Fueyo (2002: 76), al abordar la relación entre publicidad y el imaginario colectivo, lo que también es válido en el caso que nos ocupa, plantea las relaciones dialécticas y complejas entre la publicidad y dicha imagen y, igual que con una imagen se refuerza una idea, también *“a su vez, la publicidad crea el imaginario, instituye nuevas representaciones sociales o convierte en imágenes representaciones que tienen un cierto substrato en la conciencia social”*.

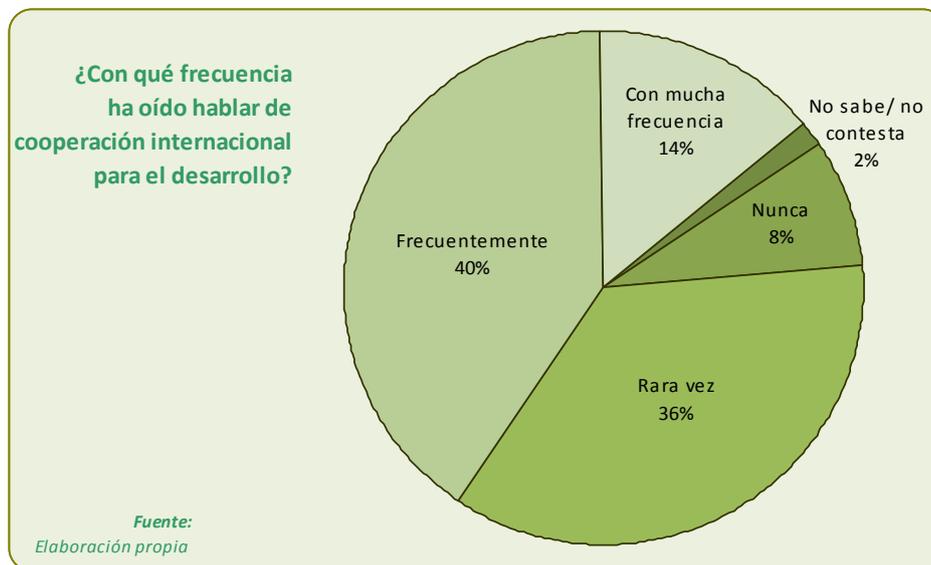
En la encuesta de opinión llevada a cabo por el Observatorio, se dirigió una pregunta abierta a la población castellano–leonesa con el objeto de conocer esta percepción e imagen que la gente tiene de los países y las poblaciones del Sur. La formulación de dicha pregunta fue la siguiente: *Cuando oye hablar de los países empobrecidos ¿en qué piensa? ¿Qué imagen le viene a la cabeza?* Las respuestas fueron tan múltiples y dispares que hubo que agruparlas en 15 categorías diferentes según el tipo de imagen que se mencionara. Las imágenes más recurrentes hacen referencia a *niños y niñas hambrientos (negritos con la tripa hinchada)*, relacionadas con la imagen de las madres que no tienen con qué alimentarlas. También tiene una frecuencia significativa las imágenes de miseria, precariedad y de escasez de recursos, mezcladas siempre con sentimientos de tristeza, desolación, dolor, pena, etc. Las imágenes estereotipadas, que inducen a este tipo de sentimientos, son utilizadas por el llamado *marketing* emocional, según el cual se intenta atraer al *cliente* desde el plano emocional, superando a la lógica racional. Como se plantea a la hora de definir el imaginario colectivo respecto a las relaciones Norte–Sur, Celorio (2004) aborda la necesidad y la importancia de hacer comprensibles los mecanismos que caracterizan las desigualdades entre países, y ello implica romper con los estereotipos y los prejuicios, así como con las imágenes y los mensajes simplistas que pretenden ocultar una realidad compleja y múltiple.

En líneas generales, los resultados de la construcción de la imagen elaborada entre la población castellano–leonesa responde al planteamiento expuesto, en el sentido de que el imaginario socialmente compartido sobre la realidad de los países y las poblaciones del Sur está basado en un acercamiento de la mano fundamentalmente de los medios de comunicación social, que impactan a través de imágenes y mensajes provocado una imagen estática que presenta a las personas como víctimas (población civil víctima de las guerras, las masacres, del hambre, enfermedades, huracanes, sequías o inundaciones, etc.) o como victimarios (gobiernos corruptos, ejércitos sanguinarios, etnias semisalvajes o grupos radicales–terroristas...), y que no pretende, ni posibilita, el conocimiento de una realidad compleja, en permanente movimiento y fruto de una estrecha interacción entre Norte y Sur.

Con esta imagen compartida, es comprensible que la respuesta general ante las desigualdades y la cooperación se elabore más desde una perspectiva emocional que desde un análisis de una realidad global y, desde esta visión del mundo e imagen de los países del Sur, la medida que genera mayor grado de acuerdo para solucionar o paliar los problemas es la de promover cambios políticos, económicos y sociales en estos países ya que *sus* problemas, diferentes a los *nuestros* (los del Norte), están causados por ellos mismos. El 91% de la población castellano–leonesa está de acuerdo o totalmente de acuerdo

con la necesidad promover medidas así, aunque es importante destacar que el 50% está también de acuerdo con la necesidad de introducir cambios a nivel global o en los países occidentales.

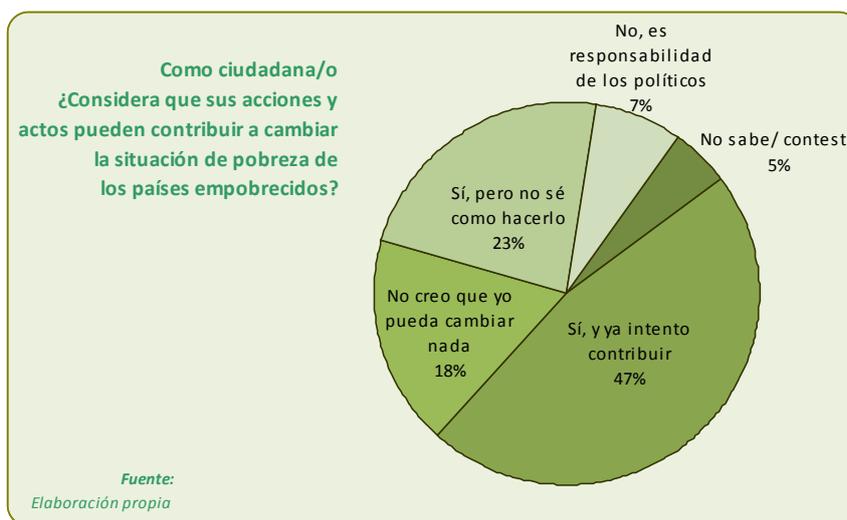
La cooperación internacional para el desarrollo es conocida por un 54% de la población castellanoleonesa. Hay que señalar que es preocupante que el 44% de la población no haya oído apenas hablar de cooperación.



El concepto que se maneja mayoritariamente de la cooperación al desarrollo viene a ilustrar la visión que se tiene del mundo. Los términos más conocidos por la mayoría de las personas de Castilla y León en relación a este tema son: apadrinamiento, proyectos de desarrollo y ayuda humanitaria. Los términos que menos dice conocer la población son Objetivos de Desarrollo del Milenio, banca ética y compra ética. Observando detenidamente los dos grupos de términos se comprueba que los más conocidos se refieren a acciones que implican una visión más asistencialista de la cooperación que los que están en el grupo de los menos conocidos, que por el contrario se refieren a medidas que implican cierto compromiso personal y cambios a nivel global.

La cooperación, entendida fundamentalmente desde la ejecución de proyectos en los países del Sur, está muy bien valorada (91%) como herramienta de lucha contra la pobreza y esta valoración positiva está respaldada por la respuesta mayoritaria de un 84% de la población, que plantea que, a pesar de la crisis, se debe mantener la ayuda *por justicia, porque ellos lo estarán pasando aún peor* (opiniones recogidas en los grupos). Sólo un 7% opina que primero hay que solucionar los problemas aquí, que *no estamos para ayudar*.

En cuanto a la participación e implicación personal en el cambio hacia un mundo más igualitario, el 47% de las personas encuestadas consideran que sus acciones individuales pueden contribuir a cambiar la situación de pobreza de los países empobrecidos. Un 23% tiene esa inquietud pero no sabe cómo actuar.



A pesar del elevado porcentaje de personas que dicen estar intentando contribuir con sus acciones a la construcción de un mundo más justo, si analizamos con detenimiento qué acciones son las que se llevan a cabo con este fin, se descubre que las más frecuentes entre la población castellano leonesa son las donaciones de objetos o de tipo económico de carácter puntual. Según muestra el gráfico, se observa claramente que a medida que aumenta el grado de implicación personal de las acciones disminuye el número de personas que se involucran en ellas.



Conclusiones

Dado que la vocación fundamental de este estudio de opinión pública, realizado en Castilla y León por el Observatorio de Cooperación de la Universidad de Valladolid, es la de aportar información relevante que permita diseñar unas estrategias eficaces de *Educación para el Desarrollo*, se ha realizado una descripción cualitativa y cuantitativa de las actitudes de la opinión pública de Castilla y León en relación con el contexto y la problemática de la cooperación al desarrollo.

La educación al desarrollo opera a partir de estas concepciones para intentar reforzar determinados aspectos, matizar otros y modificar aquellos que no aporten un progreso hacia un mundo mejor y más justo. Es cierto que el debate sobre cuáles son las actitudes que queremos promover no es fácil, y sobre este particular cada actor de la cooperación puede tener posturas individuales legítimas. No obstante, existen una serie de puntos de consenso que deben ser el sustrato sobre el que se edifiquen las estrategias de educación.

- a) La concepción general de la situación internacional en Castilla y León es que el mundo está dividido en dos realidades diferenciadas, sin conexiones causales entre ellas: nuestra realidad y la de los países empobrecidos. La opinión más extendida es que nuestros problemas no son los mismos que los del Sur y que ambas realidades no tienen conexión; es

- más, sus problemas están originados por ellos mismos y no tienen relación con nuestro modo de vida.
- b) La imagen que se tiene del Sur es la de una realidad de carencias, de personas sin alimentos y sin recursos, especialmente menores, que provoca sentimientos de pena, tristeza y compasión. Quizá provocado por estas imágenes, hay un sentimiento general de solidaridad hacia esos países: hay que ayudarlos, hay que mantener los recursos de cooperación y la medida del 0,7% es adecuada. La cooperación al desarrollo está muy bien valorada, pero se entiende desde una perspectiva asistencialista.
 - c) Dado que el origen de los problemas está en el propio Sur, se considera que es más importante introducir cambios en sus países que en el Norte. En consecuencia, la forma de cooperación más valorada es la ejecución de proyectos de desarrollo en el terreno, muy por encima de la educación y sensibilización para el desarrollo o la presión política. Esto también concuerda con la forma de participar e implicarse: la mayoría de las personas hace donaciones económicas o de objetos, sin intentar introducir cambios en su modo de vida.
 - d) Finalmente, señalar que en el trabajo se ha concedido un importante papel a los medios de comunicación por su influencia relevante en la articulación de la opinión sobre cooperación al desarrollo. Es cierto que existen otros condicionantes fundamentales de las actitudes ante la cooperación, como pueden ser los sistemas de valores de las familias, el papel del sistema educativo y de otras fuentes de educación no formal, pero en todos ellos tienen influencia los medios de comunicación.

Nuestra interpretación de su papel no pretende ser pesimista sino, por el contrario, contemplar que la pluralidad de medios de información posibilita, potencialmente, la obtención de recursos informativos y de medios y canales antes inalcanzables, que pueden permitir soñar con una sociedad más transparente y con información más veraz.

Es cierto que este sueño es todavía lejano y existen riesgos de que la oferta de libertad que realizan las nuevas tecnologías acabe convertida en otra utopía fracasada. Por este motivo, parece recomendable que los actores interesados por la cooperación se tomen en serio la posibilidad de intervenir con más frecuencia en los nuevos canales de comunicación y ofertar las noticias que otros medios silencian.

Agradecimientos

Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León ha sido cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del proyecto con referencia 10-CAP1-0524. Este proyecto ha sido desarrollado desde el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y dirigido por el profesor Luis Javier Miguel González.

Referencias bibliográficas

- ANGULO, GLORIA (1997). *Opinión pública, participación ciudadana y política de cooperación en España*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEO).
- CELORIO, GEMA (2004). "Cómo se construye la visión del "otro". El imaginario colectivo". En *Bantaba*, http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%C3%B3n_3_Sesi%C3%B3n_1.pdf?revision_id=10983&package_id=10719.
- CELORIO, GEMA & LÓPEZ DE MUNAIN, ALICIA (coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- DUBOIS, ALFONSO (2006). "Cooperación al Desarrollo". Entrada en *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Icaria-Hegoa. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>.
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Special Eurobarometer 352, Europeans, Development Aid and the MDGs*. Bruselas.

- FUNDACIÓN CAROLINA – CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2010). *Barómetro 2010: América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española. Avance de resultados*. Madrid.
- FUEYO, AQUILINA (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re) construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona: Icaria.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. *Ley 9/2006 de 10 de Octubre de Cooperación al Desarrollo*. BOCyL, suplemento al nº 202 de 19 de octubre de 2006: 12–13.
- OBSERVATORIO INTERUNIVERSITARIO DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE CASTILLA Y LEÓN (2009). *Informe sobre la cooperación internacional al desarrollo en Castilla y León, 2005–2007. Un proceso en crecimiento*. Valladolid.
- (2010). *Informe de la Cooperación Internacional al Desarrollo en Castilla y León 2008. Incertidumbres ante el nuevo escenario*. Valladolid.

La cooperación internacional para el desarrollo en la prensa de Castilla y León

Miguel VICENTE-MARIÑO

Elena DOMINGO GARCÍA

Enrique DÍEZ GUTIÉRREZ

Correspondencia:

Miguel Vicente-Mariño

Correo electrónico:
miguelvm@soc.uva.es
Teléfono: +34 921112358

Dirección postal:
Facultad de Ciencias Sociales,
Jurídicas y de la Comunicación.
Calle Trinidad, 3.
40.001 - Segovia

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Correo electrónico:
enrique.diez@unileon.es
Teléfono: +34 987291437

Dirección postal:
Facultad de Educación, Dpcho 146.
Campus de Vegazana, s/n.
24.071 - León

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos de un análisis de contenido cuantitativo sobre la presencia de la cooperación internacional para el desarrollo en doce periódicos que se distribuyen diariamente en Castilla y León. Entre enero y agosto de 2010 se publicaron 910 piezas periodísticas tratando esta cuestión, un volumen escaso en líneas generales y con una presencia irregular en todas las cabeceras. Estos contenidos, además, carecen de profundidad analítica, no incorporan el enfoque crítico necesario para comprender las complejas relaciones sobre las que se construye la cooperación entre países y, finalmente, priorizan los intereses locales sobre los aspectos de alcance global.

PALABRAS CLAVE: *Cooperación internacional para el desarrollo, Cobertura periodística, Análisis de contenido, Castilla y León.*

International Cooperation for Development in the Castilla y Leon Press

ABSTRACT

This paper presents the main findings of a quantitative content analysis of the presence of topics related to international cooperation for development in twelve newspapers published in Castilla y Leon (Spain). From January to August 2010, 869 news pieces that dealt with this topic were printed. This is a scarce number and they were unevenly distributed in the publications in the sample. Moreover, these contents lack analytical depth and a critical approach is missing in order to understand the complex relations behind cooperation for development: local interests are still more salient than global aspects.

KEY WORDS: *International Cooperation for development, Journalistic coverage, Content analysis, Castilla y Leon (Spain).*

Introducción

La cooperación internacional para el desarrollo es una de las áreas que permiten completar un análisis detallado de las relaciones políticas y económicas que conectan a países y áreas geográficas entre sí. La desigual distribución de los recursos naturales y de la riqueza económica que se aprecia en el mundo actual agudiza la necesidad de establecer puentes y relaciones en régimen de igualdad entre realidades socioeconómicas y contextos culturales de muy diverso signo. En este complicado proceso, el papel que juegan los medios de comunicación de masas se presenta como una de las variables a tomar en consideración, sobre todo debido a su influencia en el proceso de formación de la opinión pública acerca de los acontecimientos sobre los que informan diariamente. De hecho, los medios cumplen la función de dar a conocer escenarios que no son accesibles en primera persona para la mayoría de la ciudadanía, convirtiéndose de este modo en una fuente crucial para comprender las representaciones sociales que existen acerca de aquellos espacios a los que no se puede tener acceso directo. Cuando las televisiones o los diarios vuelven su mirada, por ejemplo, hacia los países empobrecidos, un sector de la sociedad recuerda que estas realidades, tan lejanas de su día a día, existen y, en ocasiones, se pueden convertir en la mecha para cuestionar la viabilidad de un sistema económico que se construye sobre un desigual reparto de bienes y de servicios.

La investigación en comunicación no cuenta con un excesivo repertorio de trabajos centrados de forma específica en la cobertura periodística de la cooperación internacional para el desarrollo. Cabe destacar, sin embargo, los estudios completados por Ariel Jerez (2000; 2001), en los que se ofrece una identificación útil de los principales problemas y carencias que caracterizan a la representación mediática de cuestiones relacionadas con este ámbito. En línea con la hipótesis de la que parte este estudio, la literatura científica proporciona ejemplos válidos de análisis mediáticos centrados en la cobertura realizada sobre crisis humanitarias. Una bibliografía mucho más abundante y en constante crecimiento durante las últimas décadas se encuentra disponible cuando el alcance de la búsqueda se amplía hasta el campo general de la comunicación para el desarrollo. Tomando como referencia exclusivamente el espacio latinoamericano, los trabajos de personas como Alfonso Gumucio & Thomas Tufte (2008), Eloísa Nós (2010), Silvio Waisbord (2005) o Alejandro Barranquero (2011) han contribuido a que los cimientos teóricos sobre los que se está construyendo esta disciplina resulten cada vez más sólidos y permitan acompañar al constante desarrollo práctico que define la esencia de este enfoque comunicativo.

Con el ánimo de contribuir a este proceso de consolidación mediante la presentación de resultados empíricos sobre la cobertura periodística de la comunicación internacional para el desarrollo, este trabajo parte de la hipótesis de que ésta recibe una atención secundaria por parte de los medios de comunicación de masas y su acceso a estas ventanas depende, principalmente, de la irrupción de sucesos en clave catastrófica en la agenda diaria o de la proximidad geográfica entre el lugar de las acciones puntuales y el alcance territorial de los medios. Así, la presencia en los medios de estos temas se ve condicionada de forma crucial por criterios de selección periodística como la emotividad, la novedad o la imprevisibilidad con la que irrumpen ciertas situaciones de desestabilización de los sistemas sociales.

Método

El análisis de contenido es una de las técnicas de investigación empleadas con mayor frecuencia en el estudio de la comunicación (MARTÍNEZ & SAPERAS, 2012; LÓPEZ & VICENTE, 2011). La producción periodística tiene en los mensajes que difunden los diarios, las emisoras de radio y las cadenas de televisión una materia prima para conocer la posición que mantienen las empresas de la comunicación acerca de los temas de actualidad. La difusión de contenidos periodísticos y su posterior análisis científico se convierte, de este modo, en una vía útil para mejorar el conocimiento acerca de los efectos que tienen los medios de comunicación sobre el proceso de construcción social de un acontecimiento. En el caso de la prensa, la mayor facilidad para el acceso y para la consulta de los datos se convierte en un estímulo para realizar investigaciones con un bajo coste, pero con una considerable solidez empírica.

Esta investigación se centra en las publicaciones periodísticas difundidas por las principales cabeceras que operan en Castilla y León. El procedimiento seguido para seleccionar las unidades de análisis toma como punto de partida los materiales localizados por una empresa especializada en el

seguimiento de medios. El encargo realizado incluía la búsqueda de cualquiera de los términos que aparecen en la Tabla 1 dentro de cada uno de los diarios que aparecen en la Tabla 2:

ONG	Organización No Gubernamental para el Desarrollo	Ayuda Oficial al Desarrollo
	ONG de Cooperación	Ayuda Oficial para el Desarrollo
	ONG para el Desarrollo	AOD
Cooperación Internacional para el Desarrollo	Cooperación Internacional al Desarrollo	Codesarrollo
	Cooperación al Desarrollo	Decrecimiento
	Cooperación para el Desarrollo	Objetivos del Milenio
Educación para el Desarrollo	EpD	AECID
Países subdesarrollados	Países en vías de Desarrollo	PNUD
	Países empobrecidos	
	Tercer mundo	

TABLA 1. *Palabras clave rastreadas durante el análisis de medios.* Fuente: Elaboración propia.

Consideramos que este amplio listado de términos específicos claramente vinculados a la cooperación internacional sería suficiente para localizar cualquier pieza periodística que, de una forma más o menos directa, abordase temas próximos a nuestro objeto de estudio. Una vez establecido este criterio para la localización de unidades de análisis, fijamos el alcance de nuestra búsqueda eligiendo, para ello, a las principales cabeceras que se editan y distribuyen en Castilla y León.

Diario	Tirada 2010	Difusión 2010	Audiencia 2010	Grupo editorial
El País	473.407	370.080	1.924.000	PRISA
El Mundo	383.713	284.901	1.282.000	Unidad Editorial
ABC	326.584	249.539	756.000	Vocento
El Norte de Castilla	35.758	30.514	208.000	Vocento
Diario de Burgos	14.286	11.938	s.d.	PROMEAL
La Gaceta de Salamanca	16.428	13.805	s.d.	Promotor Salmantino
Diario de León	15.238	13.171	130.000	Grupo Begar
El Adelantado de Segovia	4.341	3.694	s.d.	PROMEAL
La Opinión de Zamora	8.055	6.372	s.d.	La Opinión de Zamora
Heraldo de Soria	3.820	3.339	s.d.	Soria Impresión
Diario Palentino	4.681	4.128	s.d.	PROMEAL
Diario de Ávila	4.251	3.391	s.d.	PROMEAL

TABLA 2. *Listado de medios de comunicación analizados.* Fuente: OJD (promedios 2010) y EGM (3^{er} año móvil, 2010).

La selección de los diarios pretendía cubrir con la máxima amplitud el espectro de producción editorial periodística en la región castellano leonesa. Así, se incluyeron tres periódicos de tirada estatal (*El País*, *El Mundo* y *ABC*) pero restringiendo su alcance, siempre que fuese posible, a las ediciones autonómicas. En consecuencia, solo en el caso de *El País*, que es el único que carece de una edición autonómica propia, se utilizó el contenido difundido a nivel estatal. Asimismo, se eligió una cabecera por cada una de las nueve provincias de la comunidad autónoma para completar un repertorio de

doce diarios que, *a priori*, satisface las garantías de representatividad en el sistema periodístico de Castilla y León.

La aplicación de los criterios de búsqueda sobre la producción periodística publicada entre enero y agosto de 2010 devolvió 1.817 registros. Tras revisar detenidamente el contenido de estas piezas, que fueron detectadas de forma automática y basándose únicamente en la presencia literal de las palabras clave enumeradas, la población final se redujo a 910 piezas en las que la cooperación internacional para el desarrollo contaba con un papel central de manera efectiva.

A continuación, las piezas fueron sometidas a un protocolo de análisis de contenido compuesto por 55 variables, tanto cerradas como abiertas, que han permitido tanto profundizar en la cobertura periodística desde el punto de vista cuantitativo como proporcionar apuntes relevantes desde una perspectiva cualitativa. Las variables que se emplearon durante el análisis se presentan en la Tabla 3, si bien por motivos de espacio no incluimos los valores que puede adoptar cada variable de respuesta cerrada.

Variables identificativas	1. Nombre archivo	2. Año de publicación	3. Mes de publicación
	4. Día de publicación	5. Tipo de día	6. Diario
	7. Sección	8. Página	9. Titular
Relevancia y recursos	10. Alto de la pieza	11. Ancho de la pieza	12. Orden en página
	13. Fotos	14. Infografía	15. Destacados
Ámbito territorial	16. Lugar de hechos	17. País de los hechos	18. Contexto
	19. Lugar de autoría	20. País de autoría	21. Presencia en zona
Autoría	22. Firma	23. Firmante	24. Rol de firmante
Fuentes	25. Cantidad	26. Nombre	27. Institución
	28. Nacionalidad	29. Naturaleza	30. Visión
Protagonistas	31. Cantidad	32. Nombre	33. Institución
	34. Declaraciones	35. Visión	
Acontecimientos	36. Género	37. Subgénero	38. Bloque
	39. Vínculos	40. Responsables	41. Complejidad
	42. Antecedentes	43. Consecuencias	44. Tema principal
	45. Otros temas	46. Enfoque	47. Perspectiva
	48. Ideología	49. Crítica	50. Cuestionamiento
	51. Denuncia	52. Desigualdad	53. Mecanismos
	54. Politización	55. Comentarios	

TABLA 3. *Listado de variables analizadas.* Fuente: Elaboración propia.

Se trata, por lo tanto, de un protocolo extenso y detallado que permite tratar aspectos importantes para conocer pormenorizadamente una cobertura periodística acerca de un tema complejo como la cooperación internacional para el desarrollo. El siguiente apartado presenta algunos de los principales hallazgos obtenidos tras la aplicación de este protocolo de análisis de contenido a las piezas seleccionadas. En este artículo nos centramos principalmente en los aspectos cuantitativos para mostrar los aspectos más generales de la cobertura, a la espera de desarrollar en posteriores textos las principales conclusiones procedentes del abordaje cualitativo.

Resultados

La presencia de la cooperación internacional para el desarrollo durante el periodo analizado alcanza las 910 piezas periodísticas, rozando por lo tanto unas 115 piezas mensuales. Podríamos considerar este volumen como elevado, si bien el hecho de que sean doce las cabeceras analizadas arroja un resultado mucho más modesto, con una media que no supera las diez piezas al mes en cada diario. En resumen, nos encontramos con una referencia a cuestiones relacionadas con la cooperación internacional cada tres días, un dato mucho más crudo que no resiste comparación con los temas principales de la agenda política y económica que construye cada cabecera.

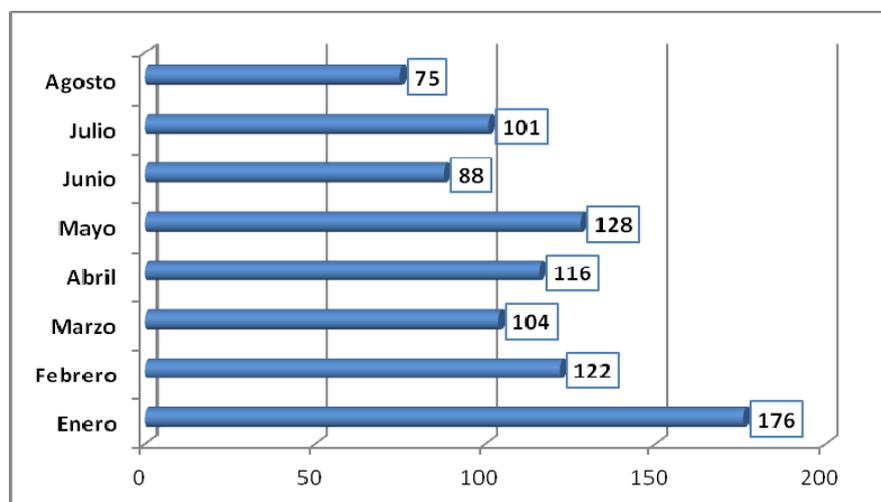


GRÁFICO 1. Distribución mensual del total de noticias (N=910). Fuente: Elaboración propia.

La distribución temporal de las piezas resulta irregular y no podemos hablar, en consecuencia, de una atención sistemática y de una preocupación periodística elevada y sostenida a lo largo del tiempo. De hecho, la irrupción del terremoto de Haití en enero de 2010 y la catástrofe humanitaria que se desencadenó posteriormente sirve para explicar una presencia muy superior de piezas en las que se hace mención a la cooperación internacional como una de las vías prioritarias de actuación ante unos acontecimientos que desbordaron las previsiones de los gestores de la crisis. El efecto estacional, asociado principalmente a la reducción de los contenidos publicados durante los meses veraniegos, también afecta a la publicación de piezas relacionadas con nuestro objeto de estudio, apreciándose una drástica reducción durante los tres meses estivales que forman parte de la muestra analizada. Un indicador todavía más preciso respecto a la presencia de un asunto en la agenda de los medios es la superficie ocupada por estas piezas. En nuestro caso, nos encontramos con más de 300 páginas durante el periodo analizado (301'14 páginas), lo que devuelve una media de 37'64 páginas al mes entre los doce diarios y un promedio de 3'14 páginas completas por diario al mes.

Respecto a la distribución entre las cabeceras seleccionadas, el Gráfico 2 pone en evidencia un predominio considerable de *Diario de Burgos*, que acapara el 17% de las piezas publicadas, seguido a distancia por *Diario de León* y por *La Gaceta de Salamanca*. Llama la atención el bajo registro alcanzado por dos diarios de difusión estatal como *ABC* y *El Mundo*, pero debemos recordar que sus datos corresponden únicamente a su edición autonómica, que dispone de un espacio muy inferior al resto de periódicos sometidos a estudio. Nuevamente, el análisis de la superficie total nos brinda una información útil para contextualizar mejor los niveles de atención.

El Gráfico 3 ilustra como el dominio de *Diario de Burgos* en cuanto al número de piezas se desvanece ante la extensión dedicada por otros periódicos que, como *El País* o *El Norte de Castilla*, ofrecen un tratamiento más amplio a estas cuestiones.

La sección en la que aparece una pieza nos proporciona información válida acerca del encuadre que se desea transmitir, por lo que se convierte en un indicador interesante para percibir diferentes enfoques respecto a una misma temática. Las secciones de alcance local y regional, tal y como demuestra el Gráfico 4, se sitúan en las primeras posiciones, demostrando la importancia de la proximidad territorial a la hora de elegir las informaciones que forman parte de la actualidad impresa.

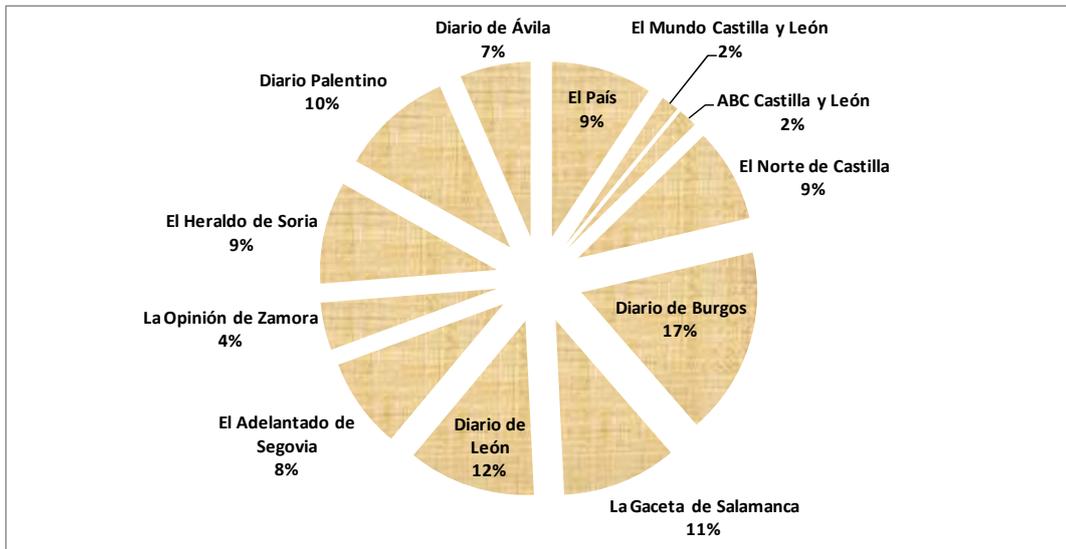


GRÁFICO 2. Distribución por diarios del total de noticias (N = 910). Fuente: Elaboración propia.

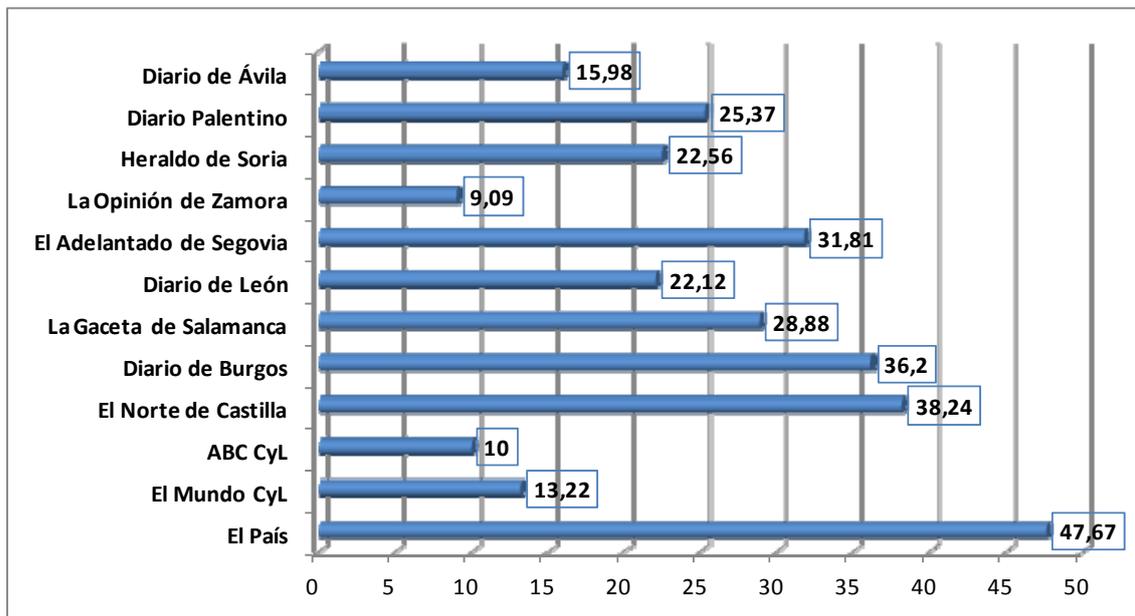


GRÁFICO 3. Cantidad de páginas por diario entre enero y agosto de 2010. Fuente: Elaboración propia.

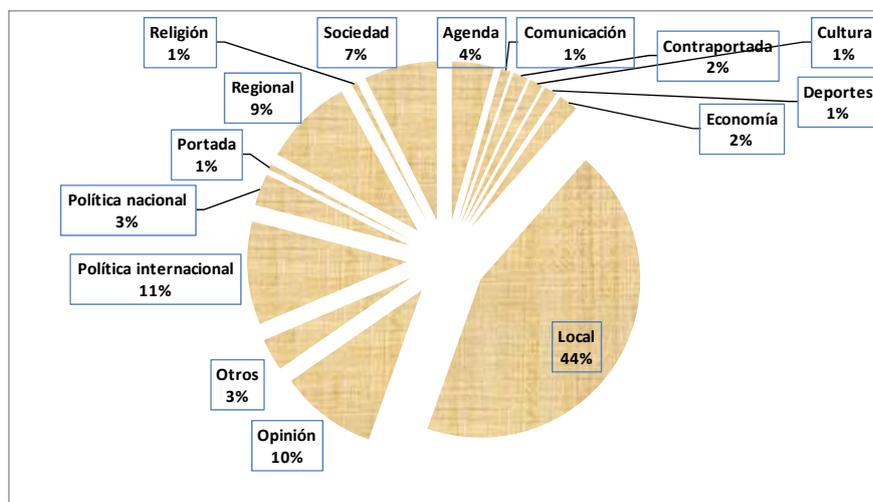


GRÁFICO 4. Distribución de la muestra por sección temática (N = 910). Fuente: Elaboración propia.

Es preciso destacar el escaso resultado de las secciones temáticas a las que, habitualmente, se les atribuye una mayor capacidad de impacto. Los abordajes en clave política alcanzan el 14% de las piezas, mientras que los de tipo económico permanecen en un exiguo 2%. La considerable presencia de los espacios de opinión, con una de cada diez piezas analizadas, también resulta un indicador que invita a la reflexión.

La extensión de una pieza periodística está necesariamente relacionada con el nivel de profundidad que se puede alcanzar al presentar hechos o argumentos. En este sentido, la cobertura sobre cooperación internacional para el desarrollo en la prensa castellano-leonesa experimenta una carencia evidente, ya que el predominio de las noticias cuya extensión no supera una tercera parte de una página del diario alcanza el 67,3% del conjunto de piezas seleccionadas. Por el contrario, una de cada cinco unidades de análisis cuenta con un espacio suficiente para profundizar en su tratamiento, tal y como demuestra el Gráfico 5.

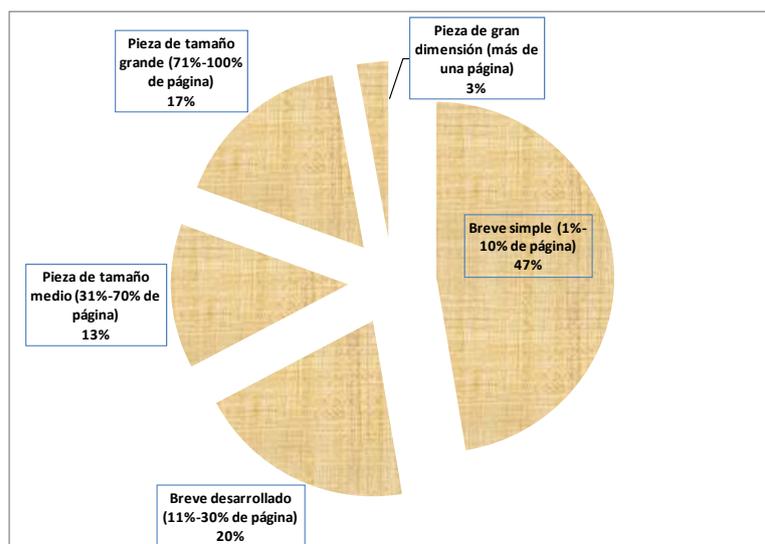


GRÁFICO 5. *Distribución de la muestra por tamaño de pieza (N = 910)*. Fuente: Elaboración propia.

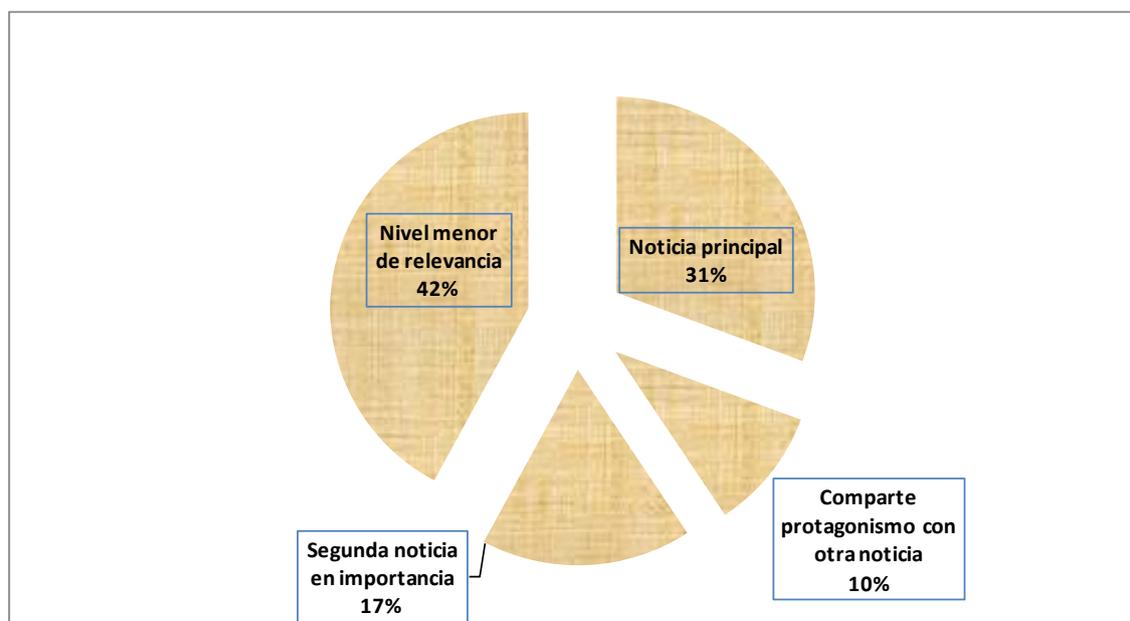


GRÁFICO 6. *Distribución de la muestra por relevancia de la pieza (N = 910)*. Fuente: Elaboración propia.

La jerarquización de la información es uno de los criterios principales a la hora de analizar una cobertura periodística y remite al hecho de que las redacciones deben priorizar unos contenidos sobre

otros, tomando decisiones acerca de cuáles son los temas que abren el diario, las secciones o cada página del rotativo. Por ejemplo, resulta muy significativo que solamente cinco piezas de toda la población aparezcan en portada. En línea con este dato, el Gráfico 6 dibuja la posición que ocupan las piezas en las páginas en las que aparecen publicadas y reproduce la débil posición de este tema. En un 42% de las ocasiones nos encontramos con noticias con una prioridad menor dentro de la página, es decir, no se trata de ninguna de las dos noticias principales que aparecen en esa zona del diario.

Otro aspecto que sirve para conocer la relevancia atribuida a las piezas periodísticas es la cantidad de recursos técnicos que se emplean para apoyar el contenido escrito del material publicado. Las unidades revisadas muestran que más de la mitad de las piezas (52'4%) incluyen, al menos, una fotografía, mientras que solamente un 2'3% incorporan un recurso infográfico que facilite la comprensión de los mensajes textuales. La generalización de la fotografía como un recurso contextual y complementario a la palabra escrita, unida a la mejora de las tecnologías de captura y de edición y al establecimiento de servicios de agencia y de archivo, explican esta elevada presencia. Sin embargo, la generación de gráficos exige un esfuerzo mayor por parte de una redacción y estas tareas adicionales se suelen reservar para los temas principales de la agenda diaria, por lo que no cuentan con apenas presencia entre las piezas seleccionadas para este artículo.

Una vez presentados los principales hallazgos cuantitativos de nuestra investigación, exponemos a continuación algunos de los resultados obtenidos al explotar variables con un carácter más centrado en el contenido cualitativo de las piezas estudiadas. Se trata, sin embargo, de una primera aproximación que deberá ser completada con posterioridad mediante la realización de un análisis más detallado sobre el discurso que construyen los diarios acerca de la cooperación internacional para el desarrollo.

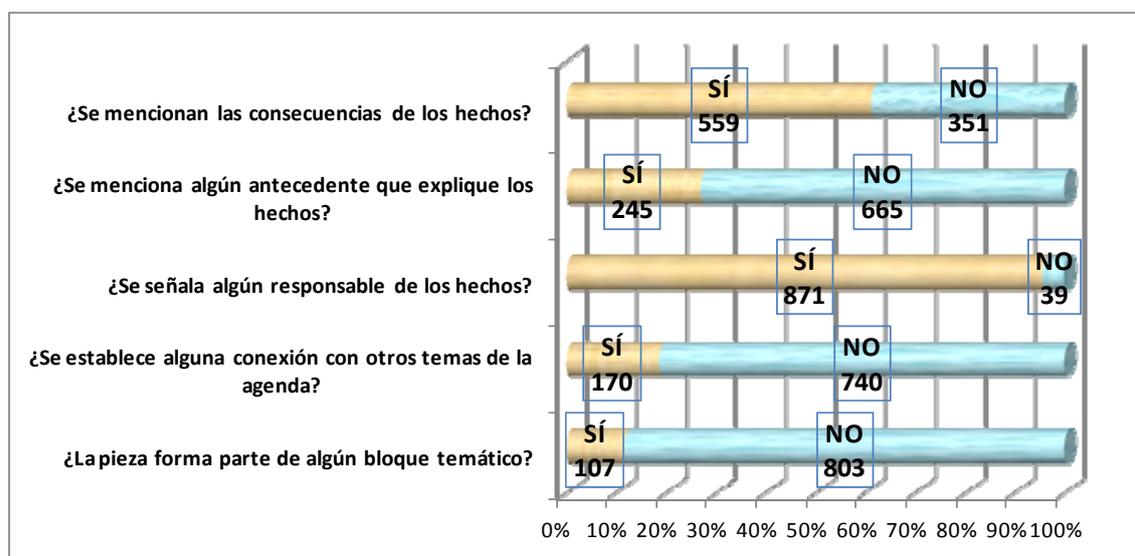


GRÁFICO 7. *Tratamiento de los acontecimientos (N = 910)*. Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 7 nos presenta unas piezas en las que, predominantemente, se exponen las consecuencias de los hechos sobre los que se informa, si bien los antecedentes que justificarían la situación presente no cuentan con una presencia tan regular. Además, los asuntos tratados se presentan en la mayoría de las ocasiones de forma aislada, sin establecer conexiones con el resto de asuntos que pueblan la agenda informativa de la jornada. Esto se traduce en la ausencia de bloques temáticos específicos que traten sobre esta temática y en que no sea posible presentar una lógica global que vincule lo que sucede en unas partes del planeta con las decisiones que se adoptan en otras latitudes y longitudes. Sí que nos encontramos, sin embargo, con una clara mayoría de piezas en las que las personas que elaboran la información señalan a algún responsable de los hechos sobre los que se informa, si bien el Gráfico 8 nos proporciona una visión menos optimista acerca del nivel de profundidad en cuanto al estudio de la responsabilidad.

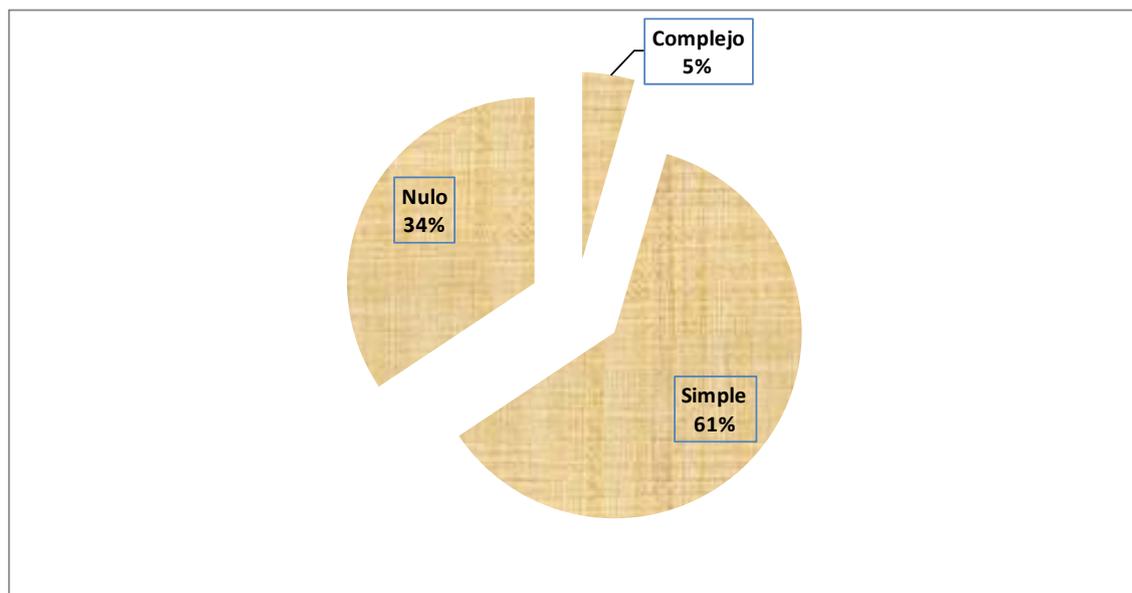


GRÁFICO 8. Nivel de complejidad del esquema causal de las piezas (N = 910). Fuente: Elaboración propia.

La complejidad de los esquemas causales que se despliegan en estas piezas tiende a ser predominantemente simple, detectando y señalando a los responsables de problemas concretos, pero mostrando una evidente incapacidad para situar estas carencias en un marco analítico de mayor amplitud, que permita a las personas que lean estas informaciones hacerse una idea precisa de la red de relaciones sociales y políticas que se entretajan tras las cuestiones relacionadas con la cooperación internacional.

Discusión

Este artículo pone sobre la mesa una serie de datos que sirven como punto de partida para un análisis más detallado acerca del papel que los medios de comunicación le conceden a la cooperación internacional para el desarrollo en sus espacios de difusión pública. En una sociedad en la que la saturación de mensajes es evidente, la lucha por acceder a la esfera mediática se convierte en una prioridad para que la visibilidad de un problema sociopolítico aumente. Así, un análisis detallado y cuidadoso de la imagen que transmiten los medios acerca de una temática como la cooperación internacional resulta imprescindible para poder diseñar acciones y estrategias operativas que permitan mejorar el contexto actual.

Las conclusiones alcanzadas en esta primera aproximación confirman el papel secundario de esta temática en la agenda periodística de Castilla y León. La crisis humanitaria que trajo como consecuencia el terremoto en Haití se convirtió en un buen ejemplo de la dependencia que padece esta temática de los acontecimientos de signo catastrófico para sortear las barreras editoriales que establecen las redacciones.

La economía de recursos provoca que las cabeceras agrupadas bajo un mismo grupo mediático recojan piezas idénticas en numerosas ocasiones, provocando un aumento en el total de piezas que, de una forma más o menos directa, abordan cuestiones relacionadas con la cooperación internacional para el desarrollo. Así, nos podemos encontrar con páginas idénticas en medios como *Diario de Ávila*, *Diario de Burgos*, *Diario Palentino* o *El Adelantado de Segovia* con bastante frecuencia, ya que se dan estos casos de ‘difusión cuadruplicada’ en diversas jornadas. Desde el punto de vista de la cooperación internacional, siempre será positivo que sus temas y problemáticas vean la luz a través de los medios impresos y lleguen al mayor número posible de personas que consuman esa información. No obstante, estas prácticas pueden reducir la relevancia atribuida y la atención prestada por los propios profesionales de la información a su cobertura, ya que la compañía matriz asume la tarea de dar difusión a estas problemáticas sociales a través de sus servicios centrales. Estos comportamientos corporativos, que habitualmente se traducían en adaptaciones de los cables enviados por las agencias de información (*Efe*, *Europa Press*, *ICAL...*), se han ido perfeccionando y, a día de hoy, nos podemos encontrar con páginas idénticas en diarios de difusión provincial que han sido producidas desde la

redacción central del grupo de comunicación al que pertenecen todos estos rotativos. Si bien merecería una investigación más detenida, la influencia de la consolidación de los modelos de negocio de empresas periodísticas basados en la creación de grupos de grandes dimensiones que comparten servicios y contenidos supone una pérdida de diversidad sobre los puntos de vista disponibles acerca de cualquier temática, así como una homogeneización de los mensajes mediáticos. Una buena parte de las páginas que se publican no son más que copias en las que la intervención del profesional del periodismo se limita al ajuste al espacio disponible para cada información.

De hecho, algunas de estas técnicas de aprovechamiento de recursos provocan efectos perversos a la hora de analizar las agendas mediáticas, ya que a partir de una misma pieza nos encontramos con hasta cuatro unidades de análisis idénticas, transmitiendo la sensación de una amplia cobertura, cuando la realidad es que esas informaciones han conseguido sortear un único filtro cuya consecuencia es la multiplicación de su difusión. Es importante destacar, no obstante, que esta práctica se restringe casi siempre a aquellas secciones que, por su alcance geográfico (*Nacional e Internacional*, principalmente) o por su carácter temático (*Deportes y Comunicación*), no pueden cubrirse con los recursos propios de la redacción de las diversas capitales de provincia. Algo más criticable, sin embargo, resulta que la cobertura de una de las principales crisis humanitarias sufridas durante el periodo analizado se realice recurriendo a este procedimiento, como en ocasiones se ha apreciado al informar sobre el terremoto en Haití y sus consecuencias. Y todavía más denunciante resulta que los artículos de opinión y, sobre todo, los editoriales que se firman en nombre de la cabecera y que fijan su posición respecto a los principales asuntos del día también reproduzcan este hábito corporativo.

Por otra parte, el nivel de profundidad que se aprecia en la mayoría de las piezas es insatisfactorio, al no resultar suficiente para explicar la complejidad que se esconde tras los procesos de cooperación internacional. Los esquemas simples nos remiten a una causalidad directa y, en parte, a una victimización de los países empobrecidos que se debería evitar en una cobertura en régimen de igualdad y de colaboración mutua. En este sentido, la posición secundaria que las redacciones le otorgan a este tema se traduce en una falta de espacio que condiciona de forma determinante el contenido publicado.

En conclusión, este trabajo se limita a exponer algunas de las características generales de la cobertura completada en Castilla y León durante los dos primeros cuatrimestres de 2008, pero su alcance se limita a los aspectos más cuantitativos e identificativos. En este sentido, la posterior explotación de los datos cosechados tras la aplicación de un análisis de contenido en el que conviven variables cuantitativas y cualitativas debe convertirse en un complemento a esta primera aproximación al fenómeno estudiado. La profundidad del abordaje cualitativo debe convertirse en la llave para acceder a la caracterización de los rasgos que definen los aspectos centrales del discurso mediático acerca de la cooperación internacional para el desarrollo, por lo que los frutos de este proyecto todavía cuentan con un previsible margen de mejora.

Agradecimientos

Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León ha sido cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del proyecto con referencia 10-CAP1-0524. Este proyecto ha sido desarrollado desde el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y dirigido por el profesor Luis Javier Miguel González.

Referencias bibliográficas

- BARRANQUERO, A. (2011). "Latinoamericanizar los estudios de comunicación. De la dialéctica centro-periferia al diálogo interregional". *Razón y Palabra*, 75.
- GUMUCIO, A. & TUFTE, T. (2008). *Antología de comunicación para el cambio social*. New Jersey: Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- JEREZ, A. (2000). *La construcción comunicativa del desarrollo y la cooperación en España (1994-2000)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral inédita.
- JEREZ, A. (2001). *Comunicación y ciudadanía: la visibilidad de los problemas sociales en los medios de comunicación como cuestión democrática*. Madrid: Cáritas.

- LÓPEZ, P. & VICENTE, M. (2011). “Métodos y técnicas de investigación dominantes en las revistas científicas españolas sobre comunicación (2000-2009)”. En JOSÉ LUIS PIÑUEL *ET AL.* (comps.), *Investigar la Comunicación en España: proyectos, metodologías y difusión de resultados*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- MARTÍNEZ, M. & SAPERAS, E. (2012). “La investigación sobre comunicación en España (1998-2007). Análisis de los artículos publicados en revistas científicas”. En FRANCISCO JAVIER HERRERO (Coord.), *Elegir donde publicar. Transferencia de la investigación en comunicación*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 95-130.
- NÓS, E. (2010). “Comunicación, cultura y educación para la solidaridad y el desarrollo. Un análisis desde el discurso”. En TERESA BURGUI & JAVIER ERRO (coords.), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada*. Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, 113-135.
- WAISBORD, S. (2005). “Five key ideas: coincidences and challenges in development communication”. En ÓSCAR HEMER & THOMAS TUFTE (eds.), *Media and Glocal Change. Rethinking Communication for Development*. Buenos Aires, Göteborg: CLACSO/Nordicom.

Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria

Sonia ORTEGA GAITE

María TEJEDOR MARDOMINGO

Elena RUIZ RUIZ

Correspondencia:

Sonia Ortega Gaité

Correo electrónico:
soniaog@pdg.uva.es

María Tejedor Mardomingo

Correo electrónico:
mtejedor@pdg.uva.es

Elena Ruiz Ruiz

Correo electrónico:
eruiz@pdg.uva.es

Dirección postal común:
E.U. de Educación de Palencia
Avda. Madrid, 44
34.004 – Palencia

Recibido: 14/07/2011

Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

El artículo presenta un análisis de contenido de libros de texto de *Educación para la Ciudadanía* de Secundaria Obligatoria, a partir de los libros de texto más utilizados en los institutos de Castilla y León. El texto, a través de un análisis de contenidos, aborda el tratamiento de temáticas relacionadas con la Educación para el Desarrollo en relación a cuestiones sobre la realidad social y acciones que favorecen la transformación. Podemos avanzar que el tratamiento de la Educación para el Desarrollo es muy diferente según la editorial.

PALABRAS CLAVE: *Libros de texto, Educación para la Ciudadanía, Educación para el Desarrollo, Educación Secundaria.*

Analysis of Education for Sustainable Development in Secondary Education Textbooks on the Subject Education for Citizenship

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the contents of the most frequently used textbooks in the subject Education for Citizenship in secondary schools in Castilla y Leon (Spain). Taking a content analysis approach, topics related to Education for Sustainable Development –social issues and actions that promote transformation– included in different textbooks are explored. The analysis shows great differences in the treatment of this topic depending on the publishing house.

KEY WORDS: *Education for citizenship, Education for sustainable development, Secondary education.*

Introducción

El planteamiento didáctico de la Educación para el Desarrollo (ED) en el currículo se puede tratar de formas diferentes. Puede ir desde el desarrollo puntual y esporádico de alguna temática relacionada, con el desarrollo parcial y discontinuo en algún área curricular, pudiendo llegar hasta la impregnación de todas las áreas. Celorio (2007: 124) considera que la ED se ha ido transformando a lo largo del tiempo, “*ha ido configurando un discurso más pedagógico cada vez más crítico y global, al tiempo que ha acumulado experiencia en lo que se han considerado los tres ámbitos tradicionales de la acción educativa*”.

Su inclusión en el currículo está motivada por la relevancia social de los problemas que aborda, porque lleva una carga valorativa en cuanto que el alumnado debe analizar contenidos, pero también adoptar determinadas actitudes y desarrollar comportamientos basados en valores libremente asumidos. Como señala M^a Luz Ortega (2007) se pretende “*promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad. Una ciudadanía comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión a través de la promoción del desarrollo humano y sostenible*”. El objetivo último debe ser la dualidad entre ser ciudadano y actuar como ciudadano (BENEDICTO, 2006: 107). Un planteamiento educativo de la sociedad y la escuela, un proceso de socialización primaria y secundaria (ANDRÉS MARCOS, 2006), entendida la primera “*como tarea y responsabilidad de la sociedad; y la socialización secundaria, es lo que debería entregarse a la Escuela, que tendría así la misión de constituirse en forma de una lectura crítica, en nombre de los campos de objetividad que se trate, de la socialización primaria. De este modo ambas se revierten mutuamente*” (BERGER & LUCKMANN, 1995: 166).

Se precisan planteamientos didácticos que no sólo incorporen la ED en actividades esporádicas en los márgenes del currículo, sino que propicien y faciliten que tenga estatus propio, convirtiéndose en una dimensión o perspectiva desde la que abordar el currículo en toda su extensión. Esta perspectiva, además, convendría que fuese plasmación de la cultura occidental, concebida como una decantación de múltiples influencias culturales y no como un absoluto en el tiempo y en el espacio. Se trata de trabajar con una perspectiva local fundamentada en una idea global de ciudadanía, lograr que “*los currículos nacionales resuelvan las tensiones entre la construcción de la nación y su ciudadanía y la preparación de los estudiantes como individuos que participan en una sociedad nacional y global diversa*” (RAMIREZ, MEYER & WOTIFKA, 2008).

La Orden ECI/2220/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo nacional de Educación Secundaria Obligatoria y se regula su ordenación, organiza el proceso enseñanza–aprendizaje de los estudiantes en torno a ocho competencias, entre las que figura la competencia social y ciudadana. Esta competencia deberá trabajarse de manera transversal a lo largo de todas las materias y cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, pero es la materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* donde únicamente esta competencia se materializa en los contenidos prescritos. En el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (Decreto 52/2007, de 17 de mayo) se sigue prácticamente el mismo esquema que en el currículo estatal, pero la concreción de contenidos es menos explícita que éste.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) introdujo en los currículos de la ESO la materia *Educación para la Ciudadanía* con el objeto de tratar cuestiones de interés social y de plena actualidad. Entre tales asuntos se contaba, aunque indirectamente, la Educación para el Desarrollo, que era y sigue siendo, sin duda, un tema social con dimensiones internacionales de primer orden. Por tanto, consideramos necesario analizar la selección de contenidos y el grado y la forma de inclusión de la Educación para el Desarrollo en los libros escolares utilizados en la ESO en los centros escolares de Castilla y León.

Método

Nuestra investigación pretende realizar un análisis descriptivo de los libros de texto de *Educación para la Ciudadanía* en Secundaria; por eso se ha optado por una metodología cualitativa, concretamente se ha optado por el análisis del discurso de los libros de texto.

La elección de la muestra se ha realizado a partir de los datos de venta proporcionados por diferentes distribuidoras de libros y librerías, resultando seleccionados para el estudio los libros de texto

de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* de las siguientes editoriales: Anaya, SM, Edebé, Santillana, Edelvives y Casal.

Para realizar el análisis de datos, se ha elaborado: (a) una ficha técnica del libro; y (b) una tabla de contenido. La ficha técnica elaborada se centra en obtener datos específicos en relación al título, editorial, autoría, año de edición, ISBN, formato y número de páginas. La tabla específica ha servido para el análisis de contenido, encaminado a saber si la Educación para el Desarrollo es trabajada en los libros que pertenecen a la *Educación para la Ciudadanía*. Para ello, se buscaron unas categorías que nos proporcionasen información sobre cómo son trabajados los temas relacionados con el análisis. Estas categorías fueron las siguientes: tema tratado, ubicación en el libro, ¿cómo se trabaja?, espacio dedicado e imágenes utilizadas.

Resultados

Para exponer el análisis de los resultados hemos organizado dos grandes bloques temáticos: (a) el primero basado en la realidad social, denominado *Tópicos de la realidad social*; y (b) un segundo bloque respecto a las *Acciones de transformación*. Ambos bloques están compuestos de cuestiones que se consideran imprescindibles trabajar desde posturas críticas para que el alumnado obtenga una vista global de la realidad. A continuación pasamos a desarrollarlos de forma detallada:

Tópicos de la Realidad Social

El primer bloque son tópicos que facilitan una formación sobre de la realidad social: Derechos Humanos; igualdad entre hombres y mujeres; pobreza y desigualdad; globalización; conflictos bélicos; interculturalidad, multiculturalidad y relaciones con otras culturas; educación; pérdida de valores e individualismo; medio ambiente; acceso a sanidad y agua potable. El tratamiento de estos tópicos por las diferentes editoriales se puede observar en la Tabla 1:

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA			EDITORIALES					
			ANAYA	CASALS	EDEBÉ	EDELVIVES	SANTILLANA	SM
Tópicos objeto de análisis	Realidad social	<i>Derechos Humanos</i>	X	X	X	X	X	X
		<i>Igualdad entre hombres y mujeres</i>	X*		X	X*	X	X
		<i>Pobreza y desigualdad</i>	X	X	X	X	X	X
		<i>Globalización</i>	X		X	X	X	
		<i>Conflictos bélicos</i>	X		X	X	X	
		<i>Interculturalidad, multiculturalidad y relaciones con otras culturas</i>	X	X	X		X	X
		<i>Educación</i>	X		X		X	X
		<i>Pérdida de valores e individualismo</i>				X		X*
		<i>Medio ambiente</i>	X	X	X	X	X	X
	<i>Acceso a sanidad y agua potable</i>			X*			X*	

TABLA 1: *Tópicos (realidad social) tratados por las editoriales*

(*)Tópicos trabajados a través de otros tópicos, de forma indirecta.

A continuación se van a exponer los resultados de forma general por cada uno de lo tópicos del bloque de realidad social, señalando las excepciones o peculiaridades que nos hemos ido encontrando.

Los *Derechos Humanos* son tratados en todos los manuales. El tratamiento es diferente respecto a la forma y dedicación, como en la editorial Casals que sólo dedica dos hojas ocupadas en exceso por imágenes. Santillana y Edelvives proporcionan mucha información aunque, de forma general, se echa en falta una visión crítica que pueda generar una reflexión por parte del alumnado y tomar postura e identidad respecto a tales cuestiones.

La *igualdad entre hombres y mujeres* es tratada de forma directa en tres de los seis manuales. Pero también se puede ver de forma implícita, con algún ejemplo o a raíz de otro tópico, en los libros de Anaya y Edelvives, mientras que en Casals no se trata. Santillana trabaja proporcionando diferentes contenidos, y lo hace a través de la publicidad, siendo un aspecto conocido y de gran interés para el alumnado. En cambio, SM trata el asunto de forma muy interesante, con profusión de datos, combinando una visión local, retrocediendo al pasado en España, y una visión global, con información de diferentes países y casos concretos. Presenta de forma concisa los contenidos y se potencia la idea de que la transformación surge de las personas.

Pobreza y desigualdad son presentadas profundizando en las causas como lo hace SM en el *espacio web*, o de forma simple y desde una visión local en el caso de Anaya. Santillana, de forma crítica, presenta las víctimas de la pobreza y las actividades potencian la reflexión y toma de conciencia, la responsabilidad personal que tenemos en esa situación de desigualdad; por ejemplo, realiza una reflexión en torno a que podamos comprar *ropa barata*, señalando lo que eso implica en otras partes del mundo. Por su parte, Casals aborda el tópico de forma anecdótica; sólo aparece dos veces en el libro, y en una de ellas menciona las desigualdades globales de carácter económico aportando información valorativa que incluye argumentos manidos y tópicos justificativos de tal situación. Al señalar *factores de subdesarrollo* se apunta a lo siguiente: “*muchos gobiernos de países pobres han sido políticamente inestables y, en muchos casos, gobiernos autoritarios y corruptos, que han buscado su beneficio y no el bienestar de su pueblo*” (FABREGAT ET AL., 2008: 89).

Globalización es un tópico que trabajan la mayoría de las editoriales, menos Casals y SM. Las visiones y planteamiento que presentan las editoriales son diferentes, mientras Anaya proporciona escasa información y un tanto sesgada. Edelvives aborda el tema a partir de una introducción sobre los grandes descubrimientos y las profundas transformaciones científicas en el ámbito de la comunicación, la tecnología y la información, de forma que plantea la globalización como una realidad positiva. Unas páginas más adelante, con el título *La otra cara de la globalización*, proporciona algunos argumentos de autoridad sobre las consecuencias negativas de la globalización. Finaliza con una llamada a la solidaridad globalizada y un canto a la esperanza (literal, a través de canciones del poeta y cantante cubano Silvio Rodríguez) de *otro mundo es posible*, planteando un serie de actividades complementarias que instan a los estudiantes a ampliar la información y a tomar partido ante diversas situaciones que se plantean (diversidad cultural, exclusión social...), fomentando la *participación ciudadana*.

Conflictos bélicos es un tópico que las editoriales Casals y SM no trabajan, y de las cuatro restantes sólo dos profundizan en la cuestión. Una de éstas es Anaya, que lo trabaja en dos momentos, uno a través de contenidos en un subtema titulado *Los conflictos mundiales, y cómo resolverlos*, que hace una relación entre la pobreza y los conflictos como círculo vicioso. La información que expone es escueta y muy parcial, simplificada en gran medida, presentando a los países en desarrollo como *que no saben* y a los desarrollados como *los que tienen que ayudar y enseñar*. La parte de cómo resolver los conflictos la plantea desde un prisma etnocentrista e insistiendo en la necesidad de que ellos cambien de mentalidad para pensar como los países desarrollados. Y por su parte Santillana en la unidad diez presenta de forma interesante algunas causas de las guerras, aunque no profundiza en la influencia de intereses políticos, por ejemplo. Presenta algunos de los conflictos en el mundo y expone algunos ejemplos de los mismos. Entre las consecuencias está la situación de las poblaciones refugiadas y el derecho de asilo, aunque la información es superficial. Las actividades potencian la reflexión. En otro momento del tema, se trabaja de forma más crítica relacionando crímenes de guerra y contra la humanidad y explica la rentabilidad de las industrias armamentísticas en estas situaciones, poniendo de ejemplo su crecimiento después del 11-S. Es trabajado de forma interesante, proporcionando información diferente y potenciando, con las actividades, la reflexión del alumnado.

La interculturalidad, multiculturalidad y relaciones con otras culturas se trabaja en cinco de las seis editoriales analizadas, siendo Edelvives la excepción. Casals dedica únicamente un párrafo. Anaya, por su parte, trabaja el tópico desde una mirada economicista y una óptica bastante etnocéntrica. Santillana y SM, en cambio, plantean la cuestión desde posturas positivas. Santillana señala la legitimidad de la movilidad de las personas en busca de una vida mejor, la interculturalidad como el proceso apropiado de aprendizaje mutuo y hace énfasis en los problemas que puede generar el odio a otras

culturas, poniendo como ejemplos lo sucedido en Ruanda y Alemania, y SM se posiciona en el enriquecimiento y la convivencia a partir del método de las cinco *ces*: conocer, comprender, comunicar, confiar, cooperar; muy interesante para no proporcionar una visión sesgada.

La *educación* se trabaja en cuatro de las seis editoriales analizadas: Anaya, Edebé, Santillana y SM. Es la última editorial señalada la que realmente profundiza sobre el tema: en el apartado titulado *El Derecho a la Educación* proporciona información y datos de carácter nacional junto con otros datos de carácter global acerca de la situación de la educación. La información aportada facilita una visión global de las injusticias en relación con la negación de ese derecho a algunas personas, la situación de explotación infantil y las diferencias en esta realidad por ser hombre o mujer. Las imágenes están muy cuidadas y facilitan al alumnado el conocimiento de esta realidad. La actividad *¿Qué puedo hacer yo?* es apropiada para conseguir que el alumnado tome conciencia y camine hacia la acción.

El tópico *pérdida de valores e individualismo* es trabajado únicamente en dos de los seis editoriales, SM y Edelvives. SM lo hace de forma indirecta a raíz de otro contenido. Edelvives trabaja directamente el tópico, mostrando la necesidad de articular otras formas de convivir, de relacionarnos, otros valores, y fomenta una reivindicación por la ternura.

El *medio ambiente* es tratado en todas las editoriales, si bien Anaya es la editorial que más profundiza. Esta editorial lo trabaja en diferentes momentos del libro de forma muy interesante, fomentando la reflexión por parte del alumnado y facilitando *webgrafía* para ampliar y seguir construyendo el conocimiento. Proporciona información conceptual y ofrece propuestas relacionadas con la necesidad de un cambio de producción y de consumo para lograr un equilibrio. Hace una llamada a la responsabilidad individual y no profundiza sobre las causas del sistema, por lo que sólo lo relaciona superficialmente con el sistema político y económico. Santillana trabaja el tópico en el apartado *Construir mi vida personal* y la *Lectura* aborda el tema de la defensa del *medio ambiente* a través de personajes y el derecho de las futuras generaciones. Las actividades son interesantes y facilita una página web para obtener más información. Lo mismo ocurre con Casals, que proporciona datos de la situación medioambiental del planeta, sobre las políticas y se hace una llamada a la responsabilidad personal en relación con los hábitos de consumo y convivencia ciudadana. Edebé y Edelvives trabajan de forma más superficial y con escasa información.

Acceso a sanidad y agua potable se trabaja en Edebé y y SM únicamente, ambas de forma indirecta. En el caso de Edebé a través de una imagen y SM desde otras temáticas. Las dos editoriales lo presentan de forma superficial, con escasez de contenidos y sin poder generar una reflexión real por parte del alumnado.

Tópicos de acciones sobre la realidad social.

En la segunda parte del análisis hemos analizado otras cuestiones relacionadas con la acción para transformar la realidad: Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM); comercio justo; nivel de consumo; ayuda humanitaria; movimientos antiglobalización; cooperación para el desarrollo; condenación de la deuda externa; banca ética; desarrollo sostenible; participación ciudadana; compromiso 0.7%. Su tratamiento o no en los libros de texto se puede ver en la Tabla 2:

De la observación de la Tabla 2 se puede deducir que muchas de las acciones apenas son estudiadas. Este es el caso de *banca ética*, *antiglobalización* y *desarrollo sostenible*. Estos tres tópicos son tratados en un único libro, el de Santillana, y sólo a través de una imagen o indirectamente, al trabajar el *medio ambiente*.

Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* se señalan en todos los manuales, excepto en el de Casals. En general, todos tienen una misma línea informativa.

El tópico *nivel de consumo* se trata en Anaya, Edebé, Santillana y SM. En todos los casos se proporciona contenido y facilita la toma de conciencia por parte del alumnado aunque de forma generalizada. Santillana señala el consumismo como enfermedad; Edebé y Anaya lo relacionan con el *consumo responsable* y el *medio ambiente*; y SM profundiza en el poder del consumir.

El *comercio justo* sólo se trabaja en Edebé y SM. En ambas, de forma sencilla proporcionando información básica, pero sin posibilidad de profundizar en la cuestión por parte del alumnado.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA			EDITORIALES					
			ANAYA	CASALS	EDEBÉ	EDELVIVES	SANTILLANA	SM
Tópicos objeto de análisis	Acciones	<i>Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)</i>	X		X	X	X	X
		<i>Comercio justo</i>			X			X*
		<i>Nivel de consumo</i>	X		X		X	X
		<i>Ayuda humanitaria</i>				X*	X	
		<i>Movimientos antiglobalización</i>					X*	
		<i>Cooperación para el desarrollo</i>		X		X*	X*	X
		<i>Condonación de la deuda externa</i>	X					X*
		<i>Banca ética</i>						
		<i>Desarrollo sostenible</i>					X	
		<i>Participación ciudadana</i>			X	X	X	
<i>Compromiso 0.7%</i>	X					X*		

TABLA 2: Tópicos (acciones) tratados por las editoriales.

(*)Tópicos trabajados a través de otros tópicos, de forma indirecta.

La *ayuda humanitaria* y *cooperación para el desarrollo* se tratan por igual. En ambos casos los contenidos son superficiales y ofrecen poco potencial explicativo y escasas vías para profundizar en tales cuestiones. Se aprecia un cierto abuso de imágenes aisladas de Cascos Azules, sin hacer reflexiones de su labor, acciones y presencia en los lugares de destino.

La *condonación de la deuda externa* y *compromiso 0.7%* únicamente se trabajan en los libros Anaya y SM. En el primero relacionando ambas cuestiones mediante una actividad de investigación; y en el segundo de forma indirecta, a través del *espacio web*.

Por último, la *participación ciudadana* sólo se trabaja en tres manuales: Edebé, Edelvives y Santillana. Aunque indirectamente, todos los manuales fomentan en uno u otro momento la acción. Edebé se centra en la lucha de algunos personajes por los Derechos Humanos, como Luther King y Gandhi; además presenta el asociacionismo y el voluntariado como aspectos de participación. En esa misma línea, Santillana la presenta a nivel internacional, tomando por ejemplo las Abuelas de la Plaza de Mayo, donde la visión es más crítica y plantea la necesidad de la ciudadanía activa.

Conclusiones

El estudio de los manuales de *Educación para la Ciudadanía* de la Comunidad Autónoma de Castilla y León ha revelado que el tratamiento de los contenidos es muy diverso en cuanto a extensión, profundidad, secuenciación e interdependencia y pluralidad de enfoques:

- Extensión*: no hay uniformidad en cuanto a la extensión con que se tratan los temas; mientras algunos manuales dedican una unidad didáctica completa a un tópico, otros reservan a ese mismo tópico un breve apartado. Por ejemplo, el tema de los Derechos Humanos o el de la globalización.
- Profundidad*: el nivel de profundización con que se abordan los contenidos también es diferente; así, algunos manuales (Santillana, SM) aportan abundante información y muy variada en la exposición de los temas, mientras que otros (Casals, Edebé) presentan esos mismos temas de forma casi telegráfica; por ejemplo, el tema del consumo responsable y el de la pobreza.

- c) *Secuenciación e interdependencia*: la relación entre los contenidos tratados presenta, asimismo, algunas diferencias. En algunos casos, se observa cierta concatenación e hilo conductor entre los temas que obedece a una justificada secuenciación (SM, Anaya); en otros, el orden en que se incluyen determinadas unidades didácticas hace inferir, o bien cierta aleatoriedad, o bien el atenerse únicamente a la progresión de los cinco bloques que establece el currículo oficial.
- d) *Pluralidad de perspectivas*: la diversidad de puntos de vista con que pueden contemplarse los contenidos de esta materia, tan vinculada al mundo de los valores y las actitudes, no siempre está presente. Así, por ejemplo, cuando se habla de la familia o de las causas de la pobreza se detecta, en algunos manuales, cierto sesgo informativo al exponer el contenido de esos tópicos.

Es necesario destacar que, si bien los contenidos propuestos en el currículum oficial no se presentan de modo cerrado o definitivo, prácticamente la totalidad de los manuales analizados aborda los tópicos incluidos en los cinco bloques que plantea el decreto, salvo el que se refiere a la circulación vial y la responsabilidad ciudadana en esta cuestión, que solo está presente en dos de los manuales analizados.

Al agrupar los tópicos en dos grandes bloques, por un lado los que hacen referencia a la realidad social, y por otro los que sugieren propuestas de acción, se constata que, en el primer caso, todos los manuales abordan prácticamente la totalidad de los temas, salvo el de educación y acceso a sanidad y agua potable, que están ausentes en tres de los seis libros analizados. Ahora bien, sin olvidar, como ya hemos apuntado, el tratamiento diferenciado, en fondo y forma, entre unos manuales y otros. Un ejemplo claro de esto se puede ver en el análisis que se ha hecho de la pobreza.

Las diferencias son más notorias en el tratamiento de los temas que se han agrupado bajo la denominación de *acciones*. Una buena parte de ellos ni siquiera se menciona en la mayoría de los manuales: *banca ética; condonación de la deuda externa; compromiso 0,7; ayuda humanitaria*. Y los que se mencionan, se abordan de manera casi telegráfica. Así, por ejemplo, todos hacen referencia a *los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, pero solamente uno de los manuales (Santillana) dedica más de una página a su exposición y análisis.

Como la *Educación para la Ciudadanía* es una materia orientada al desarrollo de la reflexión crítica del alumnado para que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propio, creemos que sería conveniente, además de necesario, la presentación de alternativas de acción e implicación que permitan a aquéllos valorar y decidir acerca de su compromiso vital, con información suficiente y ofreciendo de múltiples puntos de vista. No obstante, hemos de señalar que, en algunos casos, estos temas son objeto de atención a través de las actividades de ampliación y las fuentes de información complementarias, a las que remiten algunas de las propuestas editoriales (SM, Santillana, Anaya).

Agradecimientos

Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León ha sido cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) a través del proyecto con referencia 10-CAP1-0524. Este proyecto ha sido desarrollado desde el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y dirigido por el profesor Luis Javier Miguel González.

Referencias bibliográficas

- ANDRÉS MARCOS, L. (2006). "Para una democracia educativa". *Foro de Educación*, 7-8, 7-18.
- BENEDICTO, J. (2006). "La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas". *Reis*, 114, 103-104.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CELORIO, G. & LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coords.) (2007). *Educación para el desarrollo en Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- FABREGAT, L.; HUGUET, H. & LARRÉGOLA, J. (2008). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Sevilla: Casals.

- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Edelvives.
- GRUPO EDEBÉ. (2008). *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Edebé.
- MARINA, J.A. (2008). *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: SM.
- NAVARRO SUSTAETA, P. & DÍAZ MARTÍNEZ, C. (2008). *Educación para la Ciudadanía*. Cádiz: Anaya.
- ORTEGA CARPIO, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- PELLICER IBORRA, C. & ORTEGA DELGADO, M. (2009). *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Santillana.
- RAMIREZ, F.; MEYER J. & WOTIPKA, C. (2008). “Globalización, ciudadanía y educación: la eclosión de unos marcos de empoderamiento cosmopolitas, multiculturales e individuales”. En MEYER & RAMIREZ (coords.), *La educación en la sociedad mundial*. Barcelona: Instituto de Ciencias de Educación de la Universitat de Barcelona, 181–192.

Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo

José Manuel RUIZ VARONA

Gema CELORIO

Correspondencia:

José Manuel Ruiz Varona

Correo electrónico:
josemanuel.ruiz@unican.es

Dirección postal:
Universidad de Cantabria
(Departamento de Educación)
Avda. de los Castros, s/n.
39.005 - Santander (España)

Gema Celorio

Correo electrónico:
gema_celorio@ehu.es

Dirección postal:
Hegoa –Instituto de Estudios sobre
Desarrollo y Cooperación
Internacional –. UPV/EHU
Biblioteca del campus de Álava
C/ Nieves Cano, 33
01.006 – Vitoria/Gasteiz

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar los diagnósticos sobre Educación para el Desarrollo realizados en el Estado español en la última década. Este tipo de investigaciones es crucial para diseñar estrategias de medio y largo plazo que permitan mejorar las acciones desarrolladas en los sectores de educación formal, no formal e informal. Parece interesante conocer las similitudes, las diferencias y los aportes que nos puede proporcionar esta mirada a los diagnósticos realizados. Se han analizado 15 informes, estatales y autonómicos, con la idea de identificar agentes impulsores, objeto de estudio, metodologías, conclusiones y recomendaciones. Las conclusiones apuntan la necesidad de pasar de la reflexión a la acción.

PALABRAS CLAVE: *Educación, Desarrollo, Diagnóstico, Evaluación, ONGD.*

A Look on Looks. Diagnostic Studies in Development Education

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyse the diagnoses on the situation of Development for Education made in the last decade in Spain. These types of studies are essential to design medium and long term strategies to improve implemented actions in formal, non formal and informal education. It is interesting to know about the similarities, differences and the contributions that these diagnoses can offer us. We analysed 15 state and regional reports in order to identify agents, topics, methodologies, conclusions and recommendations. The findings point to the need to move from reflection to action

KEY WORDS: *Education, Development, Diagnosis, Evaluation, NGDO.*

Un momento de encrucijada para la Educación para el Desarrollo

La Educación para el Desarrollo está atravesando por un momento delicado. El período de doce años que analizamos en este texto (2000–2012) ha estado caracterizado por vaivenes que han afectado de forma diversa a la valoración de la Educación para el Desarrollo en el amplio campo de la acción educativa y de la cooperación al desarrollo. Por un lado, podemos afirmar que la Educación para el Desarrollo (ED) nunca antes había gozado de tanta consideración como en estos últimos años. Poco a poco las diferentes instituciones, espoleadas por las demandas de Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) y otros agentes, han ido ampliando el espacio de la ED y otorgando mayor reconocimiento al papel que puede jugar como catalizadora de la conciencia ciudadana crítica comprometida con la justicia social y la equidad. Pero al mismo tiempo, y contradictoriamente, observamos cómo la ED es el eslabón más débil en la cadena del compromiso solidario, de forma que, en el contexto actual de crisis económica, a la hora de aplicar recortes en los fondos destinados a cooperación, las convocatorias de apoyo a acciones de ED son las primeras en desaparecer, tal y como ha ocurrido en Canarias, Cantabria o Vitoria–Gasteiz, entre otros lugares. La situación que resulta no nos preocupa tanto por el impacto significativo que la disminución de fondos puede tener en el desarrollo de proyectos de ED, como por lo que ello implica de fragilidad en la importancia real que se le concede a la Educación para el Desarrollo.

En el ámbito de la educación formal, nos encontramos con tendencias igualmente divergentes. La ED ha necesitado una larga trayectoria de acción educativa para legitimar el valor de su propuesta pedagógica, para atraer a un profesorado no siempre favorable y para hacerse un hueco en las distintas reformas educativas en las que se ha visto inmerso el sistema de educación básica. Sin embargo, los resultados son dispares. Si bien es cierto que cada vez encontramos más referencias expresas a los principios pedagógicos de la ED (escuelas inclusivas, educación en valores, interculturalidad, ciudadanía democrática, alumnado autónomo y crítico...), también es cierto que las tendencias mayoritarias se abocan a propuestas técnicas y, en algunos casos, mercantilizadoras. La obsesión por la adecuación crítica de contenidos y procesos educativos a las exigencias del mercado laboral; el peso de las competencias ligadas a los saberes ya tradicionalmente mejor valorados (matemáticas, lenguas, TIC) frente a los saberes relevantes para la acción social, cultural o de autonomía personal; el débil papel concedido a la *Educación para la Ciudadanía*... Todo ello apunta a condiciones poco favorables para la consolidación de la ED en los currículos y en la vida de los centros educativos.

Parece que existe un grado alto de acuerdo entre los agentes más activos en ED en considerar que actualmente nos desenvolvemos en el marco de la quinta generación que relaciona la Educación para el Desarrollo con el concepto de *Ciudadanía Global*, entendido éste en su doble vertiente de exigencia de todos los derechos para todas las personas y de empoderamiento de las mismas para facilitar su participación en la vida pública y en las decisiones sobre su presente y futuro.

Conforme avanzamos en el desarrollo teórico y práctico de la ED se delimitan mejor las estrategias propias de este enfoque educativo –sensibilización, formación, investigación, incidencia política y movilización social– (ORTEGA, 2007: 21) pero, al tiempo, cobra más importancia la idea de considerar que –dado que la ED se mueve en el terreno de la acción a medio y largo plazo– es importante impulsar propuestas de diagnóstico, sistematización y evaluación que nos permitan estar siempre en condiciones óptimas para mejorar permanentemente nuestro discurso y acción.

El enfoque de la Educación para el Desarrollo está profundamente ligado a una realidad en permanente cambio y a profundas interdependencias que conectan lo local y lo global en un mundo en el que espectaculares avances tecnológicos conviven con situaciones de extrema pobreza y exclusión. En ese contexto, entendemos que el reto más acuciante para la ED sigue siendo cómo avanzar en procesos de transformación social y, al tiempo, cómo generar una concienciación potente para lograr el compromiso activo de la ciudadanía con tales acciones.

Por todo ello, nos ha parecido relevante dedicar nuestra atención a los diagnósticos que se han hecho en estos últimos años sobre el estado de la ED, y que se han preguntado, entre otras, por cuestiones tales como: ¿Qué concepto de ED manejamos? ¿Quiénes son sus agentes impulsores? ¿Qué estrategias estamos implementando? ¿Cómo nos relacionamos con los colectivos con quienes trabajamos? ¿Qué impacto tienen nuestras acciones? ¿Quiénes las apoyan? ¿En qué estrategias más amplias se enmarcan? ¿Qué redes y alianzas habría que impulsar junto a otros colectivos –movimientos sociales, MRP, otras *educaciones para...*–?

Tener un conocimiento ajustado y actualizado de todas estas cuestiones es muy relevante para poder adecuar nuestra práctica y estar en mejores condiciones de identificar temáticas relevantes, alianzas estratégicas, propuestas innovadoras o acciones de mayor impacto.

El diagnóstico: una herramienta imprescindible para el avance y la mejora de la Educación para el Desarrollo

Al hilo del *II Congreso de Educación para el Desarrollo* celebrado en Vitoria, los miembros del grupo Hegoa, organizadores del mismo, publicaban en 1996 el denominado *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado español. Una propuesta a debate*. Se trata del primer informe publicado en nuestro país sobre esta materia, en el que se recogían estrategias de ED desarrolladas por numerosas ONGD, así como una primera evaluación de su impacto y una reflexión sobre los retos de la Educación para el Desarrollo de cara al futuro.

Desde entonces, y a lo largo sobre todo de la última década, podemos encontrar, entre la amplia literatura publicada en el campo de la ED, distintos documentos que, pese a su diversa naturaleza, tienen un elemento común: la preocupación por obtener un diagnóstico acerca de la situación de la ED o de algún aspecto relevante de la misma.

Sin embargo, no ha sido hasta muy recientemente cuando encontramos el primer trabajo que, bajo el título *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España* pretende expresamente elaborar un diagnóstico sobre el conjunto de la ED y para el ámbito de todo el Estado, señalando los autores que su trabajo “*ofrece un diagnóstico de la situación actual de la educación para el desarrollo en el ámbito estatal. Ofrece una mirada global de la educación para el desarrollo para facilitar la articulación entre los diversos actores, proyectos y programas que se llevan a cabo en todo el Estado*” (ESCUADERO & MESA, 2011: 7). Hasta entonces, la mayoría de los trabajos que hemos podido analizar se ocupan de la realización de informes o del avance de diagnósticos desde una perspectiva siempre parcial, bien desde el punto de vista temático, acotando como objeto de estudio algún aspecto concreto de la ED, o desde el punto de vista territorial, circunscribiéndose por lo general a una comunidad autónoma.

Estos documentos de diagnóstico han sido elaborados desde instancias muy diversas, y difieren, además de en el mencionado ámbito territorial, en su planteamiento y contenidos, así como en otros aspectos relevantes, como las metodologías de investigación empleadas, los instrumentos de recogida de información utilizados y el ámbito de referencia de los estudios, entre otros.

Cabe señalar además que algunos de estos documentos están ligados en su origen a la necesidad de reunir información con carácter previo a la elaboración de estrategias o planes directores en relación con la ED, lo cual explica que estén en gran medida apoyados, cuando no directamente encargados, por las administraciones públicas responsables de las políticas de cooperación al desarrollo, y en mucha menor medida, de las de educación.

En este artículo vamos a procurar, sin ánimo de ser exhaustivos, hacer una aproximación a esos estudios de diagnóstico realizados en la última década en el Estado español, lo cual podría ser un primer paso para la realización de un estudio sistemático y más en profundidad de la producción en este campo, aún pendiente de realizar. Dada la imposibilidad de abarcar la totalidad de estudios realizados, hemos hecho una selección de los mismos, de acuerdo con un criterio de distribución territorial y de presencia de los distintos agentes de la ED. La idea es aplicar una mirada transversal, ver aspectos comunes y elementos diferenciadores, extraer una síntesis de los resultados más relevantes y, finalmente, intentar identificar aquellas situaciones deficitarias que aparecen reiteradamente y a las que no estamos dando solución, o problemáticas nuevas a las que nos tendremos que enfrentar de manera creativa en el futuro. Intentaremos, en suma, extraer algunos aprendizajes relevantes que nos puedan ayudar a mejorar los procesos educativos ligados a la Educación para el Desarrollo.

Los diagnósticos en ED: finalidades, metodologías y resultados

Las páginas siguientes realizan una semblanza del contenido de los distintos trabajos orientados a la elaboración de diagnósticos en el campo de la ED. Para realizar la recogida de información de esos documentos manejados nos hemos apoyado en la realización de unas fichas (ver Cuadro 1) en las que sistematizar su contenido, especialmente en aquellos aspectos que se han considerado más relevantes, referidos al contexto y los objetivos de la investigación, sus hipótesis y metodología de trabajo, así como las conclusiones alcanzadas y las propuestas o recomendaciones realizadas.

Autoría
Edición/ promoción
Ámbito del estudio
Ámbito territorial
Objetivos
Hipótesis de trabajo
Metodología: instrumentos de recogida de información
Diagnóstico y presentación de resultados
Conclusiones y recomendaciones
Uso posterior del estudio

CUADRO 1. *Ficha de recogida de información sobre estudios de diagnóstico de la educación para el desarrollo.*

(El contenido completo de estas fichas puede consultarse en: http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/fichas-resumen_sobre_diagnosticos_de_educacion_para_el_desarrollo o en http://www.bantaba.ehu.es/lab/cont/doc/ficha_diagnosticos_ed/).

La diversidad presente en la autoría de los informes y en su objeto de estudio

Los diagnósticos analizados han sido realizados por agentes diversos, pero todos ellos pertenecientes a aquellos ámbitos profesionales, tanto del mundo de la cooperación como de la educación, en los que la Educación para el Desarrollo tiene mayor peso –si bien desigual, como veremos–. Así, nos encontramos con estudios promovidos por las propias administraciones públicas, por el Consejo de Cooperación al Desarrollo, por ONGD (a título individual o como Coordinadoras) y por las Universidades.

Las Coordinadoras de ONGD, tanto estatal como autonómicas, han jugado un importante papel de impulsoras de este tipo de estudios, la mayoría de los cuales se ocupa principalmente del trabajo de las propias ONGD en el campo de la ED. Es el caso del estudio de carácter estatal (PINO ET AL., 2000) y de otros de ámbito autonómico, entre los que hemos reseñado los de Andalucía (MACARRO & BURGOS, 2009) y Cantabria (CCONGD, 2010). En estos trabajos destacamos dos características comunes: la primera, que las personas que lo realizan son personal técnico de las ONGD que integran esos organismos; la segunda, que se trata de estudios que centran su mirada en la labor de las ONGD en este campo para observar el carácter de los proyectos que impulsan, el peso de este enfoque en sus organizaciones y el concepto de ED que manejan. El estudio realizado a iniciativa de la Coordinadora de ONGD de Navarra (EQUIPO ATANDO CABOS, 2004), más global, se refiere tanto al trabajo de las ONGD en ED como al específico en los ámbitos de educación formal y no formal.

En otras ocasiones es una sola ONGD la que acomete la tarea de hacer un estudio de diagnóstico: ese es el caso del estudio en el ámbito de la educación básica para el País Vasco (CABALLERO, 2004), y también del diagnóstico para Cataluña realizado por una ONGD, aunque en este caso por encargo de la coordinadora autonómica (CAÑADA ET AL., 2003). Por último, algunos diagnósticos son de carácter mixto en lo que respecta a su autoría, como es el caso de uno de los realizados en el País Vasco (ALTAMIRA ET AL., 2011), en el que la iniciativa parte de una ONGD (Círculo Solidario) que realiza el estudio con la colaboración de una consultoría social.

Otro grupo de diagnósticos es, como decíamos, el de los realizados a instancias de una administración pública que encarga el estudio para informar sus políticas de cooperación al desarrollo. Algunos de estos estudios se centran también en el análisis del trabajo de las ONGD en el campo de la ED, como es el caso de los referidos a la Comunidad de Madrid –realizado por una persona experta en ED (MESA, 2000)– y a Cataluña –realizado en este caso por una consultoría social (BAOBAB-EDUALTER, 2010)–. Otros, sin embargo, se ciñen de forma más concreta al ámbito de la educación formal, como el estudio de alcance estatal realizado por un grupo compuesto por profesorado universitario y entidades con larga trayectoria en ED (BASELGA ET AL., 2004), encargado por una institución pública de cooperación y que fue en su momento un trabajo de referencia en este campo. El Consejo de Cooperación al Desarrollo se sumaba recientemente a la promoción de este tipo de trabajos con la

elaboración de un informe (GRUPO DE TRABAJO DE EPD DEL CONSEJO DE COOPERACIÓN, 2011) sobre la situación de la ED en las comunidades autónomas.

Hay, por último, estudios de diversa naturaleza realizados por otros agentes en distintos contextos. Es el caso del estudio de carácter estatal impulsado por HEGOA, entidad especializada en cooperación –no ONGD–, de cara a su debate en el *III Congreso de Educación para el Desarrollo* (LUQUE, 2006), en el que se toma como referencia, de modo más global, tanto el trabajo de las ONGD en ED como el específico en los ámbitos de educación formal y no formal. Es el caso también del ya mencionado estudio realizado por una entidad con trayectoria de trabajo en el ámbito de la ED, como es CEIPAZ (ESCUADERO & MESA, 2011). Otra investigación más reciente, de ámbito autonómico (Cantabria) y centrada en el ámbito de la educación formal, ha sido realizada a iniciativa de un profesor cuyo desempeño docente ha estado estrechamente vinculado a la Educación para el Desarrollo (RUIZ VARONA, 2012).

Respecto del objeto de estudio, y como se desprende del análisis de la autoría de los diagnósticos, podemos ver el peso mayoritario que tiene el sector de cooperación en la reflexión sobre la Educación para el Desarrollo. No es de extrañar, dado el origen de este enfoque educativo, pero sí es muestra preocupante de cómo el salto a otros ámbitos (tanto de sectores educativos como de desarrollo profesional) es, a día de hoy, un reto pendiente, pues llama poderosamente la atención que en ningún caso sean las administraciones educativas las que realicen o promuevan los estudios sobre la implantación de ED en el propio sistema educativo.

Como hemos visto, la mayoría de los trabajos analizados tienen como objeto la ED en general, aunque se muestra una preocupación específica por el ámbito de la educación formal, comúnmente considerado como la gran asignatura pendiente de la ED (de hecho, una tercera parte de los trabajos analizados –5 de un total de 15– se ocupa de forma exclusiva de ese ámbito, y algunos otros lo hacen de forma preferente). En ese campo, además, destaca como elemento de interés específico el trabajo en ED de las ONGD en relación con los centros educativos, del que se ocupan de forma monográfica alguno de los estudios.

En el conjunto de trabajos analizados hay una preocupación lógica por observar qué importancia real le otorgan a la Educación para el Desarrollo sus principales promotores –las administraciones públicas, las ONGD y el profesorado–. Así, se analiza el papel de la ED definido en las políticas educativas y de cooperación, en el marco normativo, en los diferentes planes estratégicos y en los proyectos educativos.

De este tipo de estudios se desprenden cuestiones como qué concepto de Educación para el Desarrollo se maneja en cada caso –grado de coherencia existente entre los enunciados teóricos, que mayoritariamente se mueven en la denominada 5ª generación, y las prácticas implementadas–; o qué recursos económicos se destinan a la ED –convocatorias y subvenciones prioritariamente, pero también porcentajes de presupuesto dedicados a ED en el seno de las organizaciones–.

Otro amplio campo de estudio en los diagnósticos lo ocupa el análisis de las actividades de ED propiamente dichas. Sea a través de proyectos, de programas y/o de materiales interesa detenerse en la identificación de los públicos destinatarios, las metodologías empleadas, los temas de trabajo, las actividades desarrolladas, el impacto, etc. En algunos casos, estos diagnósticos incluyen reseñas o referencias a experiencias concretas que se consideran de interés para compartir algún tipo de aprendizaje.

La coordinación entre actores es otro elemento de preocupación, especialmente en el ámbito de la educación formal. Así nos encontramos con que todos los diagnósticos centrados en este sector educativo identifican las dificultades de comunicación entre ONGD y profesorado, al tiempo que sugieren propuestas para facilitar el trabajo respectivo en función de tiempos, ritmos y necesidades de cada uno de estos grupos.

Por último, podríamos decir que existe otra inquietud compartida por los autores y autoras de los diagnósticos analizados, que es la identificación de retos futuros para la Educación para el Desarrollo y, consecuentemente, la definición de estrategias para abordarlos.

El objetivo de los diagnósticos: de la identificación de problemas a la adopción de estrategias

Como es lógico, más allá del objetivo común de utilizar estas investigaciones como herramientas para determinar el estado de la cuestión en un ámbito determinado, cada diagnóstico responde a contextos, intereses y necesidades diferentes. Con todo, podríamos establecer tres categorías en las que

caben todos los diagnósticos consultados, con la salvedad de que son categorías interrelacionadas y la adscripción a una u otra no es pura.

1. La primera y más general es la que responde al interés por detectar cómo está el sector para identificar dificultades y avances, retos y estrategias de trabajo. A este bloque corresponden los referidos al ámbito de la educación formal (COORDINADORA CÁNTABRA DE ONGD, 2010; RUIZ VARONA, 2012; CAÑADA *ET AL.* 2003) o el más reciente referido al ámbito estatal (ESCUDERO & MESA, 2011).
2. Una segunda categoría la conforman aquellos diagnósticos realizados con el objetivo de informar las políticas de Educación para el Desarrollo que definirán las instituciones de cooperación. En este caso, puede tratarse de encargos que estas mismas instituciones realizan a personas expertas en ED (BASELGA *ET AL.*, 2004; MESA, 2001; BAOBAB-EDUALTER, 2010) o bien iniciativa de otros órganos, como es el caso del Consejo de Cooperación, que si bien no tiene la responsabilidad directa para definir políticas, sí puede influirlas.
3. Por último, podríamos englobar otro grupo de diagnósticos bajo la idea central de realizar evaluaciones más o menos sistemáticas de un sector o de un ámbito en el que se lleva trabajando cierto tiempo. En esta tipología podríamos incluir buena parte de los diagnósticos realizados a iniciativa de las Coordinadoras (PINO *ET AL.*, 2000; EQUIPO ATANDO CABOS, 2004; BURGOS, 2007) y también el preparado para el debate que se iba a sostener en el *III Congreso de Educación para el Desarrollo* (LUQUE, 2006).

La metodología de los informes: predominio de instrumentos cualitativos y carácter participativo

En general, la orientación metodológica de la práctica totalidad de los trabajos analizados es la propia de estudios cualitativos que, según apuntan distintos autores, se corresponde mejor con la naturaleza propia de la ED como objeto de estudio. Así lo reconocen los mencionados Escudero & Mesa (2011: 0–11) al definir su trabajo como un “*estudio cualitativo que incorpora las opiniones de las personas que trabajan en ED, o bien de los responsables de la ED en las instituciones*”, señalando expresamente que “*hemos priorizado la información cualitativa porque aporta más elementos sobre la práctica de la ED.*”

Nos encontramos, pues, ante un enfoque preferente de *análisis de discurso*, en el que priman los elementos de carácter descriptivo e interpretativo. Así, las fuentes de recogida de información predominantes son las entrevistas personales (con profesorado y personal técnico de ONGD principalmente, aunque también con otros agentes) y, en no pocos casos, el trabajo con grupos, sea de forma estructurada e intencional en el marco de la investigación o estudio (grupos de discusión y debate, seminarios de contraste) o de forma ocasional (participación en reuniones, talleres, encuentros o actividades de formación).

Junto a esas fuentes de información primarias los distintos trabajos acuden, con grados muy diferentes de profundidad y rigor, al uso y análisis de otro tipo de fuentes secundarias como informes y anuarios sobre desarrollo, normativa y convocatorias relacionadas con la educación y la cooperación al desarrollo, documentos de *Estrategia* de ED y proyectos, recursos y materiales didácticos.

Pese a ese carácter dominante de los instrumentos cualitativos, algunos de los trabajos no renuncian a la elaboración de datos cuantitativos a partir de diversas fuentes entre las que cabe destacar los procedimientos de encuesta a través de diversos cuestionarios, utilizados por la mitad de los trabajos consultados. En estos casos, la presentación de resultados se ve enriquecida por la presencia de un aparato estadístico, mediante tablas y gráficos, que generalmente discurren en torno a los ítems recogidos en los cuestionarios.

Los estudios de diagnóstico consultados tienen, además, en relación con su proceso de realización, un segundo rasgo común que conviene destacar (y no pocos lo hacen de forma expresa): el uso de una metodología participativa con la intención manifiesta de dotar de tal carácter al proceso de elaboración del diagnóstico. En efecto, y aunque en muy distinta medida unos de otros, todos los estudios procuran contar con la participación directa o indirecta de diversos agentes de la ED, cuyas opiniones y aportaciones se recaban a través de los distintos mecanismos de recogida de la información que antes hemos mencionado.

Algunos elementos comunes de los resultados y conclusiones de los informes

Todos los estudios están animados por una motivación común que se manifiesta de forma muy clara en las conclusiones: afirmar la importancia de la ED y la necesidad de potenciarla, de “*reivindicar un tratamiento adecuado*” (BURGOS, 2007) y de conseguir para la misma un lugar relevante e independiente. Ahora bien, la mayoría de los estudios comparten la consideración general de que la ED es una estrategia básica de la cooperación al desarrollo respecto a la cual tiene un carácter complementario.

En las conclusiones de los distintos estudios encontramos, además, una serie de elementos comunes que nos aproximan los rasgos de lo que podría ser un diagnóstico general de la ED (y que podemos afirmar que no ha variado de una forma sustancial a lo largo del decenio del que nos ocupamos en este artículo, pues se alude a ellos de forma recurrente) y que podemos sintetizar en los siguientes:

- *el carácter subsidiario de la ED con respecto a la cooperación al desarrollo* y su menor consideración con respecto a ésta, que se manifiesta de forma muy clara en cuestiones tales como la escasa financiación o la ausencia de herramientas específicas para la valoración de sus proyectos;
- *el absoluto predominio de las acciones de sensibilización sobre el resto de estrategias de la ED*, en concreto sobre las de formación y desde luego sobre las acciones de investigación e incidencia y movilización social, lo cual refleja una pobre evolución a lo largo de los últimos años;
- *la escasa evolución real de muchas de las prácticas de ED* que no guardan coherencia con el teórico consenso en torno a los principios de una ED de quinta generación entendida como Educación para la Ciudadanía Global, permaneciendo por el contrario ancladas en modelos anteriores;
- *la escasa cualificación y la falta de formación específica de buena parte del personal responsable de la ED*, tanto en organizaciones del tercer sector como en lo que respecta al profesorado y al propio personal de las administraciones, y la necesidad, por tanto, de aumentar y mejorar la formación de los distintos agentes;
- *la escasa penetración de la ED en el ámbito de la educación formal* y su muy débil presencia en los currículos escolares a través de los proyectos educativos de centros y las programaciones didácticas de las áreas y materias, que distintos estudios relacionan con la sempiterna falta de colaboración entre las administraciones educativas y las de la cooperación;
- *la ausencia de una planificación global de futuro* animada desde las administraciones competentes y que permita articular el trabajo en el campo de la ED y la participación de los distintos actores en un proyecto compartido y a medio y largo plazo.

En los estudios de diagnóstico encontramos que las conclusiones van asociadas, por lo general, a recomendaciones y propuestas dirigidas a los diversos agentes, que por su volumen no procede reproducir aquí, pero que se desprenden de forma natural de las conclusiones antes señaladas. Esas recomendaciones se dirigen particularmente a las administraciones, pues, no en vano, la mayoría de los estudios tienen como promotores a los propios organismos públicos o a otros agentes de la ED (y particularmente a las ONGD, a través de sus coordinadoras) que buscan incidir en la toma de decisiones por parte de aquéllas, de forma particular en lo que afecta a los desarrollos normativos y la financiación de la ED.

Precisamente el hecho de estar muchos estudios promovidos o realizados por ONGD o sus coordinadoras sesga en buena medida sus conclusiones y propuestas. Llama la atención sobre todo que las recomendaciones y propuestas de actuación conceden a estas organizaciones un papel preferente y de liderazgo, incluso cuando se trata de actuaciones relacionadas con el campo de la educación formal. Así, por ejemplo, el estudio navarro *Atando cabos*, en relación con la estrategia de ED a desarrollar en la comunidad, afirma expresamente que “*creemos que es a la CONGDN a quien corresponde consensuar, liderar y dar seguimiento a esta estrategia*” (EQUIPO ATANDO CABOS, 2004: 85).

A modo de conclusión: del diagnóstico común a la acción para la mejora de los problemas de la ED

Si en cualquier campo de las ciencias sociales es importante disponer de estudios de diagnóstico, entendemos que en la educación, y en concreto en la ED, es imprescindible el desarrollo de una cultura de la evaluación constante, que nos permita saber lo que se está haciendo y el impacto educativo que tiene como elemento básico para tomar decisiones, para adoptar unas estrategias u otras o para emplear los siempre escasos recursos de una determinada manera.

La elaboración de los distintos informes de diagnóstico se resiente siempre de la común ausencia, por parte de los agentes de la ED, de una tarea más rigurosa y sistemática de evaluación del trabajo desarrollado; la falta de esa evaluación permanente, sumada al predominio de elementos cualitativos en los procesos de investigación hace que la mayoría de los diagnósticos no dejen de tener un cierto carácter interpretativo –en el sentido de que buena parte de lo que se recoge como análisis es fruto de la percepción de las personas y entidades consultadas–.

Si algo ha llamado nuestra atención en el recorrido por los trabajos analizados es la enorme coincidencia entre la mayoría de ellos a la hora de aproximar un diagnóstico sobre la ED, establecer cuáles son los principales problemas que ésta tiene y realizar propuestas para la mejora de su presencia e incidencia social y política. El trabajo de Escudero & Mesa (2011), por su carácter global (y en cierto modo, recopilador) y su reciente elaboración, nos sirve como ejemplo de ese diagnóstico, intensamente formulado y ampliamente compartido. La primera gran conclusión sería, por tanto, que en buena medida el diagnóstico sobre la ED está hecho y resulta además ampliamente compartido por la mayoría de los agentes implicados.

Sin embargo, ese diagnóstico compartido no parece ir acompañado de actuaciones suficientes, de tal modo que el verdadero problema se encuentra en la falta de capacidad, por parte de los distintos agentes, para resolver los problemas que tenemos identificados. Mientras los diagnósticos parecen *redescubrir* constantemente las mismas cuestiones, no hay planes operativos que aborden en la práctica las recomendaciones que se establecen.

Por otro lado, la idea expuesta de que el diagnóstico general *está hecho* no debe confundirse con que no haya nada por hacer, ya que existen aún determinadas lagunas, sobre todo cuando nos referimos al ámbito de la educación formal. Pensamos que está por hacer un estudio de ámbito estatal que se ocupe de forma expresa de analizar la presencia real de la ED en los centros educativos y en el currículo de la enseñanza no universitaria, y que sea capaz de obtener un diagnóstico global y en profundidad de cuál es la situación en ese ámbito del sistema educativo formal.

La importancia de un diagnóstico global sobre la ED en las escuelas, promovido conjuntamente desde las administraciones de la cooperación y la educación (cuya colaboración y coordinación siempre es un asunto pendiente) es enorme, pues el de la enseñanza formal es sin duda el sector estratégico dónde se juega el futuro de este enfoque educativo.

Para terminar. De la reflexión a la acción

Este breve repaso por los diagnósticos realizados en el último período nos muestra cómo existe un alto grado de coincidencia a la hora de caracterizar la situación actual de la ED, tanto por lo que se refiere a los avances y las dificultades con las que se encuentra para extender su campo de acción a todos los sectores educativos como en lo relativo al trabajo necesario para involucrar a agentes no tradicionales o distintos de los que se mueven en el ámbito de la cooperación.

Desde nuestro punto de vista, el problema radical es que este diagnóstico actual, con matizaciones y con ligeras variantes, no difiere en exceso del realizado hace ya más de una década. Es cierto que ha habido avances, pero los problemas más serios con los que se encuentra la ED siguen siendo los mismos: cómo penetrar en el ámbito formal más allá de las acciones o el compromiso solidario puntual; cómo convencer a la comunidad educativa de que trabajar la ED contribuye a mejorar el conocimiento académico; cómo extender la idea de que los centros educativos tienen que ser escuelas de ciudadanía democrática; cómo radicalizar la vida social para extender el compromiso de lucha contra la pobreza, de exigencia de justicia social y de defensa de todos los derechos para todas las personas.

Sabemos que no hay recetas, pero también es verdad que existen algunas pistas, algunas estrategias que se desprenden de los resultados de estos diagnósticos. De todas ellas, destacaríamos cuatro:

1. Parece evidente que hay que aumentar las acciones de incidencia política a favor de la Educación para el Desarrollo. Y ello en todos los niveles de la administración, pero también en el seno de las propias instituciones implicadas (escuelas, ONGD, movimientos sociales, sindicatos, asociaciones...).
2. Hoy en día es más necesario que nunca buscar los puntos de confluencia entre lo formal y lo no formal, entre agentes que desde diversas sensibilidades (movimientos de renovación pedagógica, feministas, ecologistas, organizaciones de cooperación...) están trabajando por la justicia social.
3. Hay que ahondar en la dimensión política de la ED. Esto significa hacer efectiva la afirmación de que trabajamos con perspectivas de medio y largo plazo y en clave de proceso educativo. Tenemos que diseñar estrategias de acción que nos faciliten los pasos para alcanzar ese objetivo utópico que, como dice Fernando Birri (citado por Galeano), nos sirva para caminar.
4. Extender la cultura de la evaluación, con el fin de estar en las mejores condiciones para superar los obstáculos y potenciar las acciones de mayor impacto.

Habría muchas más, pues la tarea por delante es ardua, pero al menos trabajar con estas claves nos permitirá en el futuro partir de diagnósticos que identifiquen otro tipo de logros y pongan sobre la mesa nuevos retos y desafíos.

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRA, F.; CANARIAS, E. & MARTÍN, A. (coords.) (2011). *Tejiendo retos. Una aproximación a la ED en las ONGD de Euskadi. Diagnóstico Participativo*. Circulo Solidario Euskadi. Disponible en: <http://iniciativasdecooperacionydesarrollo.files.wordpress.com/2011/06/diagnoc3b3sticoparticipativof-cas100r.pdf>.
- ARGIBAY ET AL. (comps.) (1996). *Informe cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. Una propuesta a debate*. Vitoria: HeGoa.
- BAOBAB-EDUALTER (2010). *Caracterització i anàlisi de l'Educació per al Desenvolupament a Catalunya*. Barcelona: Agencia Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- BASELGA, P. ET AL. (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*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- BURGOS, M. (coord.) (2007). *Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía. Fase I: Las administraciones públicas (2004-2005)*. Sevilla: Coordinadora Andaluza de ONGD.
- CABALLERO GONZÁLEZ, I. (Coord.) (2004). *Cuaderno de Trabajo de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: UNESCO Etxea. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/EducacionDesarrollo.pdf>.
- CAÑADA, E.; TRUÑO, M. & ZABALA, M. (2003). *Diagnòstic sobre l'ús dels recursos d'educació per al desenvolupament de les ONGD entre el professorat de Catalunya*. Disponible en: <http://fcongnd.org/fcongnd>.
- COORDINADORA CÁNTABRA DE ONGD (2010). *Informe de resultados de encuesta sobre el trabajo de las ONGD en centros educativos*. Documento de trabajo inédito.
- EQUIPO ATANDO CABOS (2004). *Atando cabos. Estudio sobre la situación de la Educación para el Desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra*. Pamplona: Coordinadora de ONGD de Navarra. Disponible en: www.congnavarra.org.
- ESCUADERO, J. & MESA, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz. Disponible en: http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2view=item&task=download&id=89.

- GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (EPD). *Del consejo de cooperación al desarrollo (2011). Breve informe del estado de situación de la EpD Comunidades Autónomas.*
- LUQUE LOZANO, A. (2006). “Análisis de la encuesta a los actores sociales sobre tendencias actuales y perspectivas de la educación para el desarrollo”. En CELORIO & LÓPEZ DE MUNAIN (coords.) (2007), *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa. Disponible en: http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Analisis_Encuesta.pdf.
- MACARRO, R. & BURGOS, M. (coords.) (2009). *Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía. Fase II: Las organizaciones de la Coordinadora Andaluza de ONGD (2006–2008)*. Sevilla: Coordinadora Andaluza de ONGD.
- MESA, M. (Dir.) (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Disponible en: http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_6_4_Ed.Desarrollo%20CM.pdf.
- ORTEGA CARPIO, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: MAEC. Disponible en: http://www.aecid.es/galerias/programas/Vita/descargas/estrategia_educacion_desarr.pdf.
- PINO, E. ET AL. (2000). *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora*. Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo–España.
- RUIZ VARONA, J.M. (2012). *Educación para el Desarrollo en las escuelas de Cantabria: diagnóstico, propuestas y guía de recursos*. Documento inédito; pendiente de publicación.

La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico

Jorge COQUE MARTÍNEZ

M^a Luz ORTEGA CARPIO

Antonio SIANES CASTAÑO

Correspondencia:

Jorge Coque Martínez

Correo electrónico:
coque@uniovi.es

Dirección postal:
Dpto. de Administración de Empresas
Universidad de Oviedo
Edificio Departamental Este
Escuela Politécnica de Ingeniería
Campus Universitario de Gijón
33.203 – Gijón (Asturias).

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 3/10/2011

RESUMEN

La Universidad es un espacio natural para generar actitudes de ciudadanía global en todos sus miembros. Las funciones tradicionales de la Universidad encajan a la perfección en las dimensiones de una Educación para el Desarrollo emancipadora. El Espacio Europeo de Educación Superior propone un entorno especialmente favorable en este sentido al establecer competencias éticas transversales. No obstante, las diferencias de objetivos y características entre los múltiples agentes involucrados dan lugar a dificultades prácticas. La experiencia en un campus tecnológico que mostramos (actividades académicas universitarias apoyadas en una ONGD) pone de relevancia éxitos, problemas y propuestas de mejora

PALABRAS CLAVE: *Educación para el Desarrollo, Ciudadanía global, Universidad ONGD.*

Education for Sustainable Development from the Perspective of Global Citizenship in University Teaching: An Experience in a Technology Campus

ABSTRACT

The university is a natural space to generate attitudes of global citizenship in all its members. The traditional functions of University perfectly fit in the dimensions of an emancipating development education. The European Higher Education Area offers an especially favourable environment by establishing ethical transversal competences. Nevertheless, different objectives and characteristics of multiple stakeholders cause practical difficulties. Our experience in a technology campus (university academic activities with the support of an NGDO) reveals successes, problems and proposals for improvement.

KEY WORDS: *Education, Global citizenship, University, NGDO.*

Papel de la Universidad en el desarrollo

Prácticamente desde su constitución, y especialmente a lo largo de los últimos siglos, han sido recurrentes toda una serie de debates en torno a la institución que hoy, a pesar de fundarse sobre modelos heterogéneos, seguimos identificando con el nombre de Universidad: qué misión debe desempeñar en la sociedad, la cuestión de la imparcialidad y la objetividad en su quehacer universitario (derivado del debate referente a la ciencia misma) o la relación que como Universidad ha de mantener con la esfera de la política.

Si bien no es tarea del presente artículo profundizar en estas cuestiones, sí lo es situarnos de forma responsable en un paradigma de modelo educativo universitario. Consideramos que la Universidad debe ser un espacio global formativo, que permita al ser humano un desarrollo crítico, científico y riguroso para la comprensión del mundo que le rodea desde las distintas disciplinas existentes, tanto sociales como técnicas y económicas. Un espacio en el que se produzca el impulso definitivo que complete de manera integral la formación de las personas, capacitándolas para asumir su responsabilidad como activos transformadores de la sociedad mediante su incorporación al mundo laboral. Pero no sólo esto: la Universidad, además, tiene en sus manos posibilidades reales para acelerar este proceso transformador en profundidad, ya que dispone de autonomía y tiempo, y es generadora de conocimiento.

Ninguna de las tres funciones tradicionalmente atribuidas a la Universidad puede resultar ajena a esta realidad: tanto la docencia y la investigación como la extensión social, en cuanto elementos interdependientes de una común labor educativa, deben considerar la realidad de las mayorías empobrecidas en sus actuaciones, porque la educación, si no es para el desarrollo y la libertad, no es educación.

En los epígrafes siguientes se desarrollan una serie de consideraciones teóricas acerca del potencial actual de la Educación para el Desarrollo (ED) en la Universidad que son posteriormente ilustradas mediante la descripción de una larga experiencia en un campus tecnológico antes de pasar a las conclusiones finales.

Fundamentos teóricos

De qué hablamos cuando hablamos de Educación para el Desarrollo

En 1974 la UNESCO instó a los Estados y al conjunto de organizaciones que ejercen una actividad educativa entre los jóvenes y los adultos –movimientos de estudiantes y de jóvenes, asociaciones de padres, sindicatos docentes– a considerar la educación como un medio para solucionar “*los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad – desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza– y las medidas de cooperación que puedan facilitar su solución*” (UNESCO, 1975: 156).

La educación sin duda brinda oportunidades a aquellos que nacen sin tenerlas, pero al abordar el concepto de Educación para el Desarrollo nos referimos a una actuación educativa que acontece entre los colectivos –personas, grupos, países *desarrollados*– que han tenido la suerte de tener más opciones para realizarse en su vida que la mayoría de la humanidad. La ED se configura, pues, como un proceso educativo que tiene como eje central la promoción y búsqueda de la justicia social, en esencia entre las sociedades de los países desarrollados. Trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas y consecuencias, y del papel que, como sujeto activo en un mundo globalizado, tiene para construir estructuras más justas que permitan que el conjunto de la ciudadanía goce de las mismas oportunidades y posibilidades para desarrollar un vida digna y plena en derechos (ARGIBAY *ET AL.*, 1997; MESA, 2005; ORTEGA, 2006).

Nos encontramos pues ante un concepto amplio, habitualmente sujeto a multitud de connotaciones y definiciones, ligadas por una parte a la evolución de la educación y por otra a la evolución que ha sufrido el propio concepto de desarrollo:

- Desde la perspectiva del desarrollo, si éste era concebido en los años cincuenta como el resultado de la transferencia de recursos, actualmente es concebido como un proceso multidimensional de transformaciones encaminado a la generación de

capacidades y oportunidades para el conjunto de la humanidad (CORDÓN *ET AL.*, 2012).

- Desde la perspectiva educativa, la ED es un concepto dinámico, que no puede considerarse como un aspecto puntual del currículo o de una actividad formativa, sino que se trata de “*una línea pedagógica ligada a la educación intercultural, bajo el enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz*” (BASELGA *ET AL.*, 2004: 35).

Esta dinámica va llevando a que, gradualmente, la ED pase de ser considerada como un instrumento para incrementar la sensibilidad de la sociedad en general hacia los problemas del Desarrollo a configurarse como un proceso educativo destinado a crear una ciudadanía con conciencia global comprometida con el cambio de las estructuras (ORTEGA, 2010).

Asumiendo este salto epistemológico que sitúa a la persona en el centro de un proceso educativo emancipador y comprometido con las mayorías empobrecidas, parece claro que el mismo “*no puede ser desarrollado exitosamente con la mera concatenación de acciones, aún cuando éstas sean llevadas a cabo por las mismas organizaciones, en los mismos espacios y ante los mismos educandos*” (SIANES *ET AL.*, 2012: 5526). Bajo este paradigma de la ED como un proceso centrado en la persona, la participación de las instituciones educativas y de sus docentes resulta trascendental. Y entre estas instituciones, cómo no, debemos situar a la Universidad.

La Universidad como actor de la Educación para el Desarrollo

La Universidad en los documentos normativos de la cooperación española

La primera vez que encontramos el concepto ED en la normativa española es en la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional al Desarrollo de 7 de julio. En ella se describe a la ED como “*el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos*” (LEY 23, 1998: 22760). Esa visión, heredada por el *I Plan Director de la Cooperación Española 2001–2004*, no consideraba a la Universidad un actor relevante en ED, ya que sólo distinguía así a las administraciones públicas y a las ONGD (SECI, 2000).

No obstante, en numerosos documentos de la época¹ comienza a desarrollarse una visión más amplia del proceso de ED, en el que estarían llamados a participar un mayor número de actores. La *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* (ORTEGA, 2008) con que el sistema de cooperación español se dotó en 2007 recoge este acervo, desarrollando ya en profundidad los objetivos, ámbitos, dimensiones y, cómo no, los actores de la ED.

Esta visión sería la recogida por el *III Plan Director de la Cooperación Española 2009–2012*, que consolidaba el papel de la Universidad como actor en el proceso de ED, especialmente en sus dimensiones formativa e investigadora (SECI, 2008).

La ED en los documentos normativos con que se dota la Universidad

Las universidades españolas, paralelamente al proceso sufrido en el desarrollo normativo de la cooperación española, comienzan un proceso de asunción de responsabilidad en materias de Cooperación y Educación para el Desarrollo. Prueba de ello son los sucesivos documentos que la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) elabora en los últimos años, partiendo de la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (ESCUDE) del año 2000 (CEURI, 2000), hasta llegar al Código

¹ Dos documentos clave de esta época, encargados por la Oficina de Evaluación de Proyectos (OPE, que posteriormente dio lugar a la DGPOLDE) y en los que se basó la elaboración de la *Estrategia de Educación para el Desarrollo* fueron los siguientes: una investigación inédita coordinada por Baselga & Ferrero (1999) titulada *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas*, que sentó las bases sobre el papel que la Universidad desempeña en la ED en el ámbito formal; y el informe ejecutivo que divulgaba dicha investigación, publicado unos años después (BASELGA *ET AL.*, 2004).

de conducta con que las universidades se dotan en materia de cooperación al desarrollo en el año 2006 (CEURI, 2006).

También desde una perspectiva legal, la Universidad se configura como agente promotor de la ED. Así, la Ley 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (B.O.E. 13/04/2007), dispone que:

“La sociedad reclama a la Universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la Universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la Universidad debe cuidar de manera especial” (LEY ORGÁNICA 4/2007: 16.242).

Es más, el artículo 92 de dicha ley, dedicado a la cooperación internacional y la solidaridad, dispone que *“las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”* (LEY ORGÁNICA 4/2007, 16.254).

La labor del profesorado universitario en el proceso de ED

Al describir el devenir diacrónico de la ED hemos convenido en situarnos en el paradigma que la caracteriza como un proceso educativo constante centrado en la persona, capaz de generar ciudadanos con conciencia global, comprometidos con la acción social para la transformación de las estructuras opresoras. En el centro de dicho proceso se encuentra el educando, la persona tomada de forma individual, pero como parte indisoluble de una sociedad que ayuda a conformar y a la vez le trasciende.

En la medida en que la transformación ha de producirse en el interior de la persona, emerge la importancia del docente no como mero transmisor de conocimientos, sino como acompañante en este proceso.

“Por un lado, el nuevo docente es el profesional encargado de enseñar a aprender la ciencia, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de crear auténticos escenarios de enseñanza y aprendizaje, y, por otro, es el encargado de imprimir a los contenidos que enseña el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano”. (MARTÍNEZ ET AL., 2002: 34).

Este proceso de acompañamiento es necesario tanto para estimular al educando como para adaptarse a sus específicas capacidades y necesidades formativas. Pero, al configurarlo, se pone en marcha un proceso paralelo de dirección inversa, en el que el educador, recibiendo del educando las nuevas formas de ver, de juzgar y de actuar, se escruta a sí mismo y cuestiona su forma de estar en el mundo, reiniciando el ciclo educativo que ahora comparten².

Aunque lo caractericemos como un aprendizaje de doble vía, es cierto que el docente universitario, por la privilegiada posición que ocupa, es el actor más capacitado y legitimado para poner en marcha este proceso de acompañamiento.

“Lo que ahora se está sugiriendo es que demos alas al aprendizaje en otros sitios distintos al aula, con otras personas distintas de nosotros los docentes [...] Sin embargo, es necesario insistir en que todo ello no ha de deberse a la iniciativa y responsabilidad del alumnado, sino al menos en sus estadios iniciales a la tarea de diseño de los docentes y establecimiento de tareas y contextos de aprendizaje” (SOLA, 2004: 96).

² Como decía Freire (1970) en su obra referente *Pedagogía del oprimido*: *“Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”*.

Afortunadamente, para establecer los mecanismos que permitan configurar dicho proceso educativo, el docente cuenta con diferentes elementos de apoyo en los que sustentarse. Entre ellos identificamos los que se detallan en los siguientes epígrafes.

Las oportunidades que brinda el EEES: el papel de las competencias

Desde finales del siglo pasado, la Educación Superior en Europa está viviendo un proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), articulado a través del que ha sido denominado proceso de Bolonia³.

Una de las principales novedades que este proceso trae consigo es la articulación de un modelo de aprendizaje basado en competencias. El concepto de competencias ha suscitado amplios debates desde su aparición en el ámbito de la Educación Superior, lo que ha llevado a que numerosos autores e instituciones hayan buscado una definición de consenso para el mismo. A efectos del presente artículo, nos sumamos a la definición dada por el proyecto Tuning⁴, que entiende las competencias como “*conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)*” (GONZÁLEZ & WAGENAAR, 2003: 80).

Este aprendizaje basado en competencias supone una magnífica oportunidad para introducir contenidos y metodologías de la Educación para el Desarrollo, fundamentalmente a través de las denominadas competencias transversales⁵.

El desempeño diario de su labor docente: algunas propuestas metodológicas para el desarrollo de una pedagogía emancipadora

La ED en el ámbito de la educación universitaria permite al docente, desde el correspondiente enfoque de las diferentes disciplinas universitarias, abordar con profundidad el proceso del desarrollo, así como las causas estructurales que generan y perpetúan la pobreza. Pero “*el ejercicio de este tipo de educación en el ámbito académico supone aplicar metodologías participativas capaces de crear también espacios de confrontación en el aula*” (ORTEGA, 2003: 67). Algunos de los enfoques en los que puede apoyarse el docente son: el enfoque socio-afectivo, el enfoque constructivista y el enfoque holístico⁶.

Estos enfoques pedagógicos pueden verse favorecidos tanto en las propuestas docentes llevadas a cabo diariamente en el aula (mediante actividades en el aula o celebrando seminarios temáticos) como en las metodologías que se utilicen para el seguimiento y evaluación del alumnado (aprendizaje cooperativo, portafolio), ya que “*la naturaleza de las tareas de evaluación influye en el enfoque que los estudiantes adoptan para aprender*” (DOCHY ET AL., 2002: 19).

La consolidación de estructuras solidarias en el espacio universitario: un aliado imprescindible dentro de casa

A lo largo de las dos últimas décadas, la creación de estructuras solidarias dentro de las diferentes universidades españolas ha sido una constante. Como analizaran por primera vez de forma sistematizada Arias & Simón (2004), éstas se han venido constituyendo bajo una variada tipología

³ En el presente artículo no vamos a profundizar en el origen y devenir histórico de dicho proceso de convergencia; encontramos una magnífica revisión del mismo en el artículo *De Bolonia a Berlín*, publicado por Mónica Feixas en 2004, en el número 49 de esta misma revista (FEIXAS, 2004).

⁴ El proyecto Tuning se inició en el año 2000, cuando más de 100 universidades europeas iniciaron un proceso de investigación para determinar puntos de referencia comunes de cara al establecimiento de las competencias.

⁵ Las competencias detectadas por el proyecto Tuning se clasifican en específicas y transversales o genéricas, que se subdividen a su vez en instrumentales, interpersonales y sistémicas.

⁶ Estos enfoques son herederos de Freire, Piaget y Delors, entre otros autores. Se parte de combinar la transmisión de la información con la vivencia personal con el fin de lograr la empatía, la construcción del propio pensamiento y una formación integral que atiende así todo el proceso de aprendizaje. Una breve explicación de la metodología socio afectiva puede encontrarse en el siguiente enlace de la Escuela de Cultura de Paz (<http://escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo11e.pdf> consulta realizada el 2 de mayo de 2012).

(fundaciones, cátedras, vicerrectorados de cooperación, etc.), pero sus competencias y desempeños siempre obedecen a objetivos de cooperación y de Educación para el Desarrollo. Una de las principales ventajas de estas estructuras solidarias (SIANES *ET AL.*, 2012) es que pueden ofrecer un acompañamiento al educando que trascienda la duración del año académico, en la línea de la concepción de ED como proceso. Su estabilidad y las diversas funciones que estas estructuras pueden cumplir como plataformas de información, formación, conocimiento, participación, expresión, reunión, etc., facilita un acompañamiento al educando de forma continua durante las diferentes fases de su proceso de formación y educación para el desarrollo.

Las alianzas con otros actores, clave para una labor investigadora emancipadora

Cuando la Universidad y su profesorado quieren participar en el proceso de ED en sus labor de formación, hemos visto que pueden contar (y de hecho encontramos numerosos ejemplos en que nuestras universidades así cuentan, como puede apreciarse con detalle en la experiencia descrita a continuación) con el apoyo de diferentes actores externos a la institución académica. Sin embargo, la experiencia dice que encontrar ejemplos de una colaboración igualmente fluida en su labor de investigación es tarea más complicada: la alianza entre la Universidad y los demás agentes de la cooperación en su dimensión investigadora es todavía un reto pendiente de resolución.

Los campos de actuación analizados resultan muy sugestivos, pero a la vez enfrentan ciertas dificultades a la hora de ser llevados a la práctica de forma sostenida en el tiempo. El caso que recoge el siguiente epígrafe ilustra una buena práctica en la articulación y desempeño de los mismos.

ED para la ciudadanía global en colaboración con la ONGD Ingeniería Sin Fronteras en el campus tecnológico de Gijón (Universidad de Oviedo) de 1992 a 2012

En el desempeño de su labor docente e investigadora, los autores del presente artículo han participado de experiencias y oportunidades de ED puestas de manifiesto en los fundamentos teóricos previos. Este epígrafe resume un caso en el que uno de estos autores se ha involucrado durante las dos últimas décadas. El objetivo perseguido es ilustrar con carácter de experiencia piloto los principales puntos de lo tratado hasta aquí en la argumentación general, prestando especial atención a los problemas y potencialidades que la relación entre Universidad y Organizaciones No Gubernamentales puede suponer.

METODOLOGÍA

Este trabajo empírico ha optado por un enfoque cualitativo. Tal elección se fundamenta en que no resulta recomendable aproximarse al objetivo propuesto si no es con lógica inductiva, materializada en este caso en la acumulación al conocimiento general de la experiencia personal del investigador complementada con revisión documental⁷. La ausencia de una base empírica cuantitativa previa sobre este tema en España sugiere el interés de trabajos longitudinales exploratorios que, sin pretensión de representar con generalidad el campo de estudio, desbrocen el terreno y sugieran variables a abordar en ulteriores investigaciones cuantitativas transversales. Además, la temática investigada está plagada de aspectos no cuantificables (RUIZ, 1996; SHERMAN & REID, 1994).

En suma, la metodología propuesta parece la más adecuada porque las cuestiones de investigación están más relacionadas con el cómo y el porqué de ciertos acontecimientos, y porque se intenta contribuir al conocimiento de fenómenos individuales, organizacionales, sociales y de grupo, y de otros fenómenos relacionados (YIN, 2009).

⁷ Guías docentes, programaciones, fichas, evaluaciones, proyectos fin de carrera y otros documentos académicos, de un lado, y actas, planes estratégicos, artículos y otros textos generados por la ONGD, del otro. Por razones de síntesis y por su carácter accesorio, no se detallan aquí todas esas fuentes.

RESULTADOS

Una ONGD en, desde y para el medio académico

Ingeniería Sin Fronteras es el nombre de una federación de organizaciones no gubernamentales que comenzaron a surgir en los años 90 por toda España en centros técnicos universitarios⁸. La asociación objeto del presente artículo (Ingeniería Sin Fronteras de Asturias–ISFA) fue una de las primeras en crearse, en 1992, en el campus de Gijón por un grupo de alumnado y profesorado que deseaba abordar la relación entre tecnología y desarrollo.

Aunque muchos de los antiguos estudiantes que han pasado por ISFA son ahora profesionales, el equipo en la Universidad se renueva por una doble vía: por un lado, llegan docentes atraídos por algunas de las actividades que se detallan más adelante; por otro, los estudiantes cuentan, desde su creación en 2008, con una Sección Juvenil que funciona con cierta autonomía como una especie de ONGD más pequeña dentro de ISFA. Y la Universidad de Oviedo ha firmado convenios que comprometen a dirigir esfuerzos académicos a colectivos desfavorecidos y apoyar las actividades de ISFA mediante financiación, cesión de espacios u otros recursos.

Lo cierto es que una ONGD como ésta resulta un excelente instrumento para docentes interesados en implantar la ED en el espacio académico, pues facilita reorientar las funciones tradicionales de la Universidad y conectarlas entre sí en la lógica sistémica y procesual defendida más arriba. Desde siempre, la Universidad ha transmitido conocimientos útiles mediante la docencia, ha elaborado proyectos para resolver problemas de entidades concretas, ha investigado buscando soluciones de aplicación más general y ha cuestionado los fines últimos y los resultados del resto de acciones. Como puede verse seguidamente, la formación sobre desarrollo, los trabajos fin de estudios para colectivos desfavorecidos y las campañas de denuncia o sensibilización puestas en marcha por profesorado y alumnado encajan de modo natural en los fines universitarios mencionados, enfatizando el aspecto solidario de los mismos⁹.

La asignatura Cooperación Tecnológica para el Desarrollo

Comenzando con la formación para el desarrollo, tiene especial relevancia el hecho de que en 2001 un grupo de profesorado y alumnado vinculado a ISFA propusiera a la institución incluir esta asignatura en la titulación de Ingeniería Industrial. La materia ha seguido gozando del apoyo de la ONG mediante campañas publicitarias, así como aportando ponentes para charlas y talleres.

El enfoque de partida aportaba algunas innovaciones importantes:

- La ruptura del habitual enfoque monoárea al impartirse en equipo oficialmente desde tres áreas diferentes¹⁰, minimizando así las típicas pugnas por créditos –sólo participa profesorado especialmente motivado– y propiciando la multidisciplinariedad y la viabilidad a largo plazo.
- El carácter de la materia, tanto optativa como de libre configuración, lo que aumenta su solidez sin pérdida de flexibilidad y apertura, y enfatiza el enfoque multidisciplinar ya mencionado.
- La formulación de objetivos, que incluyen el acercamiento de la comunidad académica a la realidad del subdesarrollo y la marginación, contribuyendo a que la Universidad asuma su papel de agente social de cambio por encima de la rentabilidad económica, y la adquisición de visiones globales y solidarias, complementando la enseñanza técnica para proporcionar una formación integral que incluya los principios profesionales éticos.

Alcanzar esos objetivos precisa métodos multidisciplinares y participativos combinados con la experimentación práctica que se materializan en las siguientes pautas de actuación:

⁸ El trabajo que aquí se resume amplía consideraciones referidas en esta revista por Rodríguez *et al.* (2011: 131–132) sobre la misma federación de ONGD en un periodo temporal inferior (2003–2006).

⁹ Puede consultarse un mayor detalle, no actualizado, de estas acciones en Coque (2008).

¹⁰ En el diseño de cuarto curso de los grados tecnológicos del mismo campus aparece una asignatura optativa con el mismo nombre que comenzará a ser impartida en 2014 por un total de seis áreas de conocimiento.

- La lección magistral convencional es sustituida por sesiones de debate donde se tratan métodos para resolver en equipo un proyecto práctico, pudiendo además el alumnado proponer actividades no previstas en el plan previo de la asignatura. Las clases y conferencias (en las que colaboran ponentes externos) evitan profundizar en cada tecnología tratada para centrarse en una visión general aplicada a proyectos de desarrollo y relacionada con otras tecnologías.
- El alumnado se divide y organiza en varios grupos de práctica que operan como sendas ONGD. Cada grupo asume un proyecto dentro de un programa más amplio consistente en una campaña de sensibilización real fuera del aula, centrada en transmitir al campus el problema de la tecnología en el desarrollo. Los grupos colaboran entre sí durante todo el ciclo de cada proyecto (reparto de tareas, diseño, ejecución, evaluación y exposición de resultados) en una lógica de programa.
- El sistema de evaluación tiene un marcado carácter continuo, práctico y bidireccional: el alumnado se autoevalúa mutuamente y evalúa al profesorado durante el proceso.

Otras actividades realizadas en el campus tecnológico de Gijón (1992–2012)

La asignatura referida forma parte de un sistema de actividades articulado alrededor de los tres principales ejes o dimensiones de la ED:

- Formación para el desarrollo: (a) de alumnado (cursos informales; asignaturas específicas de cooperación en titulaciones a extinguir, en grados, en másters oficiales y en títulos propios; intervenciones en asignaturas convencionales); (b) de profesorado (formación de formadores organizando con el Instituto de Ciencias de la Educación –ICE– de esta Universidad cursos para profesorado sobre docencia, tecnología y desarrollo).
- Investigación para el desarrollo: fomento de tesis doctorales, proyectos fin de carrera, de grado o de máster, y otros trabajos de investigación de carácter solidario.
- Sensibilización e incidencia política: charlas, mesas redondas, talleres, exposiciones, campañas y otras acciones de concienciación o denuncia, organizadas en colaboración con ISFA, otras ONGD o diversas unidades de la propia Universidad (grupos de investigación; Espacio Solidario del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo; Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación al Desarrollo¹¹). Al mismo campo pertenece la participación de dos profesores –miembros también de ISFA– en el Consejo de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Oviedo.

Es importante señalar que con este conjunto de actividades se huye de la mera sucesión acumulativa de eventos desconectados, más propia de ciertos activismos o planteamientos obsoletos de la ED ajenos al enfoque global de este artículo. Antes al contrario, todo ello configura un entramado que, en manos de varios docentes y otros miembros de este campus, construye y reconstruye, de forma continua, una lógica metodológica alternativa en un medio no especialmente proclive para ello. Al respecto, pueden subrayarse interacciones como las que siguen:

- Una tesis doctoral (COQUE, 2005) orientó un proyecto de ISFA en Camerún (2005–2008), donde varios estudiantes seleccionados entre el ex–alumnado de la asignatura *Cooperación Tecnológica para el Desarrollo* desarrollaron allí sus proyectos fin de carrera. Una expatriada por la ONG en el mismo proyecto se graduó previamente en el Máster en Gestión de Organizaciones de Cooperación para el Desarrollo y de Intervención Social. Todas estas personas participaron a su vuelta en

¹¹ En el momento de cerrar este artículo (marzo de 2012), el Rector de la Universidad de Oviedo, revalidado en unas elecciones celebradas días atrás, daba un paso atrás en ED al anunciar entre otras medidas de austeridad la fusión de otro vicerrectorado con el de Internacionalización y Cooperación al Desarrollo en uno nuevo –Internacionalización y Posgrado– denominación que elimina, o al menos deja de visibilizar, la Cooperación para el Desarrollo. Parece que también en el medio académico las acciones solidarias resultan perjudicadas por recortes amparados en la crisis.

acciones de sensibilización en el campus que captaron nuevo profesorado y alumnado.

- Los cuatro cursos del ICE celebrados hasta el momento (2009–2011) motivan y forman a profesorado de asignaturas específicas de Cooperación para el Desarrollo, o que desea incorporar elementos de la ED en materias convencionales, o que se ofrece para dirigir trabajos fin de estudio solidarios. Para el alumnado, similares objetivos (generar inquietudes y formación que más adelante eclosionen en compromiso) tienen los talleres sobre RSC y ONGD en Empresa, asignatura común al primer curso de todos los grados tecnológicos impartidos en el campus (unas 1.200 personas).
- Formar parte del Consejo de Cooperación al Desarrollo persigue el aumento de la visibilidad y la colaboración multidisciplinar ED y la mejora de la normativa académica al respecto.

Discusión

Queda patente que las tres funciones tradicionales de la Universidad (formación, investigación y extensión) encajan de modo natural en los tres ejes de la ED puestos en práctica en el campus tecnológico de Gijón. El conjunto de actividades que muestra el caso, a cargo de un reducido grupo de docentes y estudiantes especialmente implicados, facilita que el resto de la comunidad académica se identifique con la ED, experimente sus realidades y desarrolle capacidades necesarias en el mundo solidario. Para lograrlo en medios tan poco permeables, el profesorado puede encontrar apoyo en las ONGD que van abriendo vías para cambiar estructuras educando a una ciudadanía global, combinando la puesta en marcha inmediata de actividades reales de sensibilización que se ejecutan dentro y fuera de las aulas con técnicas participativas basadas en esas mismas actividades de sensibilización (enfoques socio-afectivo y constructivista). Estas técnicas participativas incluyen espacios de reflexión en el aula, seminarios temáticos con la sociedad civil y sistemas de evaluación responsable, que se ejecutan en un ambiente colaborativo estructurado en diversos niveles donde alumnado y profesorado interactúan rompiendo sus respectivos papeles tradicionales y los límites entre actividades convencionales que se combinan y concatenan en el tiempo (enfoque holístico).

La experiencia comenzó hace veinte años, mucho antes de que se comenzara a hablar del EEES, pero resulta muy coincidente con el mismo al centrarse en grupos de trabajo, en autoaprendizaje dirigido y en desarrollo de competencias. El reto es seguir incorporándose al proceso de Bolonia extendiendo este tipo de iniciativas académicas a otros campus y universidades, a la vez que se evitan y denuncian los aspectos más mercantilizadores del EEES, totalmente opuestos a la ED.

Existen personas con sensibilidad social en campus tecnológicos, donde resta mucho por hacer en estos temas, que abrazan con interés la posibilidad de comprometerse. Pero queda pendiente involucrar mejor al personal de administración y servicios, que podría trascender de sus funciones auxiliares convencionales asumiendo papeles más participativos, igual que profesorado y alumnado intercambian roles en el nuevo paradigma académico. Debe ampliarse asimismo el profesorado y alumnado dispuesto a colaborar, pues el alto grado de exigencia de las carreras técnicas y otros factores generan actitudes aún más individualistas y conservadoras que otras titulaciones; sería necesario que las autoridades académicas introdujeran más incentivos específicos para los primeros y sacar mayor partido de la sección juvenil de esta ONGD, espacio propio de los segundos.

Una parte del camino debe recorrerse en alianza con estructuras solidarias dentro de la propia institución académica. Tanto en sensibilización como en incidencia política, el caso descrito muestra fructíferos vínculos con el Espacio Solidario y con el Consejo de Cooperación al Desarrollo de esta Universidad. Son experiencias sobre las que debería seguir avanzándose e incorporar a las mismas a otros organismos universitarios, pues permiten potenciar y hacer más visibles las respectivas actividades. La existencia hasta hace poco de un Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación al Desarrollo conllevaba oportunidades, pero también un peligro muy común: la confusión de la cooperación internacional para el desarrollo con la política de cooperación interuniversitaria.

No es fácil tampoco establecer alianzas con otros actores, especialmente con ONGD, pertenecientes o no a la Universidad. Los objetivos, actividades y dinámicas de este tipo de entidades difieren de los del medio académico, pese a la gran demanda de investigaciones y otros trabajos universitarios subyacentes en el sector no lucrativo. Ello exige marcar con claridad los lindes entre la

cooperación para el desarrollo no gubernamental y la ED universitaria, poner de manifiesto los campos de intersección y los complementarios donde radica la posible y deseable colaboración, y gestionar las medidas adecuadas para solventar las dificultades de encaje mutuo.

Conclusiones

Recuperando la concepción de Henry Giroux de los profesores como intelectuales transformativos, creemos que es nuestra labor como profesorado universitario posicionarnos activamente contra las injusticias económicas, políticas y sociales. A través de nuestra labor educativa, podemos contribuir a que nuestras alumnas y nuestros alumnos adopten comportamientos y compromisos propios de una ciudadanía global activa, con el conocimiento y el valor adecuados para luchar contra las desigualdades globales y las estructuras opresoras generadoras de pobreza.

Con el presente artículo hemos pretendido ofrecer, más allá de un sesudo ejercicio de construcción teórica, unas propuestas prácticas para la acción emancipadora y transformadora de la realidad, susceptibles de ser puestas en marcha en nuestro quehacer diario como profesorado universitario. Nuestra labor, siendo en sí misma una práctica de ED, no puede sino mostrar los espacios, los aliados y las experiencias previas en que podemos encontrar apoyo para el ejercicio responsable de nuestra actividad docente e investigadora. Recorrer ahora el camino es tarea de cada uno y cada una en el ejercicio de su responsabilidad personal, profesional y social. Por nuestra parte, no podemos sino animar a ello, abrazando el aforismo confuciano que reza: “*Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí*”.

Agradecimientos

Esta publicación recoge parte de la investigación 11-PR1-0451 realizada por el Grupo de Estudios de Desarrollo de la Universidad ETEA-Loyola y la Fundación ETEA; este proyecto ha sido financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Por su lado, muchas de las actuaciones que se describen en el estudio de caso han sido subvencionadas en diferentes momentos del periodo analizado por la Universidad de Oviedo, el Ayuntamiento de Gijón, la Agencia Asturiana de Cooperación al Desarrollo o la AECID (antes AECI). El contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no refleja necesariamente la opinión de ninguna de esas entidades.

Referencias bibliográficas

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. & CELORIO, J.J. (1997). *Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación*. Cuadernos de Trabajo, nº 19. Vitoria: Hegoa.
- ARIAS, S. & SIMÓN, A. (2004). *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA, M.L.; MESA, M.; NEBRED, A.; CELORIO, J.J. & MONTERDE, R. (1999). *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas*. Informe ejecutivo encargado por la oficina de planificación y evaluación, SECIPI-MAE, no publicado. Consultado el 23 de febrero de 2012 en http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/13.ED_Administraciones.pdf.
- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA, M.L.; MESA, M.; NEBRED, A.; CELORIO, J.J. & MONTERDE, R. (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*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- CEURI (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Córdoba: CEURI-CRUE.
- CEURI (2006). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Madrid: CEURI-CRUE.
- COQUE, J. (2005). *Compartir soluciones: las cooperativas como factor de desarrollo en zonas desfavorecidas*. Madrid: Consejo Económico y Social.

- COQUE, J. (2008). “Educación, investigación, incidencia y proyectos sobre el terreno desde el medio académico: experiencia de Ingeniería Sin Fronteras de Asturias en la Universidad de Oviedo de 1992 a 2008”. En *Actas del IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CORDÓN, M.R.; SIANES, A.M. & ORTEGA CARPIO, M.L. (2012). “Un recorrido en la educación para el desarrollo: a la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global”. En *Actas 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. Málaga: EUMED.
- DOCHY, F.; SEGERS, M. & DIERICK, S. (2002). “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 13–30.
- FEIXAS, M. (2004). “De Bolonia a Berlín”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 149–164.
- FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno. (Primera edición, 1970)
- GIROUX, H. (2001). “Los profesores como intelectuales transformativos”. *Revista Docencia*, 15, 60–66.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Consultado el 16 de febrero de 2012: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf.
- LEY 23/1998, de 7 de julio, de *Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Madrid: BOE núm. 162, 22.755–22.765.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*. Madrid: BOE núm. 307, 49.400–49.425.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se *modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Madrid: BOE núm. 89, 16.241–16.260.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.R. & ESTEBAN, F. (2002). “La Universidad como espacio de aprendizaje ético”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17–43.
- MESA, M. (2005). “La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global”. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11–26.
- ORTEGA, M.L. (2003). “La educación para el desarrollo: una nueva perspectiva en el ámbito universitario”. En *Actas de la V Reunión de Economía Mundial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ORTEGA, M.L. (2006). “La educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 72, 97–113.
- ORTEGA, M.L. (2008). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- ORTEGA, M.L. (2010). “Comunicación y educación para el desarrollo en la estrategia de educación para el desarrollo española”. En TERESA BURGUI & JAVIER ERRO (coords.), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación como salir de la encrucijada*. Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, 89–100.
- RODRÍGUEZ, M.; OROZCO, M. & LARENA, R. (2011). “Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1): 125–136. Consultada el 12 de febrero de 2012 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588306.pdf.
- RUIZ, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SECI (2000). *I Plan Director de la cooperación española 2001–2004*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- SECI (2008). *III Plan Director de la cooperación española 2009–2012*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- SHERMAN, E. & REID, W. (1994). *Qualitative Research in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- SIANES, A.M.; CORDÓN, M.R. & ORTEGA CARPIO, M.L. (2012). “Development Education at University level: an ongoing process supported by structures. The 25 years experience in ETEA as a reference”. En

6th International Technology, Education and Development Conference Proceedings. Valencia: INTED.

SOLÁ, M. (2004). “La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 91–105.

UNESCO (1975). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Consultado el 14 de febrero de 2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf#page=150>.

YIN, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: SAGE Publications.

Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes

Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ

Isabel HEVIA ARTIME

Correspondencia:

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Correo electrónico:
mafueyo@uniovi.es

Isabel Hevia Artime

Correo electrónico:
hevaisabel@uniovi.es

Dirección postal común:
Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del
Profesorado y Educación
Departamento de CC. de la Educación
c/Aniceto Sela s/n
33005 Oviedo (Asturias)

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

En la educación de la ciudadanía para la sociedad global del siglo XXI es vital analizar el papel que juegan las representaciones que construyen los medios de comunicación sobre la alteridad. Es preciso ver cómo se representan en los medios las personas emigrantes para valorar qué posibilidades tenemos de educar en un análisis crítico, conocer el poder que tienen sobre nosotros estas representaciones y cómo condicionan las posibilidades de una educación realmente intercultural.

PALABRAS CLAVE: *Medios de comunicación, Estereotipo, Educación para el Desarrollo, Educación intercultural, Educación mediática.*

Teaching to Reconstruct the Representations of Emigrants in the Media and Cultural Industries

ABSTRACT

In the education for citizenship of the 21st century global society it is essential to analyse the role played by media-built representations of otherness. How emigrants are portrayed in the media should be examined to assess the chances we have to teach students to critically analyse the power that these representations have over us and how they condition the likelihood of a truly intercultural education.

KEY WORDS: *Mass Media, Stereotypes, Development Education, Intercultural Education, Media Literacy.*

Introducción

Vivimos tiempos confusos. El devenir de unas *democracias representativas* arrumbadas en una serie de *rituales meramente simbólicos* por los *poderes reales (económicos y transnacionales)*, condena a la *ciudadanía* a una suerte (o desgracia) de conversión de los viejos *valores de la modernidad (libertad, igualdad, solidaridad)* en *mercancía y espectáculo* (KLEIN, 2007; 2001). El fenómeno de la llamada *globalización neoliberal* (SAMPEDRO, 2002; STIGLITZ, 2002; RODDICK, 2001) supone, en nuestro ámbito, la consolidación de poderosas industrias culturales y mediáticas de carácter transnacional que dirigen un proceso de *homogeneización cultural* que acaba por imponer un *imaginario colectivo* legitimador de *lo que hay* (GIROUX, 1994, 1999, 2002; FUEYO & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1999). Sin embargo, los *colectivos de a pie* responden, frecuentemente, con una búsqueda ansiosa (desorientada a veces, ocasionalmente atávica) de fuentes de *diversificación* étnicas, sexuales, socioeconómicas o psicosociales desde las que resistir esas presiones. Y la síntesis perversa se plasmará en la voluntad de *mercantilizar esas identidades de resistencia* hasta configurarlas como *identidades de consumo* (CASTELLS, 2001, 2005; INNERARITY, 2004; ROBERTSON, 1998).

Se cierra así un círculo vicioso que deriva en perversa paradoja: lo que nos diferencia (nuestros valores e identidades) sólo se puede manifestar en lo que nos iguala (el mercado) o, dicho de otro modo, nuestra *forma de ser* se reduce a nuestros *hábitos de consumo*. En el *plano político*, reducido a *parámetros económicos neoliberales*, se convierte, primero, a la *ciudadanía* en *clientela* que puede mostrar su mayor satisfacción con los bienes y servicios, con los valores e identidades a su alcance, pero no participar en el proceso de decisión y configuración de los mismos. Así, cada *cliente* se torna en mero *consumidor* que ya ni siquiera puede *exigir satisfacción en los servicios recibidos* sino tan sólo *elegir entre los productos que el mercado pone a su alcance*.

La irrupción masiva del *hecho multicultural¹* en la escuela en un momento de plena decadencia de algunos *mitos de la modernidad* vinculados a las ideas de *progreso* y *desarrollo* genera *conflictos interculturales* que demandan respuestas institucionalizadas que potencien el *interculturalismo*, uno de los *proyectos éticos* más característicos de la *postmodernidad*, articulado en torno a la idea de *diversidad* que bebe en fuentes culturales, sociales y psicológicas (GOLDBERG, 2000; BENNETT ET AL., 1998).

Educación para el Desarrollo y para la interculturalidad en la escuela

En este contexto uno de los retos a los que se enfrenta una Educación para el Desarrollo (EpD) de quinta generación es el de incorporar la educación sobre las representaciones que hacen los medios de comunicación y las industrias culturales de las identidades de los grupos minoritarios y desfavorecidos. Solo así se puede construir una EpD que aspire a promover la interculturalidad, a desarrollar una formación integradora que articule una visión local–global del mundo relacionada con la transformación para la justicia social y la equidad de género, y a incorporar una dimensión política que posibilite el activismo. Consideramos que esa incorporación del que hemos dado en llamar *currículum paralelo de los medios* es, además, clave para que se pueda dar una educación intercultural en un país como España, que vive hoy procesos de cambio que le han hecho pasar de ser un país de emigrantes, condición que tuvo durante siglos, a ser un país receptor de inmigración en cuyo territorio coexisten diferentes culturas, lenguas, confesiones y creencias. En España hay actualmente unos 762.746 alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera, representando un 9,6% del total del alumnado matriculado en el nivel de enseñanza no universitaria con diferencias significativas entre las diferentes comunidades autónomas (datos curso 2009–2010²). La presencia de niños y niñas de origen extranjero en nuestro país ha generado nuevas demandas educativas para poder dar respuesta a la multiculturalidad del alumnado. La diversidad en las aulas fruto de la inmigración no es una cosa reciente sino que siempre ha estado presente en el sistema educativo, si bien es cierto que durante estos últimos años es cuando se ha incrementado (BRAGA & HEVIA, 2009). En España, en los últimos diez años, se ha pasado de 72.335 estudiantes de nacionalidad extranjera en el curso 1997–1998 a 770.384

¹ En un complejo proceso (multiétnico, plurinacional, migratorio...) que provoca la confluencia de diferentes *culturas, subculturas* (masculina/femenina, urbana/rural, burguesa/obrera, etc.) y *contraculturas* (grupos de choque social, colectivos alternativos, etc.) en el espacio común de nuestras sociedades contemporáneas.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). *Datos y Cifras Curso 2010/2011*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es>.

alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas no universitarias durante el curso 2010/2011. En este periodo se ha pasado también de que el alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado fuese un 1% a constituir un 9,5% del total, con unas diferencias significativas entre las distintas comunidades autónomas: en un extremo La Rioja (16,5%) e Illes Balears (15,6%) y, en otro, Extremadura (3,4%) y Ceuta (3,3%)³.

La escuela debe atender a esta diversidad en todos sus aspectos, siendo capaz de sacar provecho de las numerosas aportaciones que la interculturalidad le ofrece y revisando aquellos elementos de la organización y la estructura curricular que no son lo suficientemente flexibles. Sin embargo, la realidad es que el material principal de trabajo en las aulas es el libro de texto. Son muchos los estudios que han puesto de manifiesto que los libros de texto no muestran adecuadamente la interculturalidad propia de las sociedades occidentales. Por su carácter etnocéntrico y eurocentrista proyectan sobre estas realidades importantes distorsiones, prejuicios y estereotipos, cuando no la omisión directa de los principales problemas que afectan a los países empobrecidos y a los grupos minoritarios. En una investigación realizada por el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) basada en el análisis de 64 manuales escolares, se constata que el contenido de los libros de texto proporciona una información incompleta, sesgada, con silencios clamorosos y con distorsiones graves. Pese a las diferencias existentes entre unos y otros manuales, el mundo presentado por los mismos participa de un consenso común y de una visión que no es justificada desde los ámbitos disciplinarios. Por el contrario, la información se corresponde más bien con la visión del mundo establecida por otras agencias, como los medios de comunicación o las políticas gubernamentales. Más recientemente, Lluch (2003) centra su estudio en 208 libros de texto escolares en donde aborda la relación existente entre estos materiales curriculares y la diversidad cultural. Los resultados, como en el caso anterior, son poco estimulantes y se constata que se está lejos de una perspectiva verdaderamente intercultural, y que ésta se trata de forma retórica, racial y con muchos estereotipos.

Estos sesgos en las representaciones que transfieren los libros de texto tienen mucho que ver con el *currículum paralelo* que transmiten los medios de comunicación de masas y las industrias culturales. Los efectos que sobre el alumnado puede producir la confluencia de ambos *currícula* (el oficial y el cultural de los medios) deberían hacernos repensar la educación de una ciudadanía que, si bien es multicultural, es educada como si no lo fuese, lo que dificulta y en algunos casos imposibilita la construcción de la convivencia pacífica y el diálogo en el respeto a la diversidad y a los derechos humanos, la defensa de la igualdad de todas las personas y la acción contra la discriminación. Varios autores han destacado la importancia que tiene revisar el currículo para incorporar contenidos relevantes y claves culturales que den cuenta de la diversidad, que permitan comprender el mundo y la construcción del conocimiento desde miradas distintas (BESALÚ & VILA, 2007; BANKS, 1992; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998; 2012). Proponemos que esa revisión incorpore también un análisis crítico del currículo que los medios y las industrias culturales construyen fuera de la escuela, pero que se incorpore eficazmente a ella mediante el juego y la interrelación de imaginarios sociales que en ella confluyen.

Imaginando y representado la alteridad: la emigración en los medios y las industrias culturales

Han sido numerosos los estudios que han mostrado *el papel activo desempeñado por la institución escolar* en el refuerzo y legitimación de los estereotipos y prejuicios sociales sobre los grupos minoritarios. Los resultados de estas investigaciones nos permiten valorar la importancia de las prácticas escolares a la hora de reproducir el orden social existente por medio, entre otros mecanismos, de la reproducción de las representaciones sociales sobre los grupos minoritarios reforzando los estereotipos más extendidos socialmente (GIL, 1993; IOE, 1995, 2007 y 2009; BARQUÍN, 2010; SIQUÉS, 2009; LÓPEZ-REILLO, 2006; GARRETA, 2003; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998, 2003; ARGIBAY, 1991).

Pero el imaginario colectivo sobre los grupos minoritarios no solo se recrea en la escuela. Los medios de comunicación y las industrias culturales contribuyen a la producción de la función simbólica que crea el imaginario. Como señalábamos en la introducción, el *poder* (económico y político) actúa mediante diversas estrategias para insertar deseos, identidades y formas de ver la realidad en las pautas de consumo, mediante la comunicación audiovisual. Para entender estos procesos hemos de saber cómo

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). *Datos y Cifras Curso 2010/2011*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es>.

a través de los medios se nos (re)presenta la realidad de los grupos desfavorecidos, en concreto la de las personas emigrantes⁴, y de qué forma, a partir de estas representaciones, construimos y codificamos esa realidad en nuestro pensamiento⁵.

Los medios de comunicación ocupan un papel importante en el momento de contribuir a reforzar el imaginario social de estos grupos, y una posición estratégica a la hora de transmitir los discursos políticos y sociales dominantes. Las representaciones culturales proyectadas en diferentes campos de los medios audiovisuales (televisión, publicidad, cine...) erigen un universo creador de valores, actitudes y juicios respecto a nuestro entorno sociocultural y político, así como el de las culturas que representan. En este análisis de las diferentes formas del discurso mediático en torno a los grupos minoritarios nos encontramos con estudios (RAMOS, 2011; WOLTON, 2007; BAÑON, 2002; CEA & VALLES, 2000) que centran su análisis en el tratamiento que reciben las personas procedentes de la migración o minorías étnicas en los medios, fundamentalmente en la prensa escrita, la radio y la televisión. En menor medida, hallamos obras que abordan el discurso cinematográfico en torno a los grupos minoritarios.

En relación a la televisión, esta se configura como un entorno que, en palabras de García de Castro (2007: 13), “*no es sólo la principal vía de ocio en los hogares, sino la institución con mayor capacidad potencial de socialización*”, un medio que contribuye a configurar la autopercepción que la propia sociedad tiene de sí misma, así como los imaginarios sociales que moviliza. La televisión es un dispositivo “*vital para la construcción de identidades culturales, pues hace circular todo un bricolaje de representaciones de clase, género, raza, edad y sexo, con los que nos identificamos o contra las que luchamos*” (WOLTON, 2007: 277). Por ello, puede considerarse a este medio como un condicionante de la integración de los grupos minoritarios, un medio que nos posibilita confrontar la representación social de estos grupos con su propia realidad. Tal como defiende Solé (1995), su rol de agente transmisor y reproductor de la cultura vigente en la sociedad receptora comunica valores, creencias, ideas, pautas de conducta, pero también estereotipos y prejuicios hacia la diferencia y hacia la otorriedad. Por estas razones es conveniente conocer cuáles son las representaciones sociales que este medio ofrece sobre los grupos minoritarios, a fin de poder determinar su influencia en la construcción de una sociedad multicultural y plural y buscar las estrategias educativas que despierten el análisis crítico de nuestra sociedad.

Entre los diferentes estudios que han abordado este tema nos encontramos con la investigación realizada por Ruiz *et al.* (2006), que se centra en indagar acerca de cómo influye la ficción televisiva en los procesos de creación de imaginarios y prototipos sociales que intervienen en la construcción de una imagen pública de la persona inmigrante, así como de las problemáticas derivadas de los procesos migratorios. A través de un análisis comparativo de diversas series de producción españolas y catalanas⁶, observan cómo éstas no alimentan los valores más directamente racistas y xenófobos que se podrían estar incubando en la sociedad. Sin embargo, hay ciertos valores asignados a la población inmigrante que no facilitan su incorporación plena en la vida de la sociedad, ni una actitud positiva del resto de ciudadanos hacia este colectivo. En las tramas analizadas, la persona inmigrante suele ser ineficaz e incompetente, no está capacitada para conseguir aquellos objetivos que se propone y/o tiende a la simulación, la manipulación y el engaño. Como consecuencia, no se puede confiar en la eficacia de lo que este grupo minoritario hace, ni tampoco en la veracidad de lo que dice.

Otro estudio sobre este tema es el que realiza Galán (2006) a partir del análisis de contenido de los estereotipos utilizados para caracterizar a las personas inmigrantes que aparecen en dos series de ficción españolas: *El Comisario* y *Hospital Central*⁷. En este estudio se observa un empleo masivo de

⁴ ¿Nos encontramos, como afirman algunos, ante burdas deformaciones de la realidad? ¿Es la publicidad *un guiño cómplice a la realidad*? ¿La publicidad contribuye a la creación junto con los otros medios de una *iconoesfera* a partir de la cual formamos nuestra propia *cosmolatría* (adoración de determinadas formas ritualizadas de entender el mundo, relacionada con los términos cosmogonía y cosmovisión)? ¿La publicidad desarrolla un lenguaje tan sofisticado que nos hace perder de vista su relación con lo real? ¿Lo que nos hace desear la publicidad son los objetos reales o los sueños e ilusiones representados por las imágenes?

⁵ Entramos aquí en el estudio de las mediaciones y del papel activo de las audiencias a la hora de codificar las informaciones y mensajes que reciben de los medios, darles sentido y utilizarlas en sus prácticas inmediatas.

⁶ En las cadenas de ámbito estatal se analizan las series de *El Comisario*, *Hospital Central*, *Los Serrano*, *Javier ya no vive solo*, *Siete vidas*, *Un paso adelante*, *Policías*, *Código Fuego* y *Ana y los Siete* (41 tramas diferentes). En la televisión catalana, analizan 25 tramas de las series *El cor de la ciutat*, *Majoria absoluta* y *Setzedibles*.

⁷ Estas series, se han mantenido en la parrilla televisiva durante más de nueve temporadas en la franja de *prime-time*. Para este estudio se seleccionan las siete primeras temporadas de la serie *El Comisario* –un total de 84

estereotipos negativos asociados a la imagen del inmigrante: ilegalidad, pobreza y transgresión de la ley, además de la utilización de personajes inmigrantes de un modo episódico –a excepción de los pocos protagonistas extranjeros/as– para introducir tramas relacionadas con la delincuencia o el tráfico de drogas.

En la misma línea, Lacalle (2008) ha estudiado el discurso televisivo de la inmigración en donde detecta estereotipos y prejuicios que afectan al conjunto de los personajes inmigrantes televisivos analizados. Entre sus conclusiones se constata que el origen del inmigrante constituye uno de los rasgos centrales de su figuración, junto con los rasgos raciales y su acento, además de que “*las diferentes tramas protagonizadas por los inmigrantes se construyen en torno a aquellas líneas argumentales en las que la alteridad constituye precisamente la razón de la inclusión del otro en el relato (...) exceptuando las historias en las que los personajes inmigrantes actúan únicamente como meros figurantes o comparsas...*” (LACALLE, 2008: 71), pero es un hecho que desde la aparición como elemento contextual hasta la normalización hay una homología entre la identidad y la alteridad.

Por su parte, Rodríguez (2009) realiza un análisis de la representación de la mujer inmigrante en la televisión. El estudio muestra cómo la mujer inmigrante actúa o se menciona la mitad de tiempo que el hombre. A esta menor visibilidad se suma una peor situación laboral en cuanto a categoría profesional, participación en la economía sumergida, desempleo y adecuación del trabajo a su capacitación. El ámbito personal y afectivo tiene mucho mayor peso en la representación de la mujer inmigrante que lo laboral. Algunos indicadores, como la baja participación política y la recurrencia a las ayudas no gubernamentales, señalan una peor integración que la del hombre. Rodríguez (2009) señala que esta imagen televisiva de la mujer inmigrante podría incidir en una menor probabilidad de integración en la sociedad receptora; ello convertiría al género en un factor de exclusión añadido al de haber nacido fuera del país.

A la vista de los resultados de estos estudios, nos encontramos con que las personas inmigrantes tienden a ser representadas en las series de ficción a través de estereotipos a los que se les asignan elementos negativos y que, en cierta medida, inciden en la concepción que la sociedad pueda crear en torno a los mismos, en su imagen pública y en su integración social. Las imágenes que se asocian a estos grupos minoritarios son de diversa índole, predominando el encuadre del inmigrante de la clase más baja y una repetición de características desacreditadoras que no favorecen la percepción social de estos. Ahora bien, si ponemos nuestro punto de mira en el cine, como un medio de creación de realidades que nos sirve para adentrarnos en la mentalidad o representación de una sociedad, también nos encontramos con estrategias a través de las cuales se acaban reproduciendo muchos de los estereotipos asociados a determinados grupos minoritarios. Además, el cine es una herramienta muy interesante para cuestionar las formas en las que las industrias culturales han representado y reconstruido el pasado. En la actualidad, “*muchas películas contienen en su interior las huellas de un diálogo entre culturas, e incluso en ocasiones parecen exigir del espectador una meditación acerca de la identidad*” (SANTAOLALLA, 2005: 21). Así, desde hace algunos años existe un creciente interés por la interculturalidad, representada por historias donde aparecen personajes de distinto origen cultural, multiplicándose la aparición del inmigrante como personaje cinematográfico. En el caso del cine español, Castiello (2005) señala que ha ido incorporando, paulatinamente, la figura de grupos minoritarios como es la inmigración⁸, suponiendo la representación cinematográfica un factor crucial en la percepción de este grupo minoritario. De ahí la urgencia de tomar en consideración este conjunto de películas que ofrecen tipos humanos, situaciones sociales, rasgos culturales, conflictos e interacciones novedosas en nuestro cine. Aún así, aunque pueda considerarse que en estas últimas décadas la presencia del inmigrante y el diálogo intercultural dentro del cine español han dejado de ser un motivo ocasional para empezar a considerarse una presencia constatable, dentro del cine español encontramos una falta de información sobre las etnias, culturas y pueblos con las que convivimos. Gordillo (2006) nos indica que una de las causas del rechazo social y del racismo es el desconocimiento de la otra cultura, que da lugar al estereotipo, una de las marcas que se presentan al reflejar los rasgos del diálogo intercultural en el cine español. Aunque los estereotipos ayudan a ordenar y dar sentido a los hechos que desbordan nuestro conocimiento, son un problema cuando se utilizan para fundamentar ideas y opiniones supuestamente serias. Nos encontramos con estereotipos sexuales (mulata desinhibida

capítulos– y las ocho primeras temporadas de *Hospital Central* –un total de 102 capítulos–, señalando aquellos episodios en los que aparecen personajes inmigrantes del total de los capítulos analizados –186 capítulos–.

⁸ Desde los años 90, a partir de la película *Las Cartas de Alou* de Montxo Armendáriz (1990), en donde se narra el periplo de un joven senegalés por la península en precarias condiciones laborales, se inicia una corriente cinematográfica sobre inmigración. Esta película está considerada como primer filme de migrantes en España.

y ambiciosa, prostitución...) y estereotipos culturales (inmigrante como ladrón, traficante de drogas...) entre otros. Si el hombre blanco se considera indicador universal de civilización, para Castiello (2001: 9) “*ha de destacarse que al otro se le sitúa, casi siempre, dentro del lenguaje de la patología, el miedo, la locura y la degeneración*”. Ante este panorama, la cuestión que nos planteamos es ¿qué podemos hacer los educadores/as para contrarrestar el currículo cultural de los medios?

Reconstruyendo el *currículum* paralelo de los medios: hacia una didáctica de la *complejidad* desde la educación mediática

En este contexto las prácticas escolares guiadas por un interés emancipatorio se enfrentarán, como David ante Goliath, al poderoso *currículo paralelo* de las *pedagogías* resultantes de la *gran industria de producción cultural*. Éste, diseñado por *entidades comerciales*, busca la creación de *identidades* ligadas al *consumo*, utilizando contenidos clasistas, violentos, racistas, xenófobos y sexistas, que codifican, reproducen y legitiman la *ideología dominante*. Para todo ello desarrolla potentes metodologías y espacios múltiples de difusión mediante los que llena de *textos culturales* articuladores del *imaginario hegemónico* a través de *representaciones sociales de altísima eficacia* por su presencia constante en el espacio de intersección entre ocio, cultura y comercio (FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 2008; FUEYO, 2002; FUEYO & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1999).

Sin recursos instrumentales y metodológicos homologables, la escuela, también desde la ausencia de una voluntad institucional definida, afronta una lucha desigual... Pero la misma vocación *universalista* de su *ideal ilustrado y emancipatorio* configura como *deber* inexcusable la orientación de la *ciudadanía* de nuestras sociedades estructuradas, sobre todo, por *actividades simbólicas* para garantizar que el conocimiento no se convierta en *artículo de consumo*, sino en una *herramienta para interpretar y transformar la realidad*. Ello, sin duda, implica un trabajo constante que, partiendo de las culturas infantiles y juveniles, se implique con las familias y otras instituciones socializadoras, para develar las claves del sometimiento de personas y los colectivos a la *opresión globalizada y simbólica* de determinadas *políticas de representación*.

¿Qué significa, en suma, todo esto? Ni más ni menos que el paso de la vieja *alfabetización lectoescritora* a una nueva *educación mediática* que capacite para utilizar críticamente la información y *manejar* (y no *ser manejados* por) *la cultura* que transmiten los *medios*. Tal proceso debe buscar, pues, el *desarrollo de la autonomía crítica* entendida no como el ejercicio idealista de una *voluntad buena*, sino como el resultado problemático de una *dialéctica de heteronomías reconocibles y reconocidas...* Para ello debe tener continuamente presente el *análisis ideológico* con el objeto de alcanzar una *desnaturalización de las representaciones audiovisuales*, mostrando que nunca son simples *reflejos de la realidad*.

Proponemos, ni más ni menos, una *deconstrucción* del *mito* de la identidad entre la *realidad* y su *representación audiovisual*, que exige una cuidadosa *recontextualización de los problemas abordados*, analizando las representaciones audiovisuales de los grupos minoritarios como *textos culturales interrelacionados* y simplificadores. Tras ello, la apropiación técnica deberá permitir, en distintos grados y niveles, devolver su complejidad a los problemas abordados y develar las *políticas de representación* implicadas (ver, por ejemplo, APARICI & MARI, 2003). *Metodológicamente*, este proceso, frente a los enfoques *socioafectivos* (que sólo se centran en la generación de *empatía*) o meramente *cognitivos* (que sólo se centran en la generación de un *conocimiento supuestamente neutral y aséptico*), sirve perfectamente a las metodologías esenciales para la construcción de un *aprendizaje de la complejidad* desde un desbordamiento de las materias escolares entendidas como *contenedores aislados (globalización curricular)* para facilitar respuestas de acción comunicativa también complejas (FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1998; ARRIETA & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 1997, 1998; ARRIETA, FERNÁNDEZ DEL CASTRO & ÁLVAREZ, 1995). Ello requiere que todo proceso dirigido a la comprensión de una realidad compleja y a la acción comunicativa coherente sobre ella (como la interculturalidad, el desarrollo desigual o la discriminación de género) debe partir de actividades de *sensibilización perceptiva* que permitan el *descubrimiento provocado* de la realidad representada por los medios, facilitando cierto grado de *empatía* capaz de abrirse a una segunda fase de *reconocimiento cognitivo* ligada a los datos que saberes convencionales diversos y presentes en la escuela (materias, disciplinas, ciencias) nos proporcionan sobre el tema abordado, en este caso la realidad de las personas emigrantes, su diversidad, las diferentes miradas ante un mismo fenómeno. Pero, tras todo ello, se torna imprescindible aquí un tercer paso hacia una *valoración crítica*, que permita una *toma de conciencia (ética, moral, política)* como *compromiso polémico* que derive, por fin, en una *acción comunicativa* coherente proyectada sobre la sociedad (y sobre la clase y la escuela como partes de ella) que permita generar

contranarrativas sobre estos grupos minoritarios que rescaten lo que sobre ellos se ha silenciado, elaboren lo simplificado y den cuenta de la diversidad cultural y de puntos de vista que conviven en nuestro contexto social.

Referencias bibliográficas

- APARICI, R. & MARÍ, V.M. (coords.) (2003). *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. Madrid: UNED.
- ARGIBAY, M.G.; CELORIO, G. & CELORIO, J.J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares Investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ARRIETA, J.J. & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1998). “Orientaciones Didácticas para la Educación Formal”. En ACSUR–Las Segovias, *Guía de la Educación para el Desarrollo*. Madrid: Libros de la Catarata, 77–151.
- ARRIETA, J.J. & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1997). “¿Ciudadanos del mundo? Los nuevos retos de la Educación para la Emancipación y el Desarrollo”. En AA.VV., *Educación, Desarrollo y Participación Democrática*. Madrid: ACSUR–Las Segovias, 139–147.
- ARRIETA, J.J., FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. & ÁLVAREZ, J. (1995). “El espacio de la Educación para el desarrollo en el marco de la LOGSE”. En AA.VV., *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el Trabajo con Jóvenes*. Madrid: ACSUR–Las Segovias, 167–184.
- BANKS, J.A. (1992). “Multicultural Education: Approaches, Developments and Dimensions”. En LYNCH & MODGIL (eds.), *Cultural Diversity and the schools*. Londres: Falmer.
- BAÑÓN, A.M. (2002). *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- BARQUÍN, A.; ALZOLA, N.; MADINABETIA, M. & URIZAR, A. (2010). “El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 13 (4), 95–112.
- BENNETT, D. (ed.) (1998). *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*. Londres–Nueva York: Routledge.
- BESALÚ, X. & VILA, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- BRAGA, G. & HEVIA, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principado de Asturias.
- CASTELLS, M. (2001). *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad*. México DF: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CASTIELLO, C. (2005). *Los parías de la tierra. Emigrantes en el cine español*. Madrid: Talasa.
- CASTIELLO, C. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y Xenofobia en el cine*. Madrid: Talasa.
- CEA & VALLES, M.S. (2000). “Los medios de comunicación y la formación de la opinión pública ante la inmigración y el racismo”. *Sociedad y utopía: Revista de Ciencias Sociales*, 16, 133–148.
- COLECTIVO IOE (2007). *Interpretaciones de la condición migrante. Exploración de los discursos de la población inmigrada en España*. Inédita.
- COLECTIVO IOE (1995). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLECTIVO IOE (2009). *Motivos de la discriminación en España: Estudio exploratorio*. Inédita.
- FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (2008). “Cine, ciudadanía y valores”. En AA.VV., *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de la innovación*. Asturias: Centro de Profesorado y de Recursos de Gijón, 212–221.
- FUEYO, M.A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona: Icaria.

- FUEYO, M.A & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (1999). *La construcción del Imaginario del Sur en el Norte*. Gijón: Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular.
- GALÁN, E. (2006). “La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido. El Comisario y Hospital Central”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. La Laguna (Tenerife). Recuperado el 30 de marzo de 2012, de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200608galan.htm>.
- GARCÍA DE CASTRO, M. (2007). “La hegemonía creativa de la industria de la televisión”. *ICONO 14 Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 9, 1–14.
- GARRETA, J. (2003). *Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GIL, E. (1995). *Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria*. Valencia: Servicio de Publicación de la Universitat.
- GOLDBERG, K. (ed.) (2000). *The Robot in the Garden: Telerobotics and Telepistemology in the Age of the Internet*. Cambridge: MIT Press.
- GORDILLO, I. (2006). “El dialogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo”. *Comunicación*, 4, 207–222.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2012). *Guía para una educación intercultural*. En prensa.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana: Medidas urgentes para una educación de calidad*. Asturias. Grupo Eleuterio Quintanilla/Federación de Enseñanza CC.OO./Fete–UGT/SUATEA. No se menciona.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- INNERARITY, DANIEL (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa Calpe.
- KLEIN, N. (2007). *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.
- KLEIN, N. (2001). *No Logo: El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- LACALLE, C. (2008). *El discurso televisivo sobre la inmigración. Ficción y construcción de identidad*. Barcelona: Omega.
- LLUCH, X. (2003). “Multiculturalidad: invisible en los libros de texto”. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82–86.
- LÓPEZ–REILLO, P. & GONZÁLEZ–GARCÍA, D. (2006). “Las creencias del profesorado acerca del alumnado de diversa procedencia cultural, Formación del profesorado: práctica escolar”. *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural*. Recuperado el 30 de marzo de 2012, de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/11.%20P.pdf, consulta: 2009–9
- RUIZ, X. ET AL. (2006). “La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas”. *Política y cultura*, 26, 93–108.
- RAMOS, A. & FERNÁNDEZ–CASADEVANTE, J.L. (2011). “Ficcionalizar al otro: imaginarios, inclusión y presencia de las minorías religiosas en las series de ficción españolas”. En *Razón y Palabra*, 78. Recuperado el 30 de marzo de 2012, de http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/32_RamosFernandez_V78.pdf.
- ROBERTSON, R. (1998): “Identidad nacional y globalización: falacias contemporáneas”. *Revista Mexicana de Sociología*, 60, 1, 3–19.
- RODDICK, A. ET AL. (2001). *Tómalo como algo personal. Cómo afecta la globalización y vías eficaces para afrontarla*. Barcelona: Icaria– Intermón Oxfam.
- RODRIGUEZ, V. (2009). “La imagen de la mujer inmigrante en la televisión”. *Actas del I Congreso Internacional Larino de Comunicación Social*. Tenerife: Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna.
- SAMPEDRO, J.L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.
- SANTAOLALLA, I. (2005). *Los “Otros”. Etnicidad y “raza” en el cine español contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza y Ocho y medio. Libros de Cine.

- SIQUÉS, C.; VOLA, I. & PERERA, S. (2009). “Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 17, vol 7 (1), 103–132.
- SOLÉ, C. (1995). *Discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- STIGLITZ, J.E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Santillana.
- WOLTON, D. (2007). *Pensar la comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

La Educación para el Desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años

Carlos RODRÍGUEZ–HOYOS

Adelina CALVO SALVADOR

Elia M. FERNÁNDEZ–DÍAZ

Correspondencia:

Carlos Rodríguez–Hoyos
Adelina Calvo Salvador
Elia M. Fernández–Díaz

Correo electrónico:
rodriguezhc@unican.es

Teléfono:
(+34) 942 201 264

Dirección postal:
Departamento de Educación
Universidad de Cantabria
Avda. de los Castros, s/n
39.005 - Santander (España)

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 03/10/2011

RESUMEN

Este artículo muestra una revisión de las experiencias e investigaciones sobre Educación para el Desarrollo (ED) publicadas en cuatro revistas españolas del ámbito de las Ciencias de la Educación durante los últimos tres años. Se ha utilizado un método de análisis que permitió categorizar las producciones científicas a partir de cuatro grandes categorías. Se concluye que la sostenibilidad ambiental es la más investigada, siendo la perspectiva de género la menos explorada. Cabe señalar, también, que si bien es frecuente encontrar experiencias prácticas de ED, no es tan habitual localizar investigaciones sobre esta temática.

PALABRAS CLAVE: *Investigación en Educación para el Desarrollo, Educación en valores, Estado de la cuestión en Educación para el Desarrollo, Dimensiones y temas de la Educación para el Desarrollo.*

Development education in Spain. A review of teaching and research practices over the last three years

ABSTRACT

This paper presents a review of the research and experiences on Development Education published in four Spanish journals within the field of Education Sciences over the last three years. The method of analysis applied enabled us to classify the scientific data into four main categories and shed light on different perspectives connected to Educational Development. We conclude that environmental sustainability is the most widely researched area, whereas the gender perspective is the least explored. It is also important to note that even though it is common to find practical experiences in Development Education, it is not so frequent to come across research on this subject.

KEY WORDS: *Research on Development Education, Values in education, The state of the art in Development Education, Dimensions and topics in Development Education.*

Introducción

En este trabajo realizamos un análisis de las investigaciones y de las prácticas de la Educación para el Desarrollo (ED) publicadas en nuestro país durante los últimos tres años (2009–2011) a través de la revisión de cuatro publicaciones periódicas especializadas en educación. El objetivo de nuestro trabajo es analizar qué temáticas, ámbitos educativos y perspectivas de investigación tienen mayor visibilidad en las investigaciones y prácticas docentes que se vienen desarrollando en nuestro país.

Nuestra intención no es tanto analizar cómo se ha venido desarrollando la ED en medios especializados (congresos, materiales educativos, revistas específicas, etc.), sino ver en qué medida la comunidad científica que se ocupa de las temáticas relacionadas con este ámbito de conocimiento ha tenido oportunidad de dar a conocer sus trabajos en revistas más *generalistas* sobre educación. Para ello, nuestro interés se centra en analizar el modo en que la ED tiene o no visibilidad en algunas de las revistas educativas más significativas a nivel nacional y qué tendencias han ido dibujando en estos últimos años de trabajo. Entendemos con ello que esta presencia o ausencia de trabajos en estas monografías nos permitirá establecer un diagnóstico sobre la fortaleza o debilidad de la ED como línea docente y de investigación en la actualidad.

Método de trabajo

Para la realización de esta investigación hemos creado un método de trabajo *ad hoc* que nos ha permitido seleccionar y analizar un conjunto de artículos que atendían a la doble vertiente de práctica educativa y de investigación. Como explicaremos a continuación, esta metodología se sustenta en un concepto amplio de ED y nos ha llevado a revisar trabajos anteriores que tenían este mismo objetivo de plantear un *estado de la cuestión* en varios campos de la investigación educativa (SUSINOS, 2002; CEBALLOS, 2011), para posteriormente establecer unas preguntas claves y plantear las categorías y códigos de análisis.

Entendemos que la ED agrupa aquellos procesos educativos que se orientan hacia la promoción de una ciudadanía global solidaria que busca la eliminación de la pobreza y de las diferentes formas de exclusión social, promoviendo un modelo de desarrollo más humano y sostenible (MESA, 2000; ORTEGA CARPIO, 2006; CELORIO, 2007). Nos reconocemos en un concepto que tiene en cuenta el cambio de escenario que ha supuesto la globalización, al introducir un punto de vista más mundial, global o internacional en la educación, que analiza las relaciones de poder que se dan entre diferentes grupos y países y que se orienta por la necesidad de alcanzar mayores cotas de justicia social. Este punto de partida nos ha llevado a considerar algunas líneas temáticas como la *Educación Ambiental* o la *Educación para la Ciudadanía* que tienen una vinculación directa con las líneas discursivas que tradicionalmente se han mantenido en la ED. Por otro lado y debido a las limitaciones de este trabajo, hemos decidido no considerar en este análisis cuestiones como la promoción de modelos de escuela más inclusiva, el aprendizaje-servicio o el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a pesar de ser perspectivas sobre las que se debate en la actualidad en torno a su inclusión en la ED (CELORIO, 2011).

La elaboración de nuestro método de investigación supuso el establecimiento de un conjunto de preguntas-clave que nos permitieron trazar las fronteras, a menudo difusas, entre los diferentes territorios por los que, en la actualidad, transita la investigación y la práctica de la ED:

- 1) ¿Qué dimensión o dimensiones de la ED tienen más peso?
- 2) ¿En qué ámbito educativo se desarrollan las prácticas e investigaciones?
- 3) ¿Desde qué perspectiva de investigación se parte?
- 4) ¿Qué temas o perspectivas se encuentran presentes en esos trabajos?

Seguidamente, realizamos la selección de las categorías y códigos que nos facilitaron la realización de una primera descripción y organización general de los artículos. Para ello seguimos un proceso inductivo-deductivo dado que, si bien realizamos una primera clasificación tomando como referencia los conceptos recogidos en otros trabajos (ORTEGA CARPIO, 2006; PLAN DIRECTOR DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA 2009–2012, 2009; ARGIBAY & CELORIO, 2005; etc.), esa clasificación sufrió algunas modificaciones tras realizar una revisión pormenorizada de los objetos y temas de investigación presentes en los textos. Las cuatro grandes categorías y códigos de análisis seleccionados fueron las siguientes:

1. *Dimensión.* En esta categoría diferenciamos entre acciones de sensibilización, educación–formación, investigación, incidencia política y movilización social.
2. *Ámbito educativo.* Se refiere al territorio educativo en el que se desenvuelven las investigaciones sobre ED: formal, no formal o informal. A igual que en la categoría anterior, algunas de las acciones están ideadas para desenvolverse en dos o más ámbitos de los aquí citados.
3. *Perspectiva de investigación.* Se analizan las perspectivas de investigación desde las cuales la comunidad investigadora se acerca a los objetos de estudio de la ED: cuantitativo, cualitativo o mixto.
4. *Temáticas.* Hemos recogido aquellos temas que, a modo de prioridades horizontales, figuran en el Plan Director de la Cooperación Española 2009–2012 (2009) y en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia (2001) y son un total de seis: Derechos Humanos y gobernabilidad democrática, cultura de paz, género, respeto a la diversidad cultural, inclusión social y lucha contra la pobreza o sostenibilidad ambiental.

En la siguiente figura recogemos las categorías y códigos que nos han permitido realizar el proceso de análisis de las experiencias e investigaciones seleccionadas.

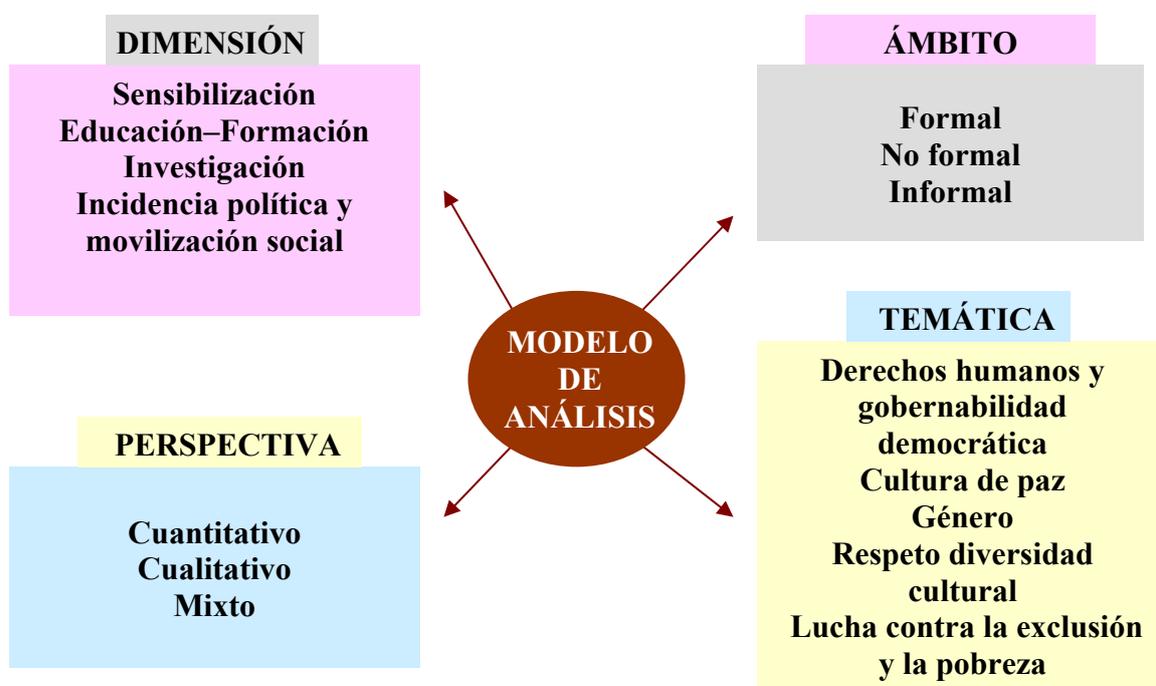


FIGURA 2. *Categorías y códigos de análisis*

Por otro lado, el período temporal que hemos abarcado ha sido de tres años y los medios de difusión seleccionados fueron cuatro. La selección de estas revistas viene justificada por dos motivos: su capacidad para representar trabajos de corte investigador y de corte experiencial y el lugar que ocupan en los índices de impacto. De esta forma, se seleccionaron revistas de investigación que tienen un corte más académico, concretamente *Revista de Educación y Profesorado*, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, sin desdeñar otras publicaciones que pudieran estar más cercanas a la descripción de experiencias de innovación educativa como son *Cuadernos de Pedagogía* y *Aula de Innovación Educativa*. La selección de las revistas se realizó en base a sus años de antigüedad (todas ellas superan los diez años) y a la calidad científica de las mismas (se trata de revistas indexadas en diferentes bases de datos).

Es necesario señalar que un trabajo como el que presentamos aquí es, necesariamente, un trabajo que simplifica la riqueza y la complejidad de cada artículo que ha sido analizado, dado que sin esta

reducción sería imposible obtener un punto de vista general del campo objeto de estudio. Finalmente, entendemos que nuestra investigación no pretende dar una visión definitiva ni cerrada sobre la investigación en ED, sino abrir la vía para trabajos posteriores que puedan completar los resultados presentados.

Resultados

Una vez realizada la primera selección de artículos, descartando los que no estaban vinculados con la ED, nos enfrentamos con el análisis de 125 artículos extraídos del total de monografías revisadas que fueron 80.

Posteriormente, se procedió a un análisis de contenido de los artículos seleccionados a partir del conjunto de categorías y códigos establecidos con anterioridad. El resultado de este análisis de contenido se resume en el cuadro siguiente.

Categoría	Código	Porcentaje (%)
Dimensión	Sensibilización	7
	Educación-formación	63
	Investigación	24
	Incidencia política y movilización social	6
Ámbito educativo	Formal	70
	No formal	21
	Informal	9
Perspectiva	Cuantitativo	4
	Cualitativo	14
	Mixto	2
	No especificado	80
Temáticas	DDHH y gobernabilidad democrática	19
	Cultura de paz	13
	Género	6
	Respeto diversidad cultural	16
	Lucha contra la exclusión social y la pobreza	15
	Sostenibilidad ambiental	31

CUADRO 1. *Resultados del análisis de contenido*

Si tuviéramos que determinar un perfil medio de los textos analizados desde una perspectiva meramente descriptiva, podríamos señalar que, de forma mayoritaria, los artículos describen experiencias de formación desarrolladas en el ámbito formal, en las que no se especifica la perspectiva de investigación de la que se parte y en las que se combinan dos o más temáticas.

¿Qué dimensiones de la ED tienen más peso?

Las dimensiones que tienen mayor visibilidad en los artículos analizados son la de la formación (63%), y la de la investigación (24%). Con menor frecuencia aparecen aquellas experiencias que relatan actividades dirigidas a desarrollar acciones de sensibilización (7%) y de incidencia política y movilización social (6%).

En relación a las experiencias de educación–formación podemos afirmar que en la actualidad se están combinando estrategias metodológicas desarrolladas en el terreno del aula, que están dirigidas a dinamizar el trabajo específicamente con un grupo de estudiantes y que lo hacen a través de acciones formativas de corta duración (CUEVAS, 2009; GUTIÉRREZ, 2010; OCAÑA, 2010), con otras que resultan más novedosas y plurales en tanto que tratan de construir redes e implicar a diferentes agentes educativos en el desarrollo de las actividades (RODRÍGUEZ RUÍZ, 2009; PÉREZ–CHUECOS & OQUINENA, 2009; GÓMEZ & GARCÍA, 2009; OLMEDO & RUBIO, 2010). Tal y como han apuntado Escudero & Mesa (2011), muchas de las prácticas analizadas presentan procesos de una duración excesivamente corta que, en algunos casos, se encuentran cercanas a experiencias de sensibilización, dado que no permiten profundizar en las causas y consecuencias de las problemáticas globales. En todo caso conviene señalar que entre las actividades desarrolladas hemos podido identificar rasgos metodológicos que se reconocen como propios del universo de las prácticas de formación en ED, como la búsqueda de la transformación social (MARTÍN, 2010) o la apuesta por el aprendizaje dialógico y participativo (SAMPEDRO & GARCÍA, 2009; TIANA, 2009).

En el terreno de la investigación también hemos podido identificar algunas tendencias significativas, entre ellas que de forma mayoritaria éstas tienen lugar en el sistema educativo formal y se conciben desde el paradigma cualitativo de investigación. Un ejemplo de este tipo de trabajos lo encontramos en el estudio de caso desarrollado por Torrego (2010) sobre un instituto madrileño que viene realizando una apuesta decidida por la mejora de la convivencia.

Por otro lado, hemos encontrado diferentes acciones de sensibilización, como el proyecto *Vuelta al mundo por la educación* en el que, a través de la participación en una regata (*Barcelona World Race*), una ONG trata de sensibilizar y concienciar sobre el derecho a la educación (SANTPERE, 2009). Otro ejemplo sería la entrega de premios organizada por la sociedad vasca *Kale dor Kayiko* (*Gitanos del mañana*) que anualmente premia a todas las personas de etnia gitana que han conseguido una titulación en cualquiera de las etapas educativas (LUNA, 2010). En algunos casos esta dimensión se combina con la formación, como en la experiencia descrita por Gómez Corzo (2009) y desarrollada en el IES Bachiller Diego Sánchez en la que, además de trabajar sobre las energías renovables, el propio centro se convierte en un agente encargado de concienciar y divulgar información sobre esa materia a través de dos páginas web.

¿En qué ámbito educativo se desarrollan las prácticas docentes e investigadoras?

El ámbito educativo en el que se desenvuelven más investigaciones y experiencias es el formal (70%), aunque también hemos localizado experiencias que se desarrollan en el ámbito no formal (21%) e informal (9%). Una de las primeras interpretaciones que debemos hacer de estos resultados es que los mismos están en consonancia con el perfil de las publicaciones seleccionadas en esta investigación, tradicionalmente centradas en divulgar investigaciones y experiencias educativas en los diferentes niveles del sistema educativo reglado.

Al mismo tiempo, consideramos que el peso específico que tienen las experiencias e investigaciones desarrolladas en la educación formal refleja algunas de las preocupaciones y problemas de los docentes para dar respuesta a las transformaciones curriculares acaecidas en nuestro sistema escolar al amparo de las reformas educativas. El ejemplo más evidente de ello es el caso de la *Educación para la Ciudadanía*, dado que ésta aparece como una de las líneas de trabajo que tiene mayor presencia entre la comunidad de investigadores. Prueba de ello son los trabajos de Canals (2009), Prats (2009) o Fernández Gálvez (2011).

Otro de los intereses mostrados por parte del colectivo investigador y docente durante los últimos años ha sido la búsqueda de herramientas que permitan desarrollar y evaluar diferentes tipos de competencias entre el alumnado que participa en los procesos de enseñanza–aprendizaje vinculados con temáticas relacionadas con la ED, tal y como muestran, entre otras, las aportaciones de Casa (2010), Arroyo (2011) o Bolívar (2011).

En el ámbito de la educación no formal encontramos artículos que, de forma mayoritaria, se centran en la promoción de espacios y experiencias educativas en los que se trabajan aspectos que se encuentran relacionados con la sostenibilidad ambiental. Un ejemplo de este tipo de trabajo es la aportación de Vidal (2009), que presenta unas viviendas (*As Corcerisas*) que permiten a los visitantes conocer las posibilidades de vivir reduciendo el consumo energético y sin contaminar. Otros trabajos se dirigen a mostrar experiencias directamente vinculadas a la lucha contra la pobreza (SACHDEVA, 2010)

o a la búsqueda de soluciones alternativas a los conflictos que respeten y promuevan los Derechos Humanos (DE PRADA & PANYELLA, 2009).

Dentro de lo que hemos considerado educación informal aparecen trabajos como el de Miralles (2009), en el que se describe el proceso de incidencia política y movilización dirigido por estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona. En él, se llevó a cabo un referéndum en el que, con una participación cercana al 20%, los estudiantes ponían de manifiesto la necesidad de paralizar la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior y solicitaban la apertura de un debate político sobre esta reforma.

¿Desde qué perspectiva de investigación se parte?

En relación a la perspectiva de investigación y metodología empleadas debemos señalar que en el 80% de los trabajos analizados no se hacía referencia explícita a estas cuestiones. Es decir, los aspectos epistemológicos y metodológicos no se hacían evidentes en los artículos.

Pese a todo, del porcentaje de artículos (como vemos reducido) donde se hace referencia de forma más o menos explícita a la metodología de investigación empleada, encontramos trabajos que se han desarrollado desde la perspectiva cualitativa (14%), como el de Ramo (2011), cuya metodología se asienta en las premisas de la etnografía; así como estudios desarrollados desde una perspectiva cuantitativa (4%) y desde posicionamientos mixtos (2%). Ejemplos de estos dos últimos casos serían los trabajos de Santos & Lorenzo (2009), concebidos desde una perspectiva cuantitativa y el de García Fernández *et al.* (2011) en el que se emplearon tanto técnicas cuantitativas como cualitativas.

Una primera interpretación de estos datos es que quienes se dedican a la ED realizan más experiencias de formación, innovación y sensibilización que investigaciones educativas. A su vez, puede ocurrir también que la comunidad investigadora sobre ED esté difundiendo mayoritariamente sus trabajos en revistas en las que se describen diferentes experiencias de innovación o formación, quedando en un segundo plano la descripción del proceso de investigación que se ha llevado a cabo en cada caso. De hecho, incluso aquellos trabajos publicados en revistas de corte investigador, como son en nuestro caso Revista de Educación y la revista Profesorado, tienen una orientación que podríamos calificar como teórica, al no especificarse ni la perspectiva de investigación desde la que se parte, ni las decisiones metodológicas adoptadas para su desarrollo. Este sería el caso de los trabajos de Mayor Zaragoza (2009), Elizalde (2009) o Caride (2009).

En aquellos artículos en los que se especifica o puede inferirse la perspectiva de investigación desde la que se parte predominan, como ya hemos señalado, las investigaciones realizadas desde una perspectiva cualitativa. Así, hemos podido localizar algunas de las fuentes de inspiración metodológica que tradicionalmente se adecúan a los fines de la ED como la investigación-acción (CUEVAS, 2009), la investigación participativa (TORRES, 2009) o la etnografía de corte participativo (COLONNA, 2010). También hemos podido identificar otras investigaciones en las que, al igual que está sucediendo en otros ámbitos de conocimiento, se están empleando estrategias metodológicas en las que se combinan las técnicas propias del paradigma cuantitativo y cualitativo, como en los trabajos de Leiva (2010), García Fernández *et al.* (2010) o Rincón & Vallespir (2010).

¿Qué temáticas se encuentran presentes en estos trabajos?

El análisis de las temáticas que predominan en los trabajos nos revela que la de mayor peso y visibilidad es la que hemos denominado sostenibilidad medioambiental (31%), seguida de las experiencias que promueven los Derechos Humanos y la gobernabilidad democrática (19%) y el respeto a la diversidad cultural (16%). En menor medida aparecen otras perspectivas como la inclusión social y la lucha contra la pobreza (15%), la cultura de paz (13%) y la incorporación de la perspectiva de género en el desarrollo (6%).

En este sentido, podemos afirmar que una de las líneas de trabajo que ha estado más presente durante los últimos tres años ha sido la promoción de experiencias educativas destinadas a convertir los contextos escolares en organizaciones sostenibles. En este sentido, hemos localizado experiencias dispares en diferentes niveles educativos del sistema formal, como las que han tenido lugar en la Educación Infantil (OCAÑA, 2010), Primaria (VICENT & VAYÁ, 2009), Secundaria (LÓPEZ-GOÑI & ALDAZ, 2010) o, incluso, la Universidad (GELLI, 2009; PERALES, 2009). Este hecho es un síntoma de que ya existe entre los docentes de nuestro país una importante preocupación por el medio ambiente que se ha traducido en la publicación de diferentes trabajos que caminan hacia la construcción de colegios y

entornos locales cada vez más sostenibles. Una de las vías para lograr este ideal es la construcción de tejido social en red capaz de buscar soluciones conjuntas a los problemas medioambientales de naturaleza global (GÓMEZ & GUTIÉRREZ, 2009; BARRIO, 2009; SOÑORA, 2011).

Dentro de la perspectiva que busca la promoción de los Derechos Humanos y la gobernabilidad democrática, hemos identificado una línea de trabajo que resulta especialmente interesante y novedosa, que está relacionada con la promoción de escenarios en los que los niños y niñas puedan participar en la gestión del espacio y recursos públicos, así como incidir en las decisiones que toman los políticos de su entorno más cercano a través de órganos como los *Consejos de niños* (TONUCCI, 2009; REVILLA, 2010). La novedad de este tipo de experiencias es que convierten a los menores en sujetos políticos activos que asumen responsabilidades en la gestión de la vida política de los entornos en los que viven, reconociendo así a la infancia como un colectivo de ciudadanos de pleno derecho.

Otra de las perspectivas que ha estado presente en las agendas de los investigadores ha sido el fomento de espacios educativos que sean respetuosos con las diferencias culturales, valorándolas como una fuente de enriquecimiento personal y colectivo más que como germen de conflictos (COLLADO, 2010; MARTÍNEZ, 2010; BENÍTEZ, 2010; FERNÁNDEZ & PAGÉS, 2011). Esta línea de trabajo se encuentra muy relacionada con las transformaciones que han sufrido las aulas de nuestro sistema educativo, al acoger durante estos últimos años a un elevado número de personas procedentes de diferentes lugares del planeta. Una de las limitaciones que suelen presentar es que, si bien tratan de promover el respeto a la diversidad cultural, el tipo de actividades que desarrollan suelen ser puntuales (talleres, semanas culturales, etc.) y no abordan la necesidad de construir un nuevo modelo de *currículum* que sea más plural y que pueda dar respuesta a las diferentes *otredades* existentes en las aulas.

Finalmente, nos gustaría señalar la poca presencia que todavía tienen las investigaciones con perspectiva de género, ateniéndonos a los trabajos que han visto la luz en el período de análisis seleccionado. Esta poca visibilidad se hace patente a través de dos realidades. La primera se refiere al escaso número de trabajos con perspectiva de género que se vienen realizando (un 6% del volumen total de artículos analizados). La segunda tiene que ver con el papel subsidiario que la perspectiva de género juega en las investigaciones y trabajos donde ésta se ha tenido en cuenta. Tanto es así que en algunos de estos trabajos la incorporación de esta perspectiva se realiza simplemente a título nominal (se dice, se explicita) pero la misma no tiene ninguna visibilidad ni relevancia en el desarrollo posterior del trabajo, quedando ésta en un segundo plano y recibiendo así un papel subsidiario. Un ejemplo de ello es el caso del trabajo de Carbonell (2011), en el que se hace una somera referencia a la puesta en marcha de una serie de talleres en los que las niñas toman conciencia de sus derechos, desarrollados en el marco más general de una serie de Círculos de Autoeducación Docentes desarrollados en Perú e inspirados en la educación popular.

Ejemplos de algunos trabajos que incorporan la perspectiva de género serían el de Monterrubio (2009), orientado a visibilizar el papel de la mujer en la vida rural, o el de Jiménez (2010), donde se abordan los problemas con los que se encuentran las mujeres musulmanas en un instituto de Ceuta.

Conclusiones

Esta investigación nos ha permitido comprobar que la ED tiene una presencia notable en las revistas científicas que hemos seleccionado. Sin duda, esta primera conclusión no es ajena al marco teórico y metodológico que hemos construido para desarrollar nuestro trabajo, dado que el alto número de artículos que hemos manejado se deriva de la definición amplia de ED que hemos utilizado y en la que se han incluido diferentes perspectivas como la cultura de paz o la educación ambiental o para la sostenibilidad.

Por otro lado, hemos constatado que la mayoría de los trabajos se centran en el sistema educativo formal y están dirigidos a desarrollar actuaciones de formación y/o sensibilización, quedando en un segundo plano los trabajos de investigación. Todo parece indicar que se *practica* bastante la Educación para el Desarrollo pero que, quizás, se esté investigando menos. Y en esta misma línea, puede estar ocurriendo, también, que los trabajos de investigación que se estén desarrollando en este campo y que acompañen a procesos de formación y/o sensibilización, no se hagan visibles y queden silenciados bajo la idea de que la acción política de concienciación se desarrolla desde la educación y no tanto desde la investigación.

Asimismo, cabe señalar que las experiencias de formación y/o sensibilización analizadas combinan dos puntos de vista, el que se refiere al trabajo de aula de una manera aislada o

independiente y aquellos que plantean un trabajo de mayor envergadura a nivel de centro o intercentros. No obstante, en todas estas experiencias son reconocibles metodologías docentes características de la ED como el aprendizaje dialógico y participativo, así como finalidades educativas que se enmarcan en el terreno de la transformación y la mejora social.

Como no podía ser de otra manera y atendiendo a la tradición de este campo de estudio, hemos encontrado también trabajos que describen la tarea realizada por diferentes ONG, sobre todo en el terreno de la sensibilización y concienciación. Seguramente la perspectiva de la ED debe seguir capacitándose no sólo para recuperar las buenas prácticas en este terreno, sino también para denunciar y criticar aquellas situaciones donde el trabajo de estas organizaciones no esté cumpliendo con el objetivo de luchar contra la exclusión social y educativa.

Otra de las conclusiones a la que hemos llegado en esta investigación es que en las publicaciones analizadas se observa un número importante de trabajos en el terreno de la ED que responden a algunos cambios que se derivan de las reformas educativas de nuestro sistema escolar. El caso más paradigmático es el que se refiere a la introducción de la materia *Educación para la Ciudadanía* en la Educación Primaria y Secundaria, así como la preocupación por el sentido, el significado y la evaluación de las competencias educativas.

Aunque, como ya hemos señalado con anterioridad, los trabajos de índole investigadora son menos que los de índole práctica o formativa, los artículos que presentan una mayor vertiente investigadora han desarrollado su trabajo de forma mayoritaria desde la perspectiva cualitativa y desde un conjunto de metodologías claramente reconocibles en el marco de la ED como la investigación participativa o la investigación-acción.

Entre el conjunto de temáticas más trabajadas desde la comunidad científica se encuentran la creación de centros educativos sostenibles y la preocupación por el contexto local. En menor medida, pero no por ello menos importante, encontramos trabajos donde la infancia desempeña un interesante nivel de participación en el gobierno de la comunidad y de manera más concreta en cuestiones como la gestión de los espacios y recursos públicos; así como trabajos que abordan la educación intercultural y el respeto a la diversidad cultural desde la cultura de paz. Sin duda, sería deseable que estos trabajos fueran mayores en número, pero también que su perspectiva fuera más integradora en el curriculum y en la cultura de la organización escolar.

Por último y en relación a las grandes temáticas abordadas, llama la atención la presencia todavía minoritaria de la perspectiva de género en los trabajos sobre la ED, bien por su ausencia total, bien por su carácter secundario en aquellos trabajos que la contemplan. Por todo ello, consideramos que urge rescatar la perspectiva de género y profundizar en algunas temáticas que son de gran interés y que están dando lugar a interesantes trabajos, como los que se centran en las desigualdades de acceso de las mujeres a la educación, la violencia simbólica y real ejercida contra las mujeres en los diferentes contextos del planeta, el incremento de la participación de las mujeres en la vida social y política o las aportaciones de las mujeres a los diferentes campos de la ED.

Referencias bibliográficas

- ARGIBAY, M. & CELORIO, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ARROYO, J. (2011). "Educación para la ciudadanía y desarrollo de las competencias." *Aula de Innovación Educativa*, 199, 34-37.
- BARRIO, M. (2009). "Por un aire más limpio." *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 66-67.
- BENÍTEZ, B. (2010). "Miradas entrecruzadas. Un puente sobre el Estrecho de Gibraltar." *Cuadernos de Pedagogía*, 402, 34-37.
- BOLIVAR, A. (2011). "Enseñar competencias en Educación para la Ciudadanía." *Aula de Innovación Educativa*, 199, 38-41.
- CANALS, R. (2009). "La evaluación de la competencia social y ciudadana." *Aula de Innovación Educativa*, 187, 16-21.
- CARBONELL, J. (2011). "Redes para la innovación." *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 17-22.

- CARIDE, J.A. (2009). "Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio." *Revista de Educación, Extraordinario*, 77–98.
- CARRASCO, C. (2009). "Mujeres, sostenibilidad y deuda social." *Revista de Educación, Extraordinario*, 169–191.
- CASA, T. (2010). "Una mirada a las competencias desde un instituto." *Aula de Innovación Educativa*, 188, 56–60.
- CEBALLOS, N. (2011). *Una propuesta organizativa de las iniciativas de participación y voz del alumnado. Análisis de experiencias publicadas en el ámbito español*. Trabajo Final de Master. Universidad de Cantabria, material inédito.
- CELORIO, G. (2007). "Educación para el Desarrollo". En CELORIO & LÓPEZ DE MUNAIN (2007), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa: Bilbao, 124–130.
- CELORIO, J. (2011). "Diagnóstico de Educación para el Desarrollo en la UPV/EHU." *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad*. 24 y 25 de noviembre. Bilbao.
- COLLADO, M^a J. (2010). "Proyecto documental sobre India." *Cuadernos de Pedagogía*, 406, 38–41.
- COLONNA, E. (2010). "Niños que cuidan de niños." *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 68–71.
- CUEVAS, R. (2009). "La educación intercultural a través del movimiento." *Aula de Innovación Educativa*, 181, 65–68.
- DE PRADA, A. & PANYELLA, J. (2009). "Experiencias creativas en medio del conflicto." *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 39–42.
- ELIZALDE, A. (2009). "¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas." *Revista de Educación, Extraordinario*, 53–75.
- ESCUDERO, J. & MESA, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Centro de Educación e Investigación para la Paz*. Madrid: Ceipaz. Consultado el 25 de febrero de 2012 en http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-espa%C3%B1a.
- FERNÁNDEZ, J. & PAGÉS, L. (2011). "Aprender el mundo." *Aula de Innovación Educativa*, 198, 48–52.
- FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J.D. (2011). "La asignatura de Educación para la Ciudadanía en el marco de un plan global de educación en valores." *Aula de Innovación Educativa*, 199, 42–44.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. ET AL. (2010). "Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana." *Revista de Educación*, 352, 473–493.
- GELLI, A.M. (2009). "Cómo ambientalizar los estudios superiores." *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 34–35.
- GÓMEZ CORZO, M. (2009). "Lluvia de propuestas para rebajar el consumo energético." *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 72–74.
- GÓMEZ, J. & GARCÍA J. (2009). "Una experiencia de trabajo socioeducativo en red." *Aula de Innovación Educativa*, 185, 70–74.
- GÓMEZ, S. & GUTIÉRREZ, N. (2009). "Centros de bandera verde. Red andaluza de ecoescuelas." *Cuadernos de Pedagogía*, 393, 54–56.
- GUTIÉRREZ, F. (2010). "La sociedad de acogida en "Me llamo Yoon". *Aula de Innovación Educativa*, 197, 22–25.
- IBARRA, N. & BALLESTER, J. (2010). "La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía." *Aula de Innovación Educativa*, 197, 9–12.
- JIMÉNEZ, R. (2010). "¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta? Un estudio de caso en un instituto de Educación Secundaria." *Revista de Educación*, 352, 431–451.
- LEIVA, J.J. (2010). "Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente." *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 251–274.

- LÓPEZ-GOÑI, I. & ALDAZ, I. (2010). “¿Qué podemos hacer para gastar menos energía?” *Aula de Innovación Educativa*, 195, 19–22.
- LUNA, F. (2010). “Sueños educativos en el mundo gitano.” *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 17–21.
- MARTÍN, M. (2010). “Una escuela de oportunidades llena de color.” *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 16–23.
- MARTÍNEZ, V. (2010). “Talleres interculturales en la escuela pública.” *Aula de Innovación Educativa*, 197, 26–29.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2009). “La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado.” *Revista de Educación, Extraordinario*, 25–52.
- MESA, M. (2000). “La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global”. *Papeles de cuestiones Internacionales*, Nº 70. Madrid: CIP-FUHEM.
- MIRALLES, R. (2009). “Estudiantes que despiertan a la universidad.” *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 20–26.
- MONTERRUBIO, Á. (2009). “Formación de la mujer en el medio rural.” *Aula de Innovación Educativa*, 187, 73–77.
- OCAÑA, C. (2010). “Algo sorprendente está por llegar.” *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 83–85.
- OLMEDO, A.I. & RUBIO, Á. (2010). “Mediadores en cambio climático, una experiencia práctica.” *Aula de Innovación Educativa*, 197, 70–74.
- ORTEGA CARPIO, M.L. (2006). “La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 72.
- PERALES, J. (2009). “Herramientas para los futuros docentes.” *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 82–83.
- PÉREZ-CHUECOS, I. & OQUÍÑENA, B. (2009). “La movilidad en el entorno escolar de Menorca.” *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 75–76.
- PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA (2001). Desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/Culturadepaz/PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- PLAN DIRECTOR DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA 2009–2012 (2009). Desde <http://www.casafrica.es/casafrica/Inicio/PlanDirectorCooperacionEspanola09-12.pdf>.
- PRATS, E. (2009). “La Educación para la Ciudadanía de la LOE: necesaria pero insuficiente.” *Aula de Innovación Educativa*, 186, 33–37.
- RAMO, M. (2011). “El nuevo espacio rural en el Salvador. Análisis de un programa educativo de participación comunitaria.” *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 94–107.
- REVILLA, F. (2010). “Infancia, escuela y ciudad.” *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 93–95.
- RINCÓN, J.C. & VALLESPÍR, J. (2010). “El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural”. *Revista de Educación*, 353, 415–441.
- RODRÍGUEZ RUÍZ, J. (2009). “El cuento intercultural.” *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 30–32.
- SAMPEDRO, Y. & GARCÍA, J. (2009). “Abrirse paso entre las paredes de la escuela.” *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 16–19.
- SANTOS, M.A. & LORENZO, M.M. (2009). “La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia.” *Revista de Educación*, 350, 277–300.
- SANTPERE, E. (2009). “Vuelta al mundo por la educación.” *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 79–80.
- SOÑORA, F. (2011). “Innovación para la sociedad del cambio climático.” *Aula de Innovación Educativa*, 206, 51–56.
- SUSINOS, T. (2002). “Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes.” *Revista de Educación*, 327, 49–68.
- TIANA, L. (2009). “Granja–escuela para la sostenibilidad.” *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 63–65.

- TONUCCI, F. (2009). “Ciudades a escala humana. La ciudad de los niños.” *Revista de Educación, Extraordinario*, 147–168.
- TORREGO, J.C. (2010). “La mejora de la convivencia en un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.” *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), 251–274.
- TORRES, M. (2009). “Proyectos ambientales escolares en Colombia.” *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 43–37.
- VICENT, V. & VAYÁ, T. (2009). “Agri–cultura, una campaña medioambiental.” *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 68–70.
- VIDAL, P. (2009). “Utopías que se transforman en realidades.” *Cuadernos de Pedagogía*, 392, 80–81.

Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ

José Ignacio FERNÁNDEZ DEL CASTRO

Correspondencia:

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Correo electrónico:
mafueyo@uniovi.es

Dirección postal:
Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del
Profesorado y Educación
Departamento de CC. de la Educación
c/Aniceto Sela, s/n
33.005 – Oviedo (Asturias)

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 3/10/2011

RESUMEN

Este artículo se centra en hacer visible, a través de la Educación para el Desarrollo con un enfoque de género, el papel fundamental de las mujeres en el desarrollo humano y desvelar en el *currículum* que son, junto con las niñas y los niños, las principales perjudicadas de la pobreza que genera el actual sistema económico neoliberal. Proponer para el análisis de la práctica educativa los conceptos de androcentrismo, eurocentrismo, empoderamiento, techo de cristal y suelo pegajoso, y plantear una alternativa educativa incorporando el cine como recurso son algunos de los propósitos de este artículo.

PALABRAS CLAVE: *Género en el desarrollo, Educación para el desarrollo, Cine, Enfoque de género, Educación mediática.*

Making Daily Matters Visible Trough Cinema: A Gender Approach in Development Education

ABSTRACT

This article focuses on showing the women's fundamental role in human development through development education, from a gender approach, and on unveiling in the curriculum that women are, together with children, the unfortunate victims of poverty, which has been brought about by the current neoliberal economic system. It is the aim of the paper to propose the use of the concepts androcentrism, eurocentrism, empowerment, glass ceiling and sticky floor for the analysis of educational practice, and to offer an educational alternative which incorporates cinema as a resource.

KEY WORDS: *Gender in development, Development Education, Cinema, Gender, Education, Media literacy.*

El enfoque de género en la Educación para el Desarrollo: educar para hacer visible lo cotidiano en el curriculum escolar

La incorporación del enfoque del género al ámbito de la cooperación para el desarrollo ha evolucionando de forma importante a lo largo de los últimos años. Desde que la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 reconociese la condición social y jurídica de las mujeres, el principio de igualdad y prohibiese la discriminación por género, se ha recorrido un camino importante. Las mujeres han sido, inicialmente, identificadas como un sector vulnerable al que se considera receptor necesario de la cooperación, básicamente para garantizar sus funciones reproductoras y, a través de ellas, el bienestar de la prole y de la familia. Este modelo cristaliza en los años 50 en el enfoque de *Mujer en el desarrollo* que sitúa la problemática de género dentro de un modelo de cooperación al desarrollo preconcebido que no se adapta a la realidad de las mujeres. En 1979 se firma la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres*, y va a ser en los años 80 cuando se empieza a hablar del enfoque de *Género en el Desarrollo* desde el que se colocan las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en el centro del debate y se pone de manifiesto la necesidad de trabajar por un desarrollo humano sostenible, cuyos principales objetivos vayan dirigidos a la satisfacción de las necesidades básicas, el cumplimiento de los Derechos Humanos y la promoción de la capacidad de las personas para decidir sobre el proyecto colectivo. Esos cambios requieren, a su vez, transformaciones estructurales a nivel global que cuestionen radicalmente el modelo actual de desarrollo y que promuevan, simultáneamente, la implicación individual y la organización colectiva de las personas. Entre estos cambios destacan los que tienen que ver con una educación de la ciudadanía global y la incorporación de un enfoque de género como elemento imprescindible¹.

Hacer visible lo cotidiano: una mirada de género en el desarrollo sobre el *curriculum oculto*

Esta Educación para el Desarrollo de género debería servir para hacer visible que las mujeres del mundo sufren problemas que, aunque en cada lugar se manifiestan de diferentes formas, tienen raíces comunes. Estos problemas en general permanecen invisibilizados en el curriculum escolar, o bien no se tratan o se abordan de una forma tangencial y poco significativa. Los libros de texto que, como es bien sabido, son los principales soportes del desarrollo curricular, han hecho un tratamiento totalmente deficitario e insuficiente del enfoque de género en el desarrollo (FUNDACIÓN MUJERES, 2007; LÓPEZ, 2007; AA.VV., 2002).

En este sentido queremos señalar, a modo de ejemplo, algunos de los datos que suelen estar ausentes en el *curriculum* escolar. Cuando se habla de la pobreza en el mundo suele obviarse que la pobreza está feminizada. De los 1.200 millones de personas que viven en la pobreza el 70% son mujeres (UNITED NATIONS, 2006). En lo referido a la educación suele obviarse que, en los países empobrecidos, por cada 96 niñas matriculadas en la escuela primaria hay 100 niños matriculados; esto supone que 37 millones de niñas no asistieron a la escuela primaria frente a 32 millones de niños que no asistieron (NACIONES UNIDAS, 2011). Cabe señalar también que un 17% de la población adulta en el mundo (unos 749 millones de personas) sigue sin adquirir las destrezas básicas en lectura, escritura y aritmética. La mayoría de esas personas son mujeres, aproximadamente dos tercios (UNESCO, 2011).

Otra de las cuestiones extirpadas de los *currícula* escolares es la referida a la situación de las mujeres en el ámbito laboral y en el de la política. En el mundo, las mujeres constituyen el 43% de la fuerza laboral agrícola de los países en desarrollo y ocupan el 41% de los empleos totales en el sector no agrícola. En la mayoría de los países el salario de las mujeres es entre el 70 y el 90% más bajo del que perciben los hombres (UNIFEM, 2011). Más de la mitad de las mujeres del mundo trabajaron en empleos vulnerables como trabajadoras domésticas sin remuneración y por cuenta propia, empleos en los que no tienen seguro ni beneficios. En Asia Meridional y en África Subsahariana más del 80% de las trabajadoras tienen este tipo de empleos (OIT, 2009). Sólo un 18,6% de los escaños parlamentarios y el 16% de los puestos ministeriales de todo el mundo están ocupados por mujeres. De los puestos ministeriales sólo el 19% tiene que ver con finanzas o comercio, mientras que el 35% se refieren a los sectores sociales (UNIÓN INTERPARLAMENTARIA, 2010). En los 24 procesos de paz que se han dado en las

¹ El origen de este artículo está en el curso de verano desarrollado en 2011 por la autora junto con Alejandro Sánchez Fernández sobre *La perspectiva de Género en la Educación para el Desarrollo*, algunos de los datos aquí recogidos son tarea suya y por ello queremos dejar constancia de ello junto con nuestro agradecimiento.

últimas dos décadas, sólo el 8% de las personas que se incluían los grupos de negociación eran mujeres (UNIFEM, 2011).

Finalmente, pese a que la educación contra la violencia de género va penetrando poco a poco en el ámbito escolar, lo hace a veces a escala local, obviando datos como que este tipo de violencia es la principal causa de muerte de las mujeres entre los 15 y 44 años en todo el mundo y acaba con la vida de más mujeres que el cáncer, la malaria, los accidentes de tráfico y las guerras juntas. Un 70% de mujeres sufren en el transcurso de su vida violencia física o sexual ejercida por varones, en su mayoría de sus esposos o sus parejas (UNIFEM, 2011).

¿Qué más aporta el enfoque de género a la Educación para el Desarrollo?

Junto a la necesidad de visibilizar los contenidos que, muchas veces, permanecen ocultos tras el *currículum* formal, una educación para el desarrollo humano que incorpore el enfoque de género interpela a la educación con algunos conceptos clave que nos obligan a repensar la práctica educativa (HERNÁNDEZ, 2009; MURGUIALDAY, 2005; TAMAYO *ET AL.*, 2003; ANTOLÍN *ET AL.*, 2003; BORDIEU, 1998; JACOBSON, 1993). De todos ellos destacaremos los de androcentrismo, eurocentrismo, suelo pegajoso y techo de cristal y empoderamiento

El androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Esta concepción de la realidad parte de la idea de que la mirada masculina es la única posible y universal, por lo que se generaliza para toda la humanidad. Conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo, la negación de una mirada femenina y la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres. Se basa en una construcción social que se ha denominado *sistema sexo-género* generadora de desigualdad estructural a escala planetaria, que se concreta en la inequidad en la distribución y el acceso al conocimiento que existe entre hombres y mujeres, la desigualdad en el disfrute de los derechos, en el acceso al trabajo y en la participación en los procesos políticos democráticos

El eurocentrismo es una forma de etnocentrismo que supone una visión del mundo dominada por los valores culturales y sociales de Europa Occidental y que, explícita o implícitamente, plantea éstos como patrones o modelos universales. Igual que el androcentrismo es una tendencia construida a lo largo de los siglos pero que cobra fuerza en el siglo XIX, cuando las potencias imperialistas europeas imponen una escala de valores supuestamente superior a la de los pueblos sometidos por la colonización, algunos de los cuales, como el indio o el chino, tienen culturas milenarias que son consideradas como incompletas o deformadas. El eurocentrismo se configura como una tradición intelectual que hace que en la construcción del conocimiento se utilice una perspectiva propia de las culturas dominantes marcada por la idea hegemónica de superioridad.

Ambos fenómenos, androcentrismo y eurocentrismo, deberían ser objeto de análisis y crítica constante en el ámbito educativo, ya que distorsionan la realidad cultural y social mundial, ignorando o suprimiendo una pluralidad de culturas que no son una mera copia de la cultura dominante. El cruce entre el androcentrismo y eurocentrismo que domina las prácticas educativas contribuye a sostener las desigualdades sociales a escala planetaria e impide una lectura crítica del desarrollo que dé lugar a una alternativa más justa, equitativa y solidaria al desarrollo actual.

Se denomina techo de cristal a una superficie superior invisible que, en un momento dado, paraliza la carrera laboral de las mujeres y les impide seguir avanzando. Su invisibilidad viene dada por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante paralización, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que, por su invisibilidad, son difíciles de detectar. Algunos de ellos se han conceptualizado bajo el término *suelo pegajoso* referido especialmente al trabajo maternal, conyugal y doméstico, que impone una *adhesividad* a las mujeres que les impide realizar una carrera laboral. Esta adhesividad viene dada por las responsabilidades, cargas afectivas y emocionales que en el ámbito doméstico acaban recayendo sobre las mujeres, atrapándolas y dificultando o impidiendo directamente su salida y realización personal lejos del ámbito familiar. En nuestra sociedad este fenómeno afecta más a las mujeres del mundo rural y a las inmigrantes laborales.

El término empoderamiento suele utilizarse para hacer alusión a procesos dirigidos a dar poder a un colectivo desfavorecido para que, mediante la autogestión, mejore sus condiciones de vida y llegue a controlarlas por sí mismo. También se interpreta como un proceso político dirigido a garantizar los derechos humanos y la justicia social a un grupo marginado de la sociedad. El empoderamiento puede desarrollarse con todos los grupos vulnerables o marginados; sin embargo, su nacimiento y su desarrollo teórico más importante se ha dado en relación con las mujeres. Su aplicación fue propuesta

por primera vez a mediados de los 80 por DAWN (*Development Alternatives with Women for a New Era*), una red de grupos de mujeres e investigadoras del Sur y del Norte, para referirse al proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos. Desde un enfoque feminista, el empoderamiento de las mujeres incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género (ANTOLÍN *ET AL.*, 2003; DEL RÍO & LLEDÓ, 2009; etc.).

Si analizamos nuestras prácticas educativas utilizando como herramienta estos conceptos (androcentrismo, eurocentrismo, techo de cristal vs. suelo pegajoso y empoderamiento) podremos entender cómo, a través de ellas, construimos las diferencias y las identidades de género de una manera poco equitativa. Si desarrollamos unos contenidos que silencian la situación de las mujeres tanto a nivel local como a escala planetaria, si desarrollamos nuestras prácticas en instituciones androcéntricas que trabajan con un *currículum* androcéntrico y eurocéntrico, ¿no estamos contribuyendo con nuestro trabajo a perpetuar esas desigualdades y a atrapar a las mujeres entre el techo de cristal y el suelo pegajoso? Dada esa situación, ¿podemos transformar ese trabajo para empoderar a las niñas y jóvenes en una sociedad de las que se llaman a sí mismas *desarrolladas*? ¿Tienen que emanciparse a escala local o global? Y, sobre todo, ¿a través de qué estrategias de trabajo práctico lo conseguimos? En el siguiente apartado intentaremos ilustrar algunas de las respuestas a estas preguntas a través de una propuesta de trabajo en torno al cine.

Repensando la práctica de la Educación para el Desarrollo desde el enfoque de género: el cine como referencia

La propuesta de una educación sobre género y desarrollo que incorpore el uso del cine² debe partir de la creación de espacios y tiempos escolares abiertos a la reflexión (polémica) sobre la acción (representada) para generar pensamiento convergente y divergente capaz de auspiciar distintas contranarrativas. Frente a los usos más instrumentales del cine en el ámbito educativo como elemento motivador/distractor³ o como documento *curricular*⁴, a los que se vinculan buena parte de las abundantes propuestas bibliográficas, webgráficas y de recursos,⁵ proponemos un uso didáctico que mantenga un interés emancipador vinculado a los marcos metodológicos descritos. La ventaja de su situación en el contexto icónico que determina los modos en los que la juventud representa el mundo posibilita el debate sobre modelos de comportamiento en contextos sociales complejos⁶.

El cine supone, pues, un medio excelente para la práctica de una alfabetización audiovisual crítica, al proponer una pléyade de textos culturales que pueden y deben ser reescritos a partir de la adquisición de conocimientos sobre la narrativa audiovisual y el lenguaje de la imagen, así como de una permanente voluntad de denuncia de lo estereotipado, de rescate de lo silenciado, de devolución de su complejidad a lo simplificado. Se trata de desarrollar la competencia para la decodificación y reformulación de películas en distintos niveles de la producción (guión, escenas, secuencias, enfoques, montaje, personajes...) para posibilitar una contranarrativa enfrentada al clasismo, sexismo, racismo o aporofobia detectados en las políticas de representación manifiestas o encubiertas.

Análisis, pues, de un medio de consumo masivo, el cine, desde el que cuestionarse las propias experiencias como audiencia: crítica de nuestros patrones como consumidores/as de pantallas y de las inversiones afectivas que en ellas realiza nuestra mirada. Oportunidad para una didáctica de la buena comunicación en la que cada receptor/a se pueda convertir en emisor/a con un mensaje ciudadano que desborde las limitaciones de acceso a los canales hegemónicos y a la proliferación de los ruidos al servicio de intereses de dominio. Se trata, pues, de ver cine y analizar cine para hacer cine ligado a una necesaria acción transformadora.

² Esta propuesta se inspira en experiencias desarrolladas por los autores en los últimos años en los cursos superiores de de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y los primeros cursos de algunas enseñanzas universitarias.

³ En actividades poco estructuradas (en materias poco definidas como la alternativa a la Religión) sin control específico ni evaluación precisa.

⁴ Equivalente a otros documentos escritos (libros de texto, dossieres, etc.).

⁵ (J. ROMAGUERA *ET AL.*, 1989; AA.VV., 1995; J. ESCÁMEZ, 1996; GAD, 1996; J. GONZÁLEZ MARTEL, 1996; E. MARTÍNEZ SALANOVA, 2002; C. CASTIELLO, 2001, 2006; o B. RIVAYA, L. ZAPATERO *ET AL.*, 2010) (*"Aula de Cine"* del IES Pirámide de Huesca, *"Cine en la Enseñanza"* de Irudi Bizziak, *"Cine y Educación"* del Grupo Comunicar, o *"Cine y Educación en Valores"* de la FAD).

⁶ Tal y como sostienen programas como, por ejemplo, el de *"Cine en la Enseñanza"* de Irudi Bizziak.

Desarrollándose como audiencia crítica: ¿Qué se cuenta? Género y desarrollo en el cine: estrategias ante el conflicto

Todo recurso cinematográfico se pone, pues, al servicio de una (re)escritura de las representaciones sociales de la realidad como mediación entre ellas y una ciudadanía convertida en audiencia. Es la nueva caverna platónica donde el viejo esclavo se torna hoy cliente (audiencia) en un mundo globalizado que impone las nuevas sombras (imágenes) producidas industrial e intencionalmente para extender y consolidar las cosmovisiones e imaginarios del mundo que den carta de naturaleza a lo que hay. Por ejemplo, a la doble discriminación de las mujeres del Sur (las desheredadas de un mundo desheredado), a la precarización y explotación laboral de las inmigrantes, a la feminización de la pobreza, a las inercias simbólicas del patriarcado.

La sociedad contemporánea tiene una desafortunada y fatalista visión de la alteridad (FUEYO & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 2001; ARRANZ, 2010), sobre todo cuando se trata de mujeres (y más de mujeres del Sur en el Norte): quien no responde al estereotipo de una talla 35, quien responde a los patrones culturales de las familias *sureñas*, quien procura prosperar en el Norte rebelándose contra la precarización y explotación laborales, se ve *arrojada a los leones* en un proceso de aculturación galopante y dramático. La confrontación de imaginarios culturales o generacionales acaba por nublar la vista y hundirse en el ombligo del mundo globalizado. En este sentido, para trabajar desde un enfoque de género en el desarrollo con el cine proponemos que se haga un análisis en clave de género de las películas con algunos puntos clave:

- ¿Son las mujeres relevantes en los relatos?
- ¿Se presentan tipos de mujeres variados y ricos en matices?
- ¿Se evitan las imágenes que naturalizan los roles asignados?
- ¿Las mujeres tienen un papel activo y protagonista o son subsumidas en sus historias (relaciones amorosas, roles familiares, etc.)?
- ¿Se ponen de relieve los conflictos de género con los que se enfrentan las mujeres, se los omite o se los silencia?

Cuando se analiza el cine desde estos criterios se descubre, por ejemplo, que los conflictos de las mujeres inmigrantes son especialmente crueles en las segundas generaciones: el resquebrajamiento de la identidad en los procesos de aculturación, el descubrimiento de la sexualidad y el amor *intercultural* en la adolescencia o la explotación laboral de las trabajadoras extranjeras en talleres y maquilas. Conflictos que aborda un cine centrado en los procesos de empoderamiento en películas como *Las mujeres de verdad tienen curvas* (2002) de Patricia Cardoso o *Quiero ser como Beckham* (2002), de Gurinder Chadha, en las que se proyectan sus necesidades en el derecho a buscar otra forma de vida a partir del reconocimiento de su valía y de la decisión de superar la red emocional que envuelve los choques culturales con la generación anterior entre la manipulación del deseo y el chantaje afectivo.

Un discurso filmico de gran potencia educativa que desfigurando o reconfigurando a veces el papel del patriarcado⁷, se centra en la apropiación del destino de las jóvenes inmigrantes para producir su propia vida con un afán poliédrico de libertad, de tolerancia, de encuentro generacional, de afirmación natural del amor y el sexo, de ser una misma, de educación y cultura, de pluralismo étnico y social... Sabiendo, pese a todo, que toda emancipación es colectiva o no es, como ponen de manifiesto películas como *Flores de otro mundo* (1999) de Iciar Bollain; *Pan y rosas* (2000), de Ken Loach, o documentales como, por ejemplo, *Extranjeras* (2003), *La mitad del cambio* (2007), *Varón Mujer: difícil de entender* (2007) o *Voces Urbanas, Angola* (2003), en las que se pone de manifiesto cómo la clave de la emancipación femenina está no sólo en romper techos de cristal sino también en lograr una eliminación masiva de los suelos pringosos que impiden el despegue a las mujeres (y más a las mujeres del Sur).

El análisis, pues, de la representación de las mujeres del Sur en el cine (y, en general, en la mirada mediática del Norte) requiere una semiótica crítica de la producción audiovisual. Si tratamos de

⁷ Por ejemplo, en *Las mujeres de verdad tienen curvas* todos los hombres (desde el maravilloso abuelo con su alegoría del mítico tesoro hallado en la nieta hasta su novio americano, pasando por su padre, el profesor chicano y sus iguales en la familia) configuran un desvaído telón de fondo de franco *apoyo a la voluntad de emancipación* de Ana, la joven protagonista, para destacar la perversidad del *matriarcado* familiar.

pergeñar un análisis semántico de lo que el cine ofrece nos encontramos rápidamente con dos grandes núcleos de significado que hay que mirar con atención: la mujer del Sur como *exótico objeto de deseo realizable* y la mujer del Sur como *arquetipo del sufrimiento y la miseria*. El primer núcleo significativo se vincula a la producción cinematográfica que arranca de nuestro pasado postcolonial, mientras el segundo plantea la situación de las mujeres del sur como una suerte (o desgracia) de *culpabilización de las víctimas*, en la que las mujeres del Sur aparecen como sustento de la familia y máximas defensoras y principales transmisoras de las tradiciones que, muchas veces, son causa de su propia desgracia. En ambos casos la mujer es anulada como persona (con una conformación psicológica, social e histórica concreta) al identificarla ora con el paisaje del que se puede disfrutar sin barreras ni límites, ora directamente reduciéndola y encerrándola en sus funciones reproductivas (víctima de la muerte, la migración o, acaso, las redes de tráfico de mujeres).

¿Cómo se cuenta? Mirada, encuadre, representación

Ni vemos ni miramos objetivamente... Objetos múltiples y complejos son percibidos por un sujeto, inevitablemente colectivo por el contraste presente e histórico de sus propias percepciones. En las pantallas la realidad compleja se encuadra para seleccionar y privilegiar unos elementos, ocultando y relegando otros... El tiempo de la acción se distorsiona para ajustar intencionalmente los hechos descritos a una narración icónica llena de elipsis... Artificios, en fin, que definen la sintaxis del lenguaje cinematográfico para ponerse al servicio de una semántica, de una representación subjetiva de la realidad inserta en una pragmática convertida, desde su proyección social como propuesta artística, en pedagogía pública auspiciada por la industria cultural para incidir en el imaginario colectivo.

Rota así la gastada metáfora sociológica del cine como espejo⁸, aquél se torna máscara que oculta y devela, que deforma y conforma la realidad para (re)interpretarla intencionalmente. Actúa desde y sobre el imaginario colectivo y se integra en las pedagogías públicas para definir todas las esferas de la vida y contribuir a la constitución y consolidación de las formas de ver y actuar en el mundo de las diversas personas y colectivos. Por ejemplo, las mujeres del mundo económicamente subdesarrollado y desarrollante, el llamado Sur. Esa vinculación de la producción cinematográfica al imaginario colectivo significa una oportunidad preeminente para un análisis complejo de las formas de representación imaginaria de las mujeres desde el conflicto, pues abren (sin olvidar nunca que quienes proponen esas representaciones son quienes tienen acceso a la gran industria de producción cultural) opciones de interpretación semántica y explicitan con menos ambages los contextos pragmáticos intencionales.

¿Quién lo cuenta y a quién se cuenta?

Se trata de analizar el papel del punto de vista que se adopta y la subjetividad; ambas son cuestiones estructurales que el relato nos da ya construidas. Nada hay nada más subjetivo que el objetivo de la cámara, al tiempo que no hay nada más poderoso para cargar de credibilidad cualquier representación. Incluso cuando se filman objetos no se miran desde una realidad objetiva. Se trata, por tanto, de estudiar cómo se están utilizando los relatos dirigidos a una audiencia para ver cómo se construyen a través de ellos identidades de género. Analizar cómo las mujeres ven representadas a otras mujeres en el cine y cómo, a través de esos relatos, se ven a sí mismas y a las otras. Es especialmente relevante conocer quién está detrás de la película y trabajar películas de directoras de cine que han desarrollado miradas específicas y alternativas sobre las mujeres del Sur con matices que es preciso destacar en el análisis.

Potenciándonos como creadoras de contranarrativas

El otro eje esencial de nuestra propuesta se centraría en crear contranarrativas sobre *problemas relevantes* sobre el género en el desarrollo con una metodología que también persigue potenciar la faceta de emisoras/as (enfoque EMIREC). Los aspectos que se deberían de trabajar partirían del visionado y análisis de una o varias películas seleccionadas por su temática en relación con el género y el desarrollo y con la posterior creación de productos audiovisuales (montajes audiovisuales con

⁸ El uso del cine como espejo es dominante en la educación, y se usa para mostrar, explicar o ejemplificar sin atender a todas las implicaciones que tiene su naturaleza de construcción social simbólica que implica una lectura ideológica e interesada de la realidad. Como señalaba Barthes, no hay representaciones neutras, habitamos el mundo natural de la *ideología dominante*. Por eso no hay relatos neutros hay formas de mirar dominantes que se expresan a través de esos relatos y hay relatos alternativos a estos.

imágenes fijas, vídeo, campañas de sensibilización, etc.) autogestionados por el alumnado y orientados a denunciar o reflexionar sobre la problemática en cuestión. Para su realización se pondrían en juego todas las tecnologías a las que el alumnado tiene acceso (cámaras de teléfonos móviles, cámaras digitales, etc.) promoviendo la utilización de diferentes fuentes documentales (vídeos comerciales, anuncios publicitarios, grabaciones realizadas por el propio alumnado, etc.) y la producción de *mash ups* audiovisuales.

La elaboración de estos documentos audiovisuales supondría un proceso previo de investigación y recogida de información sobre la propia película y sobre la realidad a la que se refiere e implicaría, además, tomar decisiones para su desarrollo y recogerlas por escrito clarificando, por ejemplo, la explicación del problema abordado, guión técnico, guión de contenido, plan de trabajo (localizaciones, grabación, edición, etc.). Esta es una metodología coherente con nuestros presupuestos teóricos de partida e implica que las personas jóvenes con las que trabajamos accedan al control de los recursos simbólicos implicados en la representación mediática del género y el desarrollo reforzando sus capacidades y su protagonismo en su propia formación. En esta propuesta se trabaja el cambio individual mediante la acción colectiva, en tanto que protagonistas de procesos de comunicación educativa. Supone apostar por una modificación de los procesos educativos y de las tradicionales estructuras de comunicación que, en último término, reproducen su posición subordinada de las mujeres en los contextos educativos para colocarlas en el centro de la toma de decisiones a la hora de producir documentos y materiales audiovisuales partiendo de la reflexión sobre determinadas problemáticas. Se trabajan, así, desde un enfoque EMIREC las nuevas formas de escritura y lectura en los soportes digitales y audiovisuales que privilegian la colaboración frente a la autoría individualizada, la relación personal frente a la emisión de información, la participación frente a la publicación, la pericia distribuida frente a la centralizada, la inteligencia colectiva frente a la individual posesiva⁹.

Conclusiones y reflexiones finales

La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo permite, por una parte, analizar el *currículum* escolar poniendo de manifiesto determinados componentes del *currículum oculto* que tienen que ver con la invisibilización y supresión de ciertos contenidos y con el desarrollo de prácticas dominadas por el androcentrismo y el eurocentrismo, y poco eficaces para desactivar los efectos del *techo de cristal* y del *suelo pegajoso*.

Para potenciar el empoderamiento de las mujeres a través de la educación son necesarias prácticas que nos permitan repensar su situación a nivel global y local, centradas en que el alumnado se desarrolle como audiencia crítica que analiza la realidad desde el cine para reconstruir sus conocimientos sobre el papel de las mujeres en la sociedad en clave de un desarrollo humano y sostenible. Prácticas que simultáneamente les potencien como creadores de contranarrativas sobre los problemas relevantes que están implicados en un enfoque de género en el desarrollo.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Oviedo: Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- AA.VV. (1995). "Cine, Año 100. Guía para el uso del cine en la escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 242, 1–64.
- ANTOLÍN VILLOTA, L. ET AL. (2003). *La mitad invisible: Género en la educación para el desarrollo*. Madrid: ACSUR–Las Segovias.
- ARRANZ, F. (2012). *Cine y género en España*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos.
- BENNETT, D. (ed.) (1998). *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*. Londres–Nueva York: Routledge.
- BORDIEU, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

⁹ En los últimos años hemos desarrollado experiencias de este tipo que pueden verse recogidas en los siguientes blogs: Tecnología Educativa 2012, <http://tecnoseducast12.blogspot.com.es/>; Tecnología Educativa 2011, <http://tecnoseducaast.blogspot.com.es/>; y Género y Educación, <http://educagenero.blogspot.com.es/>

- CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CASTIELLO COSTALES, C. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y xenofobia en el cine*. Madrid: Talasa.
- CASTIELLO COSTALES, C. (2006). *Los parias de la tierra. Inmigrantes en el cine español*. Madrid: Talasa.
- DEL RÍO, A. & LLEDÓ, R. (2009). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias Políticas y Metodológicas*. Bilbao: Hegoa-ACSUR Las Segovias.
- ESCÁMEZ, J. (coord.) (1996). *Cine y valores*. Madrid: Fundación de Ayuda a la Drogadicción.
- FUEYO GUTIÉRREZ, M.A. & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (2001). “Epílogo: El cine como imagen diversa de la alteridad”. En CASTIELLO: *Op.Cit.*, 157–163.
- FUNDACIÓN MUJERES (2007). *Fórmulas para la igualdad N°2. Del sexismo a la igualdad la escuela coeducadora*. Oviedo: Proyecto Némesis.
- GAD (GRUPO DE ASESORAMIENTO DIDÁCTICO) (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid: Alauda-Anaya.
- HERNÁNDEZ CATALÁN, R. (2009). *Pero este trabajo yo para qué lo hago. Estudio sociológico sobre los malestares ocultos de algunas precarias conscientes*. Madrid: Federación de Mujeres Jóvenes.
- LÓPEZ (2007). “Libros de texto y profesionalidad docente. Avances en Supervisión Educativa”. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, 1–8.
- JACOBSON, J.L. (1993). *Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible*. Bilbao: Bakeaz.
- MARTINEZ SALANOVA, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- MURGUIALDAY MARTÍNEZ, C. (2005). *Las mujeres en la Cooperación para el Desarrollo*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2011). *Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2010*. New York: Naciones Unidas.
- OIT (2009). *Tendencias mundiales del empleo para las mujeres: Marzo de 2009*. Ginebra: OIT.
- RIVAYA, B. & ZAPATERO, L. (eds.) (2010). *Los saberes y el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ROMAGUERA, J.; RIMBAU, E.; LORENTE, J. & SOLÀ, A. (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- TAMAYO, G. ET AL. (2003). *Género en la cooperación al desarrollo: Una mirada a la desigualdad*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.
- UNESCO (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNIFEM (2011). *Justicia de género: clave para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.
- UNIÓN INTERPARLAMENTARIA (2010). *Mujeres en política (Mapa)*. IPU. Consultado el 10 de mayo de 2012 en http://www.un.org/womenwatch/daw/public/womeninpolitics2010/wmnmmap10_sp.pdf.
- UNITED NATIONS (2006). *The World's Women 2005: Progress in Statistics*. New York: United Nations.

Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia

Alejandra BONI

Jordi PERIS

Juan Manuel RODILLA

Andrés HUESO

Correspondencia:

Alejandra Boni

Dirección electrónica:
aboni@dpi.upv.es

Teléfono:
96 387 70 07 (ext. 75689)
Fax: (+34) 96 387 98 69

Dirección postal:
Univ. Politécnica de Valencia
Grupo de Estudios en Desarrollo,
Cooperación y Ética
Camino de Vera, s/n
46.022 – Valencia (España)

Recibido: 12/012/2011
Aceptado: 02/07/2012

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar cómo dos iniciativas (una formal, la creación de un currículum inspirado en la Educación para el Desarrollo y un espacio informal, el colectivo estudiantil Mueve), desarrolladas en la Universidad Politécnica de Valencia, pueden haber contribuido a la adquisición de habilidades cosmopolitas entre la comunidad estudiantil. Para ello, realizaremos primero un recorrido conceptual por distintos autores que han tratado la cuestión del cosmopolitismo y que, en su mayoría, se encuentran enmarcados en el enfoque de capacidades para el desarrollo humano. Tras ello, analizaremos y discutiremos los resultados de 12 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes que han participado en los dos espacios anteriormente comentados.

PALABRAS CLAVE: *Cosmopolitismo, Ciudadanía, Estudiantes, Universidad.*

How to Develop Cosmopolitan Citizenship in Higher Education. The Case of the Universidad Politécnica de Valencia

ABSTRACT

The goal of this paper is to explore whether two experiences (a formal one, a curriculum inspired on development education, and an informal one, a students' movement called *Mueve*), developed at the Universidad Politécnica de Valencia (Spain), could have made students acquire cosmopolitan abilities. First, we will examine several theoretical proposals by authors who have focused on cosmopolitanism and whose work is mostly framed within the capabilities approach for human development. Then, we will analyze and discuss the results of 12 in depth interviews with students who have been involved in the two initiatives referred above.

KEY WORDS: *Cosmopolitanism, Citizenship, Students, University.*

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar dos iniciativas desarrolladas en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) que han contribuido a la creación y expansión de capacidades entre la comunidad estudiantil y que están especialmente relacionadas con el concepto de ciudadanía cosmopolita. La primera es un espacio formal donde, desde 1997, se ha implementado un currículum basado en la propuesta de la Educación para el Desarrollo (MESA, 2000; BONI, 2006; ORTEGA, 2008). En un periodo de doce años, más de 3.000 alumnos de ingenierías han cursado dos asignaturas de libre elección: *Introducción a la Cooperación al Desarrollo* y *Proyectos de Cooperación al Desarrollo* (BONI, 2007). La segunda experiencia es un espacio informal llamado Mueve, que surgió a principios del año 2004 y en el que estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la UPV crearon una organización social en la Universidad dedicada a promover cambios a nivel local.

Basándonos en el análisis en profundidad de 12 entrevistas, proporcionamos algunas evidencias sobre las diferencias, los parecidos, complementariedades y sinergias entre estos dos espacios para promover habilidades para la ciudadanía cosmopolita. El guión de la entrevista fue elaborado siguiendo las propuestas que sobre ciudadanía e identidad cosmopolita realizan diferentes autoras y autores, los cuales en su mayoría pertenecen al ámbito del enfoque de capacidades (CA) para el desarrollo humano (SEN, 1999; NUSSBAUM, 2000; DENEULIN & SAHANI, 2009).

Las habilidades cosmopolitas

Una de las autoras más influyentes en el CA, Martha Nussbaum, ha abordado la discusión sobre la ciudadanía cosmopolita en dos de sus libros: *For love of country?* (NUSSBAUM, 1996) y *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (NUSSBAUM, 1997). A partir de la herencia del ideal cosmopolita, cuyas raíces filosóficas profundas comienzan en la tradición estoica, y pasando por Kant, que introduce en su libro *La paz perpetua* (KANT, 1795) la idea del derecho cosmopolita, Nussbaum (1996) daba su definición de ciudadano cosmopolita como aquél comprometido con toda la comunidad de seres humanos, y ofrecía cuatro razones para hacer de la ciudadanía cosmopolita el núcleo de la educación cívica: 1) la posibilidad de aprender más de nosotros mismos; 2) la necesidad de resolver problemas globales que requieren de la cooperación internacional; 3) el reconocimiento de obligaciones morales con el resto del mundo; y 4) la elaboración de argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender.

Posteriormente Nussbaum (1997; 2006) enumera cuáles son las tres habilidades para una ciudadanía democrática: en primer lugar, la capacidad para el examen crítico o el pensamiento crítico que “*requiere el desarrollo de la capacidad de razonar lógicamente, para establecer la consistencia del razonamiento, la veracidad del hecho y la fiabilidad del juicio de lo que uno lee o dice*” (NUSSBAUM, 2006: 388). En segundo lugar, la habilidad cosmopolita se centra en “*la comprensión de las diferencias que hacen difícil el entendimiento entre grupos y naciones y de las necesidades e intereses humanos compartidos que convierten el entendimiento en algo esencial, si se quieren resolver los problemas comunes [incluyendo] la tarea vinculada de comprender las diferencias internas de la nación de cada uno*” (NUSSBAUM, 2006: 390). Finalmente, la imaginación narrativa que se refiere a “*la habilidad de pensar lo que sería estar en los zapatos de una persona diferente de uno mismo, de ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y de entender los sentimientos y deseos que puede tener alguien en esa situación*” (NUSSBAUM, 2006: 390–391).

Como ilustran los textos de Nussbaum, se destaca explícitamente la existencia de una habilidad cosmopolita que permite comprender las diferencias y entender que los problemas globales han de resolverse de manera conjunta sobre la base de un interés común.

La línea argumental de Nussbaum ha sido seguida por otras autoras del CA que, aunque no se refieran explícitamente a capacidades cosmopolitas, introducen los elementos propuestos por Nussbaum (BONI ET AL., 2010). Por ejemplo, Walker (2006), cuando propone su lista teórica ideal de distribución y evaluación de capacidades en la Universidad, considera las capacidades como “*ser capaz de usar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de los múltiples otros y de formar juicios imparciales*” o “*conciencia de los debates éticos o cuestiones morales*” o “*ser capaz de mostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchando y considerando el punto de vista de la otra persona en diálogo y debate*” (WALKER, 2006: 128).

La línea argumental de Nussbaum y Walker la encontramos también en otros autores que no pertenecen al ámbito del CA pero que sí han fundamentado la ciudadanía global. Así, De Paz (2007) ofrece dos elementos que nos abren otra perspectiva sobre la ciudadanía global: la cuestión de las múltiples y complejas identidades y el compromiso activo con lo local y lo global. Los y las ciudadanas cosmopolitas *“Están arraigados en lo local; se sitúan en el mundo a través de formas de identidad complejas y múltiples, que se entremezclan las unas con las otras, a la vez que están inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas; participan y se comprometen activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo”* (DE PAZ, 2007: 52–53).

La cuestión de las identidades ha sido ampliamente tratada por Sen en su texto *Identity and Violence* (SEN, 2006). Sen defiende las múltiples identidades al afirmar que *“el reconocimiento de que las identidades son fuertemente plurales, y que la importancia de una identidad no elimina la importancia de otras”* (SEN, 2006: 19). Es en este marco, donde *“una persona debe tomar decisiones –explícita o implícitamente– sobre la importancia relativa que da, en un contexto particular, a las lealtades y prioridades divergentes que puedan competir por precedencia”* (SEN, 2006: 19). Y es dentro de estas múltiples identidades donde Sen ubica la afiliación global, a la que se refiere de la siguiente manera: *“¿Por qué deberían las mujeres y los hombres de una parte del mundo preocuparse por el hecho de que gente de otras partes del mundo estén sufriendo injusticias si no hay un sentimiento de pertenencia global ni una preocupación sobre la justicia global? El descontento global, al que la protesta da voz (...) puede verse como evidencia de la existencia de un sentimiento de identidad global y ciertas preocupaciones sobre ética global”* (SEN, 2006: 123).

Sen, en comparación con Nussbaum, no ofrece una lista de cuáles pueden ser esas habilidades del ciudadano o ciudadana cosmopolita, sino que se limita a constatar que en nuestro mundo existen personas que, entre sus identidades, tienen elementos de una identidad de ciudadano global y que esos rasgos se manifiestan en una preocupación por una justicia global, que les lleva a preocuparse por lo que ocurre en otras partes del mundo. Tanto Sen como Nussbaum destacan la capacidad crítica para elegir, en términos de Sen, o para practicar, en términos de Nussbaum o Walker, la ciudadanía cosmopolita. Pero lo que tanto Sen como Nussbaum o Walker no aclaran es: ¿cómo se conforma esta identidad global? Es cierto que Sen nos habla de libertad sustancial, pero para los propósitos de este artículo necesitamos más elementos para explorar cómo se crea la ciudadanía global. Aquí es donde es útil la segunda aportación de De Paz (2007) que remite al encuentro de lo local con lo global.

Un autor que ha tratado de manera muy acertada los espacios de creación de cosmopolitismo es Gerard Delanty (2006). Señala que el cosmopolitismo está relacionado con procesos de auto-transformación en los que nuevas formas culturales toman forma y donde surgen nuevos espacios de discurso, llevando a una transformación en el mundo social. Esta identidad cosmopolita transformadora progresa desde el ámbito personal al espacio local, nacional y global. Además, Delanty (2000) habla de la existencia de una multiplicidad de proyectos cosmopolitas expresados desde individuos, colectivos, organizaciones y sociedades. El cosmopolitismo actuará en el hueco entre lo global y lo local, relacionando ambos ámbitos, creando así espacios transnacionales que a su vez crean cambios locales. Como los intereses nacionales hacen difícil el diálogo, el discurso relacionado con el cosmopolitismo crea puntos de conexión entre sociedades, fomentando así la comprensión mutua al crear las habilidades necesarias para entenderse los unos con los otros (DELANTY, 2006).

Del discurso de Delanty interesa destacar tres ideas. En primer lugar, la creación de la identidad cosmopolita a partir del encuentro entre lo local y lo global, siempre y cuando se lleve a cabo un proceso reflexivo y crítico. Como sugiere Beck (2006), *“esta perspectiva cosmopolita es algo activo y reflexivo, en contraste con el cosmopolitismo banal que se despliega bajo la fachada de persistentes espacios, jurisdicciones y etiquetas nacionales”* (BECK, 2006: 7).

En segundo lugar, la idea de que el proyecto cosmopolita es algo que puede ser llevado a cabo por individuos, colectivos, organizaciones, etc. y que puede surgir en cualquier parte del mundo; no es patrimonio únicamente de proyectos occidentales.

Finalmente, la tercera idea que se quiere destacar es que no todos los cosmopolitismos son iguales. Para que se trate de cosmopolitismo auténtico, Delanty (2006) sugiere que tiene que estar orientado al cambio, a la justicia social. Este matiz es esencial, ya que cosmopolitismo no significa lo mismo que globalización o transnacionalismo. Sobre este aspecto, es especialmente interesante la propuesta de Pietersee (2006) que diferencia entre diferentes tipos de cosmopolitismo: 1) corporativo (presente en el discurso neoliberal, la libre empresa, el libre comercio, etc.), 2) político (referido a la gobernanza global, bienes públicos globales y democracia cosmopolita), 3) social (relacionada con la

solidaridad global y la sociedad civil global) y 4) cultural (conectada con el discurso de la comunicación y estética transnacional). Pero, como Pietersee destaca, no todas las propuestas cosmopolitas son emancipadoras. Encontramos cosmopolitismo desde arriba, eurocéntrico, basado en normas etnocéntricas, y también, en contraste, cosmopolitismo desde abajo, basado en las necesidades de la gente –contextual, histórico, experiencial y multiétnico– (BONI & TAYLOR, 2010).

Espacios formales e informales en la UPV

Todas las aportaciones anteriormente referenciadas han sido tenidos en cuenta a la hora de construir el marco teórico de este estudio que tenía como objetivo analizar si tanto las asignaturas de cooperación y desarrollo como el colectivo Mueve habían sido espacios para la creación de una ciudadanía cosmopolita transformadora. Pero antes de profundizar en la metodología del estudio, es necesario dar una pincelada sobre las características de ambas experiencias:

Introducción a la Cooperación para el Desarrollo y Proyectos de Cooperación para el Desarrollo

Fue en torno a 1995 cuando la ONG Ingeniería Sin Fronteras propuso integrar la Educación para el Desarrollo (MESA, 2000; BONI, 2006; ORTEGA, 2008) en universidades técnicas, como una forma de contribuir al desarrollo humano y promover cambios estructurales a largo plazo en el sistema educativo superior. Con este fin se crearon dos asignaturas de libre elección llamadas *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo* y *Proyectos de Cooperación para el Desarrollo*. Éstas incorporaban dos innovaciones relevantes: por un lado, un sesgo humanista y social en un currículum académico predominantemente orientado a la tecnología; por otro lado, la implicación, a través de Ingeniería Sin Fronteras, de miembros de la sociedad civil en el aula acompañando al personal docente.

La dinámica en el aula se basa en el diálogo, el debate y el trabajo cooperativo con el fin de desarrollar una serie de habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación efectiva, la cooperación o la resolución de conflictos. Las clases se dividen en dos partes principales. En primer lugar, las clases magistrales se complementan con sesiones prácticas durante las cuales el profesorado introduce actividades como: casos de estudio, dilemas morales, juegos de rol, vídeo-forums, mapas conceptuales, diseño de proyectos o debates en pequeños grupos o en plenario que están diseñados para complementar y promover el debate acerca del contenido teórico de la asignaturas. En segundo lugar, en los seminarios, cada grupo se centra en mayor detalle en temas específicos que son presentados posteriormente y discutidos con el resto de la clase.

La participación se convierte en un elemento clave del proceso de enseñanza–aprendizaje, y profesorado de distintos lugares del sur global y miembros de ONG se implican activamente en el aula para hablar de sus experiencias. De esta manera, los y las estudiantes son confrontados con realidades para ellos desconocidas, potenciando así su perspectiva crítica. De acuerdo con nuestras observaciones, el alumnado aprecia significativamente esta pedagogía participativa, aún no estando ésta muy extendida en la mayoría de contextos educativos de ingeniería (CRUICKSHANK & FENNER, 2007; ROBBINS, 2007). Además, los y las estudiantes pueden participar en prácticas cortas en ONG de Valencia y alrededores. Entre 1995 y 2008, 189 estudiantes tuvieron una experiencia práctica en alguna de las 16 ONG participantes (CALABUIG & GÓMEZ–TORRES, 2008), realizando distintos tipos de tareas vinculadas a temas sociales.

El colectivo Mueve

A principios del año 2004, 10 estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la UPV, críticos con el ambiente y el enfoque educativo en su universidad –orientada a la formación de profesionales *eficientes*– crearon el colectivo Mueve. En una de sus primeras reuniones, sus integrantes definieron la Comisión¹ Mueve de la siguiente manera:

“La Comisión Mueve forma parte de la delegación de alumnos de la ETSII y pretende fomentar la conciencia crítica y la participación activa de los universitarios para lograr un cambio hacia una escuela y una universidad más solidaria, ecológica, ética y plural”.

¹ El nombre Comisión es el que decidieron adoptar los propios integrantes. En este artículo hemos preferido hablar de colectivo, por entender que refleja en mayor medida el carácter del grupo.

Para ello, pretendían poner en marcha diversas acciones y campañas inspiradas en la solidaridad, la pluralidad, la ética y la ecología. Estas campañas tenían principalmente una función pedagógica, al fomentar el desarrollo de la conciencia crítica y de la dimensión social del estudiante técnico. El colectivo Mueve se organizaba en distintos grupos de trabajo, siendo los principales: 1) Grupo de ecología (dedicado a la movilidad sostenible y a medidas de reducción del impacto ambiental de la universidad); 2) Grupo “*Por la Paz, no a la investigación militar*” (que pretendía sensibilizar sobre la problemática de la investigación militar en la universidad); 3) Grupo de Comercio Justo (que se dedicaba a sensibilizar sobre el consumo responsable y al fomento de comercio justo) y 4) Grupo de cultura y ética (que organizaba ciclos temáticos de películas y exposiciones con el fin de promover la conciencia crítica entre los alumnos).

Entre los principios del Mueve destacaban la horizontalidad, la independencia política, la apertura, el diálogo, el respeto y la articulación con otros organismos universitarios y asociaciones afines.

Aunque el colectivo Mueve dejó de realizar campañas de forma activa en 2009, su impacto va más allá de las actividades realizadas a lo largo de esos 5 años. Por un lado, fue una propuesta novedosa de participación, a raíz de la cual surgieron otras iniciativas como Obrint Camins, Arquitectura Se Mueve y ConCiencia Crítica y la Xarxa d’Organitzacions de la UPV, red a través de la cual se articulan todas las organizaciones de carácter social de la UPV. Asimismo, fue una escuela de ciudadanía para las 30 personas que formaron parte del colectivo, de las cuales una buena parte trabaja hoy día como docentes o investigadoras de la universidad y en empresas de energías renovables y movilidad.

La metodología del estudio

Los autores y las autoras discutidas en el segundo apartado de este artículo nos proporcionaron los contenidos del guión de las entrevistas semiestructuradas. En primer lugar, había un bloque de preguntas dirigidas a explorar la cuestión de la identidad: ¿De qué te sientes parte, con qué te reconoces? ¿Cuál crees que es tu identidad o identidades? ¿Por qué? A continuación, se presentaba otro bloque de preguntas destinadas a analizar si los espacios de las asignaturas de cooperación y desarrollo y del colectivo Mueve habían sido relevantes para la creación de dichas identidades y qué tipo de habilidades, conocimientos y actitudes les habían proporcionado. Posteriormente, se proponía una lista de habilidades relacionadas con la ciudadanía global extraídas de los textos de los tres autores, en la que se pedía a los entrevistados ordenarlas según dos criterios: a) si el espacio había contribuido al desarrollo de esas habilidades; y, b) cuáles de esas habilidades eran más relevantes para ellos. La lista de habilidades era la siguiente: 1) Pensamiento crítico (la capacidad de razonar de manera lógica, argumentada); 2) La empatía (el ponerme en los zapatos del otro); 3) La participación (a nivel local, nacional, global); 4) La convivencia y el respeto intercultural; 5) La reflexividad y 6) La curiosidad. Por último, se solicitaba al entrevistado/a que añadiera alguna otra habilidad o introdujera alguna otra cuestión que le pareciera interesante. Como se puede ver en el apartado siguiente, surgieron ideas nuevas en torno a esas habilidades cosmopolitas que el marco teórico no nos había sugerido.

Se entrevistó a un total de doce personas, seis hombres y seis mujeres, entre los 24 y los 30 años de edad, todos ellas de formación técnica en ingeniería. La muestra fue seleccionada de la siguiente manera: tres habían participado en los dos espacios; otros tres sólo habían participado en el colectivo Mueve; tres sólo en las asignaturas y no tenían ninguna experiencia de voluntariado con un colectivo social, y los últimos tres habían cursado las asignaturas y habían tenido una implicación en una organización social como parte de las prácticas de las asignaturas.

Cultivando habilidades cosmopolitas en la UPV

La difícil cuestión de la identidad

La pregunta sobre las identidades es la que más dificultad planteó en la entrevista, puesto que se ahondaba en cuestiones sobre las que nunca habían reflexionado de una manera tan directa.

Todas las personas entrevistadas, excepto una que no supo responder a esta cuestión, mencionan más de una identidad con la que se identifican. Cristiano, trabajador, nacionalista, mujer, etc. son ejemplos de algunas definiciones. Curiosamente nadie se identifica como estudiante, aunque varios viven inmersos en la dinámica universitaria.

El comentario sobre identidades de carácter cosmopolita no es muy abundante. Donde más se encuentra es entre los que han formado parte del colectivo Mueve, aunque resulta difícil encontrar características de un cosmopolitismo transformador.

Una de las excepciones es S. que se manifiesta: *“preocupada y obsesionada por la igualdad de derechos para todos, a la par que indignada por la desigualdad y la falta de respeto a las minorías”*. Sin embargo, tras ello, se define como conformista ya que opina *“que no se pueden cambiar las cosas, que es muy difícil afrontar y cambiar las cosas, que la inercia es muy grande”*, aunque reconoce que su paso por el colectivo Mueve le hizo cambiar la perspectiva.

Lo que sí nos aportan las entrevistas al colectivo Mueve son respuestas sugerentes en relación con la tensión entre lo local y lo global en la configuración de la identidad. Al respecto, J. D. afirma: *“Yo me ubico en el mundo como que formo parte de mis amigos y de mi familia [...] pero al mismo tiempo también me siento como [...] ciudadana del mundo. Creo de manera efectiva que soy capaz de vivir en otro país. [...] Sí considero que es importante saber de dónde eres y la identidad que tienes [...] el lugar donde te has criado y que has estado configurada de acuerdo a una cultura [...] que condiciona tus hábitos aunque luego vayas cambiando ciertas cosas [...] pero está bien no renunciar a eso [...] siempre que te aporte algo positivo porque no hay que perder nunca los orígenes y luego a partir de ahí te puedes ir moviendo”*.

Más crítica con lo local, pero también reconocedora de la importancia de los orígenes, se muestra A. cuando dice: *“Sé que soy valenciana pero en el sentido social [...] mis padres son de aquí, mis abuelos [...] me he criado aquí, por ello hay algo telúrico que no puedes evitar. [...] Yo soy del sitio donde estoy [...] no tengo una sensación de pertenencia a un sitio concreto. El que ha estado fuera lo sabe, que tienes una identidad partida [sin embargo] siento una cierta responsabilidad hacia la tierra que me vio nacer. No quiero regalársela a gente que no pretende hacer el bien por esta tierra”*.

Esta última afirmación de A. sí que nos evoca, aunque sea de manera indirecta, características de un cosmopolitismo transformador basado en la responsabilidad y en la importancia de actuar en lo local.

Mueve y asignaturas: espacios de creación de habilidades para la ciudadanía global

De las doce personas entrevistadas, tres habían participado tanto en las asignaturas de cooperación y desarrollo como en el espacio Mueve, de las cuales dos llegan a la misma conclusión: las asignaturas han aportado más base teórica, más conocimiento, han despertado sensibilidades, mientras que el Mueve ha aportado una dosis de realismo optimista, en el sentido de que los cambios son posibles.

E. lo resume de esta manera: *“Las asignaturas me han dado un marco interpretativo del mundo [...] También me han servido para estructurar lo que intuitivamente ya sabía. Me han ayudado a generar reflexión y a pensar sobre la justicia social [...] El Mueve tuvo un espíritu inspirador. Me ayudó a generar compromiso y me ayudó a entender los cambios [...] Ambas me han proporcionado una mayor apertura de mentes, nuevos horizontes”*.

Avanzando en la aportación de cada uno de estos espacios, los entrevistados que han intervenido en el espacio Mueve destacan su contribución en la adquisición de las siguientes habilidades: 1) Trabajar en grupo de verdad, de organizarse en grupo y de hacer un trabajo colectivo; 2) Saber y descubrir la capacidad de hacer cosas, de cambiar; 3) Entender los cambios y en generar un compromiso; 4) Tener constancia y cumplir con los compromisos adquiridos; 5) Crear una perspectiva de vida un poco diferente; 6) Tener la capacidad de resolución de problemas a muchos niveles y de manejar el estrés y, 7) Organizar y estructurar las ideas.

Incluso una de las personas entrevistadas, J. D., atribuye al colectivo Mueve un impacto en la creación de un sentido de ciudadanía intercultural: *“El Mueve ha contribuido muchísimo [...] primero a construirme yo misma como persona, como profesional y como ciudadana para reclamar mis derechos y mis espacios [...] pero también a entender mis obligaciones. Además en el Mueve siempre hay alguien fuera [...] por lo tanto, se convierte en natural el conversar con alguien que está en otra parte del mundo [...] y eso adquiere una cierta naturalidad”*.

En las respuestas dadas por los que han cursado las asignaturas, destacan otro tipo de habilidades menos vivenciales y menos grupales, pero igualmente valiosas para la construcción de una ciudadanía global: 1) La aportación de conocimientos relevantes para entender la complejidad del desarrollo; 2) La adquisición de pensamiento crítico; 3) La capacidad de participar activamente y de expresar la propia

opinión; 4) La capacidad de escucha, de ser tolerante hacia otras ideas y de entender las razones que guían la actuación de los demás y, 5) La reflexión y la capacidad para tener en cuenta el contexto antes de actuar, especialmente cuando nos enfrentamos a situaciones en la cooperación internacional.

Se trata de habilidades más reflexivas, más propias de la interacción que se da en un contexto formativo formal como es el de las asignaturas. Es reseñable que no existan apenas diferencias entre las habilidades subrayadas por aquellas personas que habían realizado prácticas de voluntariado durante la realización de las asignaturas y las que no las habían hecho.

La lista de habilidades cosmopolitas

En la última parte del cuestionario se les pedía que ordenaran la lista de capacidades relacionadas con la ciudadanía global extraídas de la propuesta de Nussbaum (1997), Walker (2006) y De Paz (2006). Esta técnica permitió a todas las personas entrevistadas responder y proponer otras capacidades que no se planteaban en la lista original.

Para los individuos entrevistados que formaban parte del colectivo Mueve, las tarjetas que más consenso lograron fueron la participación, el compromiso, la empatía y la convivencia y el respeto intercultural. En este sentido, A. destaca: *“El Mueve fue un foro de participación, de buscar acuerdos e ideas, de emitirlas, de recibir una respuesta, positiva o no. Nunca fue una actividad introspectiva, filosófica [...] En cuanto al compromiso, el Mueve contribuyó a generar una responsabilidad hacia el grupo. [...] Había un compromiso real con las ideas [...] Como espacio de trabajo en grupo, el Mueve te permite comprobar que tus ideas no son siempre las ideas que tienen los otros [...] Y esto te permite ponerte en tu sitio y esforzarte en entender el porqué de otras ideas [...] Como foro de ideas, sí que teníamos un convencimiento de que la diversidad cultural no resta sino que aporta. Sí podíamos colaborar con gente que estaba aquí de Erasmus. Y era una manera de conocer otras culturas”*.

En el caso de las personas entrevistadas que han realizado las asignaturas de cooperación y desarrollo, la capacidad que más se destacó fue la del pensamiento crítico. En este sentido, J. comenta: *“Ahora, cuando leo en los periódicos o en Internet noticias que te lo pintan todo muy blanco en algunos temas [...], pero que no es así. Claro, en ese aspecto sí que cambia el pensamiento crítico porque nos habéis dado una serie de información que hace que puedas decir: No, esto no es así [...] que antes no lo hacías”*.

El resto de tarjetas fueron valoradas también de manera positiva aunque no se aprecia que haya un nivel de acuerdo similar al que existe entre los que han intervenido en el colectivo Mueve. Lo que sí aflora es un reconocimiento de la importancia de este tipo de asignaturas en un contexto técnico. Por ejemplo, C. afirma: *“Es una lástima que no haya más espacios de participación en la universidad [...] La universidad debería ser un sitio en el que te desarrollaras culturalmente, no sólo científicamente”*.

En esta misma línea, J. dice, refiriéndose al currículo de los ingenieros: *“Es importante que no sea todo enfocado a la economía [...] al fin y al cabo vamos a ser profesionales que vamos a tener en nuestras manos cierto poder en tomas de decisiones importantes [...] este curso estoy viendo que está todo enfocado en esta carrera hacia el aspecto económico [...] Solo en las asignatura de cooperación ves otros criterios”*.

Por último, hay que añadir nuevas habilidades propuestas por tres de las personas entrevistadas. Por ejemplo, E., incorpora un matiz sugerente a la reflexividad y sugiere que una de las habilidades indispensables es la *conciencia de uno mismo*: *“El hacer consciente el camino que quieres llevar en tu vida [de esta manera] dejas de verte como un persona que se deja llevar y te constituyes en agente. A partir del pensamiento crítico y la participación, se genera esa conciencia de agente de cambio o de no cambio. A veces, esto tiene aspectos negativos porque te quedas bloqueado y paralizado. El exceso de autocrítica a veces nos lleva al bloqueo y la frustración”*.

Otros dos de los sujetos entrevistados, que habían colaborado en el colectivo Mueve, se refieren a las habilidades que este espacio había potenciado. J. D. agrega dos, la capacidad de sorprender y el respeto: *“Capacidad de sorprender [...] de hacer regalos, pero no de ir a comprarlos sino de hacerlos [...] el ilusionarte por hacer algo por los demás”*. *“Respeto [...] a no juzgar prematuramente [...] a respetar las decisiones de cada uno en sus circunstancias”*. D.C. subraya otras dos: la iniciativa y la ausencia del miedo al cambio: *“Si tú tienes un compromiso con tu sociedad, quieres participar para ello y ves que tú tienes un rol en ello, pues eso te genera una iniciativa [...] Ausencia del miedo al cambio, o de miedo al reto. Al principio, teníamos una visión mucho más piramidal de la organización”*

universitaria y debido a esto nos convencimos a nosotros mismos de que un grupo de hormiguitas puede hacer tanto como la persona que está en la cúspide de la pirámide”.

Conclusiones

Como se ha comentado a lo largo del artículo, este estudio permite aventurar algunas ideas que abundan en el potencial del espacio universitario como impulsor de una ciudadanía cosmopolita transformadora. Por una parte, el colectivo Mueve se revela como un espacio con gran potencial. Las personas entrevistadas coinciden en que, durante su paso por esta experiencia, han adquirido habilidades no sólo de carácter organizativo y relacional (trabajar en grupo, resolver problemas, estructurar ideas) sino que también ha sido una plataforma en la que se ha potenciado un compromiso generador de posibilidades de actuación y, por ende, de realizar cambios desafiando la idea de que éstos son prácticamente imposibles de conseguir. Podríamos decir que el colectivo Mueve se dirige hacia un cosmopolitismo más vinculado a lo local como espacio de acción. Por otro lado, las asignaturas de cooperación y desarrollo aparecen como un espacio muy valorado por los sujetos entrevistados, que señalan la importancia de estos foros en un entorno de carácter técnico. Al contrario que el colectivo Mueve, más vivencial y más práctico, las asignaturas se orientan a un cosmopolitismo más reflexivo y conceptual. Así, la aportación de conocimientos relevantes para entender la complejidad del desarrollo, la adquisición de pensamiento crítico, la reflexión, el tener en cuenta el contexto antes de actuar, etc. son todas habilidades destacadas en las entrevistas. Sin embargo, contrariamente a las primeras hipótesis, el espacio de prácticas de voluntariado que se ofrece en las asignaturas no resulta un foro tan movilizador como el colectivo Mueve. Esto lleva a plantear futuras investigaciones que permitan profundizar en las diferencias entre un voluntariado puntual y, de alguna manera, inducido desde las asignaturas frente a la implicación en un colectivo social universitario.

Resulta destacable la utilidad que ha tenido el seguir tanto a autores que han abordado el cosmopolitismo en el marco del CA, como otros referentes teóricos externos a este marco. Así, Sen abre la discusión sobre la identidad, a la vez que Nussbaum permite preguntar por una lista de capacidades cosmopolitas que había sido previamente completada por otras aportaciones externas al CA. A su vez, Delanty, Beck y Pietersee amplían la lista de habilidades cosmopolitas, a la par que facilitan la diferenciación entre distintos tipos de cosmopolitismo, cuestión muy poco señalada por autores del CA.

Desde el punto de vista metodológico, se ha fomentado la discusión entre las personas entrevistadas sobre la lista de habilidades cosmopolitas, llegando algunas a proponer nuevas habilidades. Sin embargo, pese al gran interés que tiene la discusión sobre la multiplicidad de identidades, los resultados de las entrevistas aconsejan plantear la reflexión de una manera más indirecta. Por último, incorporando evidencias de otras investigaciones anteriores (BONI & PÉREZ-FOGUET, 2008), tanto las asignaturas de cooperación y desarrollo como el colectivo Mueve se perfilan como dos buenos foros desde los que potenciar la ciudadanía global. Además, resultan complementarios, lo que podría ser útil e inspirador de cara a conformar una estrategia futura para el impulso de una ciudadanía cosmopolita transformadora en la Universidad.

Referencias bibliográficas

- BECK, ULRICH. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity.
- BONI, A. (2006). “La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano?” [University education: toward human development?]. En BONI & PÉREZ-FOGUET (eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermon-Oxfam, 89–107.
- BONI, A. (2007). “Las asignaturas “Introducción a la Cooperación para el Desarrollo” y “Proyectos de Cooperación al Desarrollo. 10 años impulsando procesos de aprendizaje críticos y transformadores en la universidad”. En FERRERO, MONZÓ & GÓMEZ (eds.), *Un Proceso de Aprendizaje: Experiencias de Cooperación para el Desarrollo en la UPV*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 137–146.
- BONI, A. & PÉREZ-FOGUET, A. (2008). “Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain”. *European Journal of Engineering Education*, 33 (3), 343–354.
- BONI, A., WALKER, M. & LOZANO, J.F. (2010). “La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate”. *REIFOP*, 13 (3), 123–131.

- BONI, A. & TAYLOR, P. (2010), "Higher institutions as cosmopolitan spaces for transformative development: reimagining learning through teaching". *Occasional Paper of the European Association for International Education*, en prensa.
- CALABUIG, C. & GÓMEZ-TORRES, M.LL. (2008). "Prácticas de Participación Social en ONG: una experiencia de Educación para el Desarrollo en el marco de enseñanzas técnicas universitarias". *IV Congreso Universidad y Cooperación*. Universidad Autónoma de Barcelona, 12-14 noviembre.
- CRUICKSHANK, H. & FENNER, R.A. (2007). "The evolving role of engineers: toward sustainable development of the built environment". *Journal of International Development*, 19, 111-121.
- DE PAZ, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- DELANTY, G. (2000). *Citizenship in a Global Age*. Buckingham: Open University Press.
- DELANTY, G. (2006). "The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism y social theory". *British Journal of Sociology*, 57 (1), 25-47.
- DENEULIN, S. & SHAHANI, L. (2009). *An introduction to the human development and capability approach*. London: Earthscan.
- KANT, I. (1795). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*.
- MESA, MANUELA (2000). "La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global". *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11-26.
- NUSSBAUM, M. (1996; 2002). *For love of Country?* Boston: Beacon Press.
- NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. (2006). "Education y democratic citizenship: capabilities y quality education". *Journal of Human Development*, 7 (3), 385-395.
- ORTEGA, M^a LUZ (2008). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- PIETERSEE, N.J. (2006). "Emancipatory cosmopolitanism: Towards y agenda". *Development y Change*, 37 (6), 1247-1257.
- ROBBINS, P.T. (2007). "The reflexive engineer: perceptions of integrated development". *Journal of International Development*, 19, 99-110.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- SEN, A. (2006). *Identity and Violence. The illusion of destiny*. London: Penguin.
- WALKER, M. (2006). *Higher education pedagogies*. Berkshire y New York: Society for Research into Higher Education y Open University Press.

AUTORES

José Juan Barba es profesor ayudante doctor en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid. Colabora con el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid. Las principales líneas de investigación son: los procesos de evaluación en la docencia universitaria y en la docencia en Educación Primaria; y el aprendizaje cooperativo como metodología docente. Es editor de la revista científica *Qualitative Research in Education*.

Alejandra Boni Aristizábal es Doctora en Derecho por la Universidad de Valencia y profesora titular del Departamento de Proyectos de Ingeniería de la UPV. Co-Directora del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo y coordinadora del Grupo de Estudios en Desarrollo de la UPV. Sus temas principales de investigación son la Educación para el Desarrollo humano en la universidad, el enfoque basado en derechos y las migraciones y el desarrollo. Es editora asociada del *Journal of Human Development and Capability Approach* y ha publicado libros y artículos en diferentes revistas nacionales e internacionales sobre estas temáticas.

Adelina Calvo Salvador es Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora por la Universidad de Oviedo. Trabaja como profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España) desde el 2001 en materias como *Organización educativa* y *Acción tutorial*. Entre sus líneas de investigación se encuentran las de género y educación, procesos de inclusión y exclusión social y educativa y democracia escolar.

María Carracedo Bustamante es Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Valladolid, Agente de Igualdad de Oportunidades por el Instituto de la Mujer y Master en Cooperación Internacional y Voluntariado por la Universidad de Santiago de Compostela. Experiencia en cooperación al desarrollo como jefa de proyectos y de equipo en áreas como Cooperación Internacional y Sector Público, y en proyectos internacionales en distintas entidades. Cuenta con experiencia en el terreno como cooperante en Perú. En la actualidad, es parte del equipo investigador del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

Gema Celorio es Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Cantabria, es responsable de Educación para el Desarrollo en Hegoa-Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. UPV/EHU-. Docente en diversos másteres: *Master oficial en Desarrollo y Cooperación Internacional* (UPV/EHU); *Master on-line Estrategias, Agentes y Políticas de Cooperación al Desarrollo* (UPV/EHU); *Master en Cooperación al Desarrollo* (Universitat Jaume I de Castellón). Autora y coautora de diferentes artículos y publicaciones sobre Educación para el Desarrollo.

Jorge Coque Martínez es profesor titular de Universidad en el área de Organización de Empresas; Departamento de Administración de Empresas de la Universidad de Oviedo. Socio fundador de la ONG Ingeniería Sin Fronteras de Asturias. Doctor Ingeniero Industrial (tesis: *Las cooperativas como factor de desarrollo en zonas desfavorecidas*). Investigador de la Escuela de Estudios Cooperativos (Universidad Complutense de Madrid). Codirector del *Máster en Gestión de Organizaciones de Cooperación para el Desarrollo y de Intervención Social* (Universidad de Oviedo). Líneas de investigación: problemática y potencialidad como instrumento de desarrollo territorial de las organizaciones participativas (cooperativas, asociaciones no lucrativas...); fomento del espíritu emprendedor en y desde el medio universitario; innovación.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es profesor titular de la Universidad de León. Especialista en organización educativa, desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, las nuevas tecnologías, el género y la política educativa. Autor de *“Decrecimiento y educación”*, 2010. En TAIBO, C. (Dir.), *Decrecimientos, Globalización y Educación Crítica*, 2009 (Colombia); *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, 2007.

Esther Domenech Llorente es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca, experta en Mediación familiar por la Universidad Pontificia de Salamanca y Especialista en Educación Intercultural por la Universidad de Valladolid. Experiencia en cooperación al desarrollo en ONGD y en el terreno (ocho años de estancia en El Salvador y Nicaragua). Actividad académica en investigación y formación en la Universidad de El Salvador y la Universidad Centroamericana *José Simeón Cañas* (UCA). Experiencia como formadora de profesorado y trabajo de educación no formal en diferentes ámbitos. En la actualidad es parte del equipo investigador del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

Elena Domingo García es Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas (Uva-Segovia) y Máster en Comunicación con Fines Sociales: Estrategias y Campañas. Su principal línea de investigación es la comunicación para el desarrollo. Tras haber realizado su Trabajo Final de Máster acerca la situación en términos de comunicación de los campamentos de personas refugiadas en el Sahara Occidental, en la actualidad continúa formándose en aspectos relacionados con la cooperación internacional.

José Ignacio Fernández del Castro es Licenciado en Filosofía y en Psicología por la Universidad de Oviedo (1985). Trabajó como profesor de *Filosofía* en diversos IES asturianos. Su larga trayectoria educativa se proyecta también en el mundo de la cooperación y la Educación para el Desarrollo con responsabilidades organizativas en ACSUR-Las Segovias de Asturias y su participación activa en diversos proyectos estatales de renovación de la enseñanza de la Ética y de la Educación en Valores, como CIVES (1988-1990) de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular; Jóvenes Contra la Intolerancia (1991-1994) a través del Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad; Y tú..., ¿cómo lo ves? (Proyecto de Educación para la Paz, la Tolerancia y el Desarrollo, 1995-1998) de ACSUR-Las Segovias; o Atlántida (Proyecto para una Escuela Democrática, 2000-2002) de Comisiones Obreras. A lo largo de más de quince años ha ido acumulando numerosas publicaciones en distintos medios.

Elia Fernández-Díaz es Maestra, Psicopedagoga y Doctora por la Universidad del País Vasco. Actualmente es profesora de la Universidad de Cantabria (Departamento de Educación). Ha sido Formadora del CEP de Sevilla para la integración de las TIC mediante propuestas orientadas a transformar las prácticas docentes y a generar proyectos colaborativos entre centros. La innovación curricular y la formación del profesorado sobre la utilización de las TIC son dos de sus líneas de investigación.

Aquilina Fueyo Gutiérrez es Doctora en Ciencias de la Educación y profesora de *Tecnología educativa* en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo desde hace 23 años. Una de sus líneas de investigación ha estado centrada en la Educación Mediática en contextos formales y sobre todo en su papel en la formación de los profesionales de la educación. Es también profesora tutora de la UNED y docente en el *Master Oficial de Educación y Comunicación en la Red* y en el *Master Oficial en Desarrollo y Cooperación Internacional* de HEGOA-UPV. Ha sido durante 7 años Decana de la Facultad de Educación y es desde hace 3 años presidenta de la Asociación Asturiana de Pedagogía (ASPE).

Juan Manuel Gea Fernández es profesor asociado en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Miembro de la *Red universitaria de evaluación formativa en docencia universitaria*. Sus líneas de investigación son: la promoción de hábitos saludables en programas deportivos escolares, así como el uso de metodologías activas en docencia universitaria.

Francisco Javier Gómez González es Licenciado en Geografía y en Sociología. Doctor en Sociología. Profesor ayudante doctor del Departamento de Sociología de la Universidad de Valladolid. En la actualidad colabora como Secretario del Observatorio de Cooperación de la citada Universidad, donde desarrolla una línea de investigación en materia de evaluación. También es coordinador del *Master en Consultoría de Desarrollo Organizativo*.

Isabel Hevia Artime es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de esta universidad. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la formación práctica del pedagogo/a, la infancia y adolescencia inmigrante e interculturalidad.

Andrés Hueso González es Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo por la UPV, con estudios en ingeniería Industrial, especialización en energía. Ganador del *V Concurso de Proyectos Fin de Carrera sobre Tecnología para el Desarrollo en el ámbito de la Cooperación Internacional*. En la actualidad es doctorando FPI en temas de tecnología y desarrollo por la UPV. Realiza su trabajo en los ámbitos del desarrollo humano, sostenibilidad, tecnología (energías renovables, saneamiento), los enfoques de poder y el enfoque basado en Derechos Humanos.

Suyapa Martínez Scott es profesora asociada en la E.U. Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid) y colabora con el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación actuales son: formación inicial del profesorado y Educación para el Desarrollo, evaluación formativa en Educación Superior, la innovación educativa y los programas educativos de deporte en edad escolar.

M^a Luz Ortega Carpio es profesora titular de área de Economía Aplicada. Doctora en Ciencias Empresariales desde 1994. Directora de 1999–2008 del *Master en Cooperación al Desarrollo y Gestión de ONGD*, coorganizado por ETEA–IO y Entreculturas. Su investigación se ha centrado en el estudio de las políticas de desarrollo y la lucha contra la pobreza, al servicio de la sociedad civil a través del análisis y estudio de las instituciones y de las políticas de desarrollo, en especial en la Educación para el Desarrollo. Autora de la *Estrategia de educación de la cooperación española* y promotora del programa de *Educación para el desarrollo* de la AECID.

Sonia Ortega Gaité es profesora asociada en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). Departamento de Pedagogía. Sus líneas de investigación están relacionadas con la cooperación y desarrollo comunitario, Educación para el desarrollo, educación e inclusión social.

Luis Pérez Miguel es Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Amplia experiencia en cooperación al desarrollo como voluntario y técnico de formación en ONGD españolas e internacionales y por su trabajo en Latinoamérica vinculado a la cooperación al desarrollo y los Derechos Humanos (durante ocho años vivió en Nicaragua y El Salvador y durante otros diez años ha viajado asiduamente a Colombia), y su actividad académica en investigación (con trabajos realizados para la UNESCO, UNICEF, la Universidad de Harvard, entre otros), y docencia en la Universidad de El Salvador y la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA). En la actualidad es parte del equipo investigador del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

Jordi Peris Blanes es profesor titular del Departamento de Proyectos de la Universidad Politécnica de Valencia. Doctor ingeniero con estudios en Ciencia Política. Miembro del Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética. Co-director del *Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo*. Sus intereses de investigación versan sobre procesos de desarrollo humano y sostenible; planificación de intervenciones; enfoques basados en derechos; enfoque de capacidades y Educación Superior.

Juan Manuel Rodilla es Ingeniero Industrial por la UPV con formación de *postgrado en cooperación al desarrollo* por la Universidad de Valencia y de *Master en Políticas y Procesos de Desarrollo* por la UPV. Ha trabajado como técnico en el Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV y colaborado con diversas ONGD en Argelia, Bruselas, Ecuador, Italia y Valencia, y con el UNDP en Guatemala y Belice. Actualmente responsable del portal de recursos en planificación, seguimiento y evaluación participativa de intervenciones de desarrollo del Master PPD de la UPV.

Carlos Rodríguez-Hoyos es profesor en del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Entre sus líneas investigadoras cabe resaltar la educación crítica para los medios, el análisis didáctico de la educación virtual y la mejora de la educación a través del aumento de la participación del alumnado. Ha impartido docencia en diferentes titulaciones de grado y postgrado y es Licenciado en Pedagogía y Doctor por la Universidad de Oviedo.

M^a Elena Ruiz Ruiz es profesora titular de Escuela Universitaria, pertenece al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Imparte docencia en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Sus líneas de trabajo están relacionadas con el desarrollo de competencias docentes vinculadas a la cooperación, la educación para el desarrollo, los Derechos Humanos y la atención educativa a la diversidad.

José Manuel Ruiz Varona es Licenciado en Geografía y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Secundaria del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y profesor asociado UC de Didáctica de las Ciencias Sociales. Su trabajo docente e investigador se relaciona directamente con el campo de la Educación para el Desarrollo, en el que ha desarrollado diversos proyectos de innovación educativa, elaborado materiales curriculares y publicado algunos artículos, así como participado en numerosos cursos de formación del profesorado.

Antonio Sianes Castaño es ETEA–Universidad Loyola Andalucía. Licenciado en Derecho en Administración y Dirección de Empresas y Máster en Derechos Humanos por la Universidad Pablo de Olavide. Máster en Cooperación Internacional al Desarrollo y estudiante doctoral del Máster de Métodos de Investigación en Ciencias Económicas y Empresariales, por ETEA. Sus actuales líneas de investigación están vinculadas al campo de la cooperación y Educación para el Desarrollo: el papel de la Universidad en el proceso de ED; la contribución de la ED a la coherencia de políticas para el desarrollo. Su experiencia laboral previa pasa por diversas instituciones y organizaciones de cooperación al desarrollo y Derechos Humanos en Perú, Chile, Marruecos, Italia y España.

María Tejedor Mardomingo es profesora contratada en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). Departamento de Pedagogía. Sus líneas de investigación están

relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, educación intercultural, escuela inclusiva y educación social. Premio extraordinario de doctorado, Facultad de Educación Universidad de Salamanca, curso 2005–2006.

Víctor Temprano García es profesor asociado del Departamento de Organización de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados. Máster en Investigación de la Economía de la Empresa. Experiencia en evaluación de planes y programas en los campos de los servicios sociales y educativos. Ha realizado estancias en la University of Applied Sciences Oldenburg (Alemania), Katholieke Hogeschool Leuven (Bélgica) y John's Moore University of Liverpool (Reino Unido). En la actualidad, colabora con el equipo investigador del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

Miguel Vicente Mariño es profesor de *Opinión pública* y de *Técnicas de investigación* en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación son el estudio de los contenidos y de los discursos mediáticos, la comunicación medioambiental, el análisis de la oferta y de la programación de contenidos audiovisuales, los nuevos avances en el campo de las técnicas de investigación cualitativas y el estudio de la opinión pública.