

Bibliografía básica sobre Educación para el Desarrollo y universidad

Alejandra Boni Aristizábal

Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética, Universidad Politécnica de Valencia.
Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras

A continuación presentamos algunos recursos bibliográficos que consideramos útiles para profundizar en el campo de la Educación para el Desarrollo (EpD) y las posibilidades que ésta tiene en el campo universitario. Somos conscientes de que se trata de una selección totalmente subjetiva y que, por ese motivo, dejará fuera títulos que los lectores pueden considerar relevantes. Nuestro ánimo es realizar algunas sugerencias para abordar el campo de la EpD.

Los criterios que hemos seguido para la selección de las referencias han sido los siguientes:

- Documentos recientes que presenten una información lo más actualizada posible. No obstante se han hecho algunas excepciones a este criterio en el caso de aportaciones especialmente relevantes en la discusión sobre la EpD.
- Que aborden en particular la EpD, dejando a un lado propuestas de educación para la sostenibilidad o educación para la paz, no menos interesantes. Nuestra conceptualización de la EpD viene definida por diversos autores (Mesa, 2000; CONG-DE, 2005; Boni, 2006) y se recoge en la Estrategia de EpD de la Cooperación Española recientemente presentada (Ortega, 2007) que entiende la EpD como una propuesta educativa encaminada a la construcción de una ciudadanía global.
- En el caso de la EpD en el campo universitario, hemos querido incluir algunos textos que refuerzan aspectos conceptuales y metodológicos que la EpD aborda. Nos referimos, por ejemplo, a la discusión sobre las prácticas reflexivas en la educación superior (véase por ejemplo Schön, 1998) o las discusiones sobre la educación universitaria orientada hacia el desarrollo humano (véase GUNI, 2008 o Taylor, 2004).
- Por último, y con el fin de clarificar la información, hemos dividido la bibliografía en dos apartados. El primero dedicado a la EpD en general y el segundo en la relación la EpD y el ámbito universitario.

Bibliografía sobre EpD:

- ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J.J. 1997. Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación. *Cuadernos de Trabajo*, nº 19. Bilbao; Vitoria : Hegoa, 1997.
- ARGIBAY, M. y CELORIO, G. 2005. *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005.
- BASELGA, P., FERRERO, G., BONI, A., ORTEGA, M.L., MESA, M., NEBRED, A., CELORIO, J.J y 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, 2004.
- CELORIO, G. 2001. Nuevos retos para la sensibilización sobre desarrollo. *Cuadernos Bakeaz*, 2001, nº 45. Bakeaz (Bilbao).
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. 2007. *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao; Vitoria : Hegoa, 2007.

- Coordinadora de ONGD de España (CONGDE). Vocalía de Educación para el Desarrollo. 2000. *Una mirada hacia el futuro: Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora*. Madrid : CONGDE, 2000.
- Coordinadora de ONGD de España (CONGDE). Vocalía de Educación para el Desarrollo. 2005. *La educación para el desarrollo, Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid : CONGDE.
- Coordinadora de ONGD de España (CONGDE). Vocalía de Educación para el Desarrollo. 2007, *Catálogo de materiales de Educación para el Desarrollo*. Madrid : CONGDE, 2007. <http://directorio-guia.congde.org/guia-derecursos> consultado el 9 de abril de 2008.
- FUEYO, A. 2000. *Imágenes Publicitarias y Representaciones Sociales sobre el Sur, Implicaciones en la Educación para el Desarrollo*. Tesis doctoral Universidad de Oviedo, Oviedo.
- GRUNSELL, A. 2004. Oxfam and education for global citizenship: learning for the future, *Development Education Journal*, 2004, no. 10, 2, pp. 12-14.
- HICKS, D. 2003. Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 2003, no. 55, 3, pp. 265-275.
- Intermón-Oxfam. 2004. *Hacia un currículum para una ciudadanía global: Propuestas de competencias básicas*. Barcelona : 2004.
- MESA, M. 2000. La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 2000, no. 70, pp. 11-26.
- MONCLÚS A. (coord.) 2001. *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid : Editorial Complutense, 2001.
- NAYA GARMENDIA L. (coord.) 2003. *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*. Erein; Bilbao : 2003.
- ORTEGA, M.L. 2006. La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 2006, nº 72.
- ORTEGA, M.L. 2007. *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Madrid : Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2007.
- POLYGONE. 2003. *Mosaico Educativo para Salir del Laberinto*. <http://www.webpolygone.net>, consultado el 9 de abril de 2008.

EpD y universidad

- BARONE, S. y MELLA, P. 2003. Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2003, no. 31, pp. 187-219.
- BONI, A., BASELGA, P. y FERRERO, G. 2002. La educación para el desarrollo en la universidad. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 2002, no. 76, pp. 145-151.
- BONI, A. y PÉREZ-FOGUET, A. (eds.) 2006. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona : Intermón-Oxfam; Ingeniería Sin Fronteras, 2006.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. 2002. *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Madrid : Morata, 2002.
- Development Education Association; Association of University Teachers (DEA/UT). 1999. *Globalisation and Higher Education: Guidance on Ethical Issues Arising from International Academic Activities*. London : DEA/UT, 1999.
- ESTEBAN, F. 2004. *Excelentes Profesionales y Comprometidos Ciudadanos, Un Cambio de Mirada desde la Universidad*. Bilbao : Desclee de Brower, 2004.
- GÓMEZ TORRES, M. LL., CALABUIG, C., BONI, A., PERIS, J. y MONZÓ, J.M. 2006. Oportunidades y riesgos para la cooperación universitaria al desarrollo en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 2006 no. 18, pp. 101-120.
- GUNI. 2008. *Educación superior en el mundo 3. La Educación superior, nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano*. Madrid : Mundi Prensa, 2008.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M., BUXARRAIS, M.R. y ESTEBAN, F. 2002. La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2002, no. 29, pp. 17-44.
- PÉREZ-FOGUET, A. 2006. *Impuls de l'Educació per al Desenvolupament humà i sostenible a la UPC 2000-2005*. Barcelona : Universitat Politècnica de Catalunya, Consell Social, 2006.
- PEREZ-FOGUET, A., OLIETE-JOSE, S. y SAZ-CARRANZA, A. 2005. Development education and engineering: a framework for incorporating reality of developing countries into engineering studies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2005, no. 6:3, pp. 278-303.
- SCHÖN, D. 1998. *El Profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona : Paidós.
- TAYLOR, P. y FRANSMAN, J. 2004. Learning and teaching participation: Exploring the role of higher learning institutions as agents of development and social change. *IDS Working Paper*, 2004, no. 219.
- UNCETA, K. (dir.) 2007. *La cooperación al desarrollo en las universidades públicas españolas*. Madrid, : AECI, 2007.

La Educación para el Desarrollo (EpD) como motor de cambio transformador en los actores de la cooperación para el desarrollo¹

Alejandra Boni

Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética, Universidad Politécnica de Valencia
Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras

Sandra Cerezo

Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras

En este artículo se presentan una serie de reflexiones sobre cómo la Educación para el Desarrollo puede convertirse, en el seno de las organizaciones dedicadas a la cooperación al desarrollo, en un instrumento para lograr una ayuda al desarrollo más inclusiva. Esta propuesta trata de evidenciar la importancia de las actitudes personales, de los valores, del aprendizaje reflexivo, de las relaciones de poder en las relaciones entre los distintos actores de la cooperación internacional, como base para un cambio transformador en las organizaciones. El artículo concluye con una serie de propuestas dirigidas a una entidad no gubernamental como Ingeniería Sin Fronteras para impulsar los cambios que la ayuda inclusiva sugiere.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, ayuda inclusiva, actitudes personales, cambios organizacionales, aprendizaje transformador.

Aquest article presenta una sèrie de reflexions sobre com l'Educació per al Desenvolupament pot convertir-se, des de dins de les organitzacions dedicades a la cooperació per al desenvolupament, en un instrument per assolir una ajuda al desenvolupament més inclusiva. Aquesta proposta tracta d'evidenciar la importància de les actituds personals, dels valors, de l'aprenentatge reflexiu, de les relacions de poder en les relacions entre els diferents actors de la cooperació internacional, com a base per a un canvi transformador en les organitzacions. L'article conclou amb una sèrie de propostes dirigides a una entitat no governamental com Enginyeria Sense Fronteres per impulsar els canvis que l'ajuda inclusiva suggereix.

Paraules clau: Educació per al Desenvolupament, ajuda inclusiva, actituds personals, canvis organitzacionals, aprenentatge transformador.

In this paper we reflect on how Development Education can become, in the organizations devoted to international development cooperation, an instrument to promote a more inclusive aid. This proposal suggests the importance of personal attitudes, values, reflective learning, power inside the relationships among different stakeholders, as the basis for a transformative change in organizations. This concludes with a series of proposals addressed to non-governmental organization, like Engineering Without Borders, to introduce the kind of changes that the inclusive aid requires.

Key words: Development Education, inclusive aid, personal attitudes, organizational changes, transformative learning.

Introducción

En la estrategia de Educación para el Desarrollo (EpD) de la cooperación española, recientemente presentada, se define la EpD como un *"Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible"* (Ortega, 2007, p. 19).

Por tanto, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en valores, orientados básicamente a la ciudadanía del Norte, que busca cambios en los comportamientos de todos nosotros, que haga posible la superación de las desigualdades sociales que tan profundamente caracterizan el mundo en que vivimos.

En el marco de la cooperación española, las ONGD han sido las mayores protagonistas de las prácticas de EpD, las cuales han ido evolucionando a lo largo del tiempo desde un planteamiento muy asistencialista hasta propuestas definidas como EpD para la ciudadanía global o cosmopolita, o también conocida como **EpD de quinta generación** (Mesa, 2000; Boni, 2006).

Sin embargo, la mayoría de las aproximaciones a la EpD que realizan las ONGD se han realizado abordando las actividades que estas entidades realizan hacia el exterior, como cursos, seminarios y jornadas. En este artículo se pretende abordar **la EpD desde la perspectiva interna** de las ONGD, es decir desde su trabajo diario en el seno de la organización en el Norte y en la relación con sus contrapartes en el Sur.

Partiendo del planteamiento común que las ONGD han de ser entidades transformadoras, y que uno de los motores del cambio son los procesos de aprendizaje transformadores, tanto individuales como colectivos (Roper, 2003), el objetivo de este artículo es resaltar cómo en el seno de una ONGD concreta, Ingeniería Sin Fronteras (ISF), pueden crearse espacios donde se produzcan estas prácticas de aprendizaje transformador.

Cabe advertir que no se trata de una experiencia consolidada en la que se presenta su sistematización, sino, más bien de una propuesta para la reflexión y la acción, que pretende ser de interés para los lectores.

Para enmarcar esta propuesta, es pertinente comenzar con una reflexión sobre la importancia de los valores y actitudes individuales en el sistema de cooperación internacional y del aprendizaje para el cambio. Para ello, a continuación, se exponen sintéticamente los planteamientos de una aproximación al campo de la cooperación internacional que resalta estos elementos: la ayuda inclusiva². Posteriormente, se presenta un análisis de las características de ISF y las posibilidades que la EpD ofrece en el seno de la entidad, con la finalidad de propiciar un aprendizaje transformador.

"las ONGD han de ser entidades transformadoras, y que uno de los motores del cambio sean los procesos de aprendizaje transformadores, tanto individuales como colectivos (Roper, 2003)"

¹ Las autoras quieren agradecer la discusión y las valiosas aportaciones realizadas por los participantes en el Taller de EpD celebrado en Madrid en marzo del 2007, promovido por la Federación de Ingeniería Sin Fronteras.

² El concepto de ayuda inclusiva es muy novedoso en la literatura sobre desarrollo, aunque algunos de los autores encuadrados en esta corriente lleven trabajando desde los años ochenta en el campo del desarrollo. En la página web del grupo de participación del Instituto de Estudios para el Desarrollo (*Institute of Development Studies*, IDS) <http://www.ids.ac.uk/ids/particip/> [fecha de consulta 21 de agosto de 2006] pueden encontrarse las publicaciones de los autores más relevantes de esta corriente (entre los que destacan Chambers, Gaventa, Cornwall y Eyben). Existen dos textos en los que se ha desarrollado más ampliamente la idea de ayuda inclusiva: el primero editado por Groves y Hinton (Groves, 2004) y posteriormente ampliado en otro libro editado por Eyben (Eyben, 2006). En ambos textos se recogen aportaciones de carácter teórico ilustradas con ejemplos prácticos que versan sobre la experiencia de actores públicos y privados del desarrollo (ONG, donantes bilaterales, instituciones financieras internacionales, gobiernos nacionales, regionales y locales, los y las ciudadanos del Sur, entre otros).

La ayuda inclusiva

El punto de partida de la ayuda inclusiva es que, a pesar de las manifestaciones de la comunidad internacional sobre la necesidad de erradicar la pobreza (cuyo exponente principal son los Objetivos de Desarrollo del Milenio), la realidad es que las metas acordadas están muy lejos de poderse cumplir. Así mismo, se aprecia un salto cada vez mayor entre las palabras y los hechos, entre la retórica del desarrollo y la realidad. Por esta razón es necesario mejorar la **responsabilidad y la rendición de cuentas** de todos los actores involucrados en el desarrollo.

Otro aspecto por el que apuesta la ayuda inclusiva es la potenciación de la sociedad civil, de tal forma que se realce la importancia del **partenariado y la transparencia**, superando intereses e inercias que siguen persistiendo en el sistema de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) y que dificultan los cambios esperados. Para ello, son fundamentales dos aspectos: en primer lugar, la **coherencia** entre la conducta individual y las normas de la institución y la nueva retórica del desarrollo; y, en segundo lugar, la **construcción de relaciones éticas y efectivas** que permitan derribar las diferencias de poder, abrir nuevos canales de comunicación y desarrollar la confianza entre los actores. Si en el pasado las organizaciones han incentivado la burocracia, la rendición de cuentas hacia los niveles superiores en la cadena de ayuda y en los desembolsos financieros, la nueva retórica del desarrollo requiere de procedimientos flexibles y novedosos, diferentes líneas de rendición de cuentas y el desarrollo de capacidades como el lenguaje y el entendimiento cultural. En el seno de las organizaciones, han de darse entornos que favorezcan nuevas normas organizacionales basadas en el aprendizaje y el trabajo

en equipo sustentado en el respeto mutuo y la innovación.

La tercera idea que se enfatiza es la **complejidad** del entorno del sistema de la AOD. Frente a una visión lineal del desarrollo, que busca la obtención de resultados mediante proyectos individuales, la ayuda inclusiva enfatiza la importancia de la **agencia individual y el liderazgo** para producir los cambios, siendo conscientes que el desarrollo es un fenómeno complejo donde las influencias culturales y políticas adquieren una gran importancia. Es decir que se ha de prestar atención a las capacidades que tienen las personas para realizar los cambios, sin perder de vista que el complejo entorno en el que se mueven estos actores está marcado por las dinámicas de poder.

El cuarto elemento que se destaca desde la corriente de la ayuda inclusiva es la importancia de hacer frente a los aspectos relacionados con el **poder, los derechos y la política**. A pesar de que la nueva retórica del desarrollo habla de apropiación, participación y partenariado (Declaración de París del 2005), el sistema de ayuda se sustenta en dinámicas de dominación, jerarquía y control. En el ámbito de la cooperación para el desarrollo, Groves y Hinton (2004) subrayan que el poder está embebido en el sistema y en los términos y condiciones de las relaciones entre los actores. Éstos se plasman en las distintas condiciones de ayuda, en el conocimiento que se emplea, en el reparto del poder de decisión, e incluso, como afirman los teóricos del posdesarrollo (Escobar, 1996; Rist, 2002), en la ideología que sustenta el propio concepto de desarrollo.



Taller de Educación para el Desarrollo en Madrid por ISF
Marzo 2007

De las organizaciones a las personas. El lugar de la EpD

Según los postulados de la ayuda inclusiva, si el sistema de cooperación requiere cambios en la forma en la que se relacionan todos los actores, uno de los modos más adecuados de promoverlo es impulsando la reflexión individual y el cambio. Hasta el momento los mayores esfuerzos han sido encaminados a propiciar el cambio dentro de las organizaciones. Desde la ayuda inclusiva se enfatiza la importancia de incentivar a que **los actores del desarrollo revisen sus actitudes y comportamientos, y que esto sea facilitado por las organizaciones**. Las personas son reacias a examinar sus actitudes y comportamientos en relación con otras culturas y su propia cultura organizacional, y prefieren resguardarse en sus entornos familiares. Como des-

taca Eyben, lo que se requiere es un cambio profundo en las prácticas personales de los actores del desarrollo (Eyben, 2003).

De la misma forma, la EpD de quinta generación (Boni, 2006) apuesta por los cambios individuales y la importancia de los valores y actitudes de las personas; así mismo, y al igual que la ayuda inclusiva, enfatiza la importancia de la **agencia individual y colectiva**. La idea es que las personas, actuando tanto de manera individual como colectiva, pueden producir cambios que han de tener un objetivo claro: empoderar a los grupos más desfavorecidos. Chambers sugiere algunos de estos cambios expuestos en la tabla 1:

Tabla 1.
Cambios en las condiciones, valores, normas y reglas personales, profesionales e institucionales
Fuente: adaptación propia de Chambers (2005: p. 212).

	Desde	Hacia
Paradigma “de” y “para”	Cosas	Personas
Orientación	De arriba hacia abajo	De abajo hacia arriba
Logros valiosos	Objetivos y desembolsos	Empoderamiento
Modos/aproximaciones	Estándar	Diversos
Roles y comportamientos	Profesor, supervisor, controlador	Facilitador, entrenador, posibilitador
Rendición de cuentas, enfatizada y “dirigida a”	Donantes e impositores	Todos los actores, especialmente los más pobres
Formas de entender las realidades de los pobres	Bibliografía, talleres	Inmersiones, de forma directa
Aprendizaje y cambio	Didáctico, instructivo	Aprendizaje experiencial

En relación con las propuestas que se plasman en la tabla 1, Chambers y Petit (2004) identifican cuatro posibles ámbitos a través de los cuales las instituciones pueden impulsar cambios organizacionales que apunten hacia la ayuda inclusiva:

- Utilizar métodos de reflexión y análisis crítico que visibilicen y hagan más transparentes las dinámicas de poder y planteen caminos para la acción³.
- Usar el lenguaje para reclamar significados y construir nuevas palabras que impulsen cambios.
- Identificar reglas y procedimientos que puedan ayudar a equilibrar las relaciones de poder y que permitan abrir espacios de mayor inclusión y diversidad; y asimismo, reconocer cuándo determinados procedimientos no son ya de utilidad.
- Transformar las organizaciones de ayuda a través de enfoques de aprendizaje⁴.

³ Hemos de destacar que la construcción crítica y compartida de conocimiento es uno de los fundamentos pedagógicos de la EpD (Boni, 2006) que se nutre de las propuestas de la educación popular y de la ciencia crítica de la educación.

⁴ Uno de los ejemplos más exitosos de cambio ha sido el que ha protagonizado Action Aid a través de la adopción de un sistema de Rendición de Cuentas, Aprendizaje y Planificación (*Accountability, Learning and Planning System*, en su terminología inglesa) introducido en el año 2000. Se trata de un sistema que busca aumentar la rendición de cuentas hacia los más desfavorecidos y hacia las contrapartes de ActionAid, manteniendo la tradicional contabilidad hacia los donantes y patrocinadores (puede ampliarse el estudio de esta experiencia en Scott Villers, 2003, y David et al., 2006).

La EpD en Ingeniería Sin Fronteras

A partir de los planteamientos de la ayuda inclusiva y sus conexiones con el enfoque de la EpD de quinta generación, en el presente artículo se intenta identificar cuáles podrían ser los caminos que una ONGD como Ingeniería Sin Fronteras (ISF) podría recorrer. Para ello, es conveniente caracterizar brevemente el perfil de las actuaciones de EpD de ISF, tarea que se realizará de forma aproximada, dada la gran variedad de actuaciones de EpD que se realizan en cada una de las 18 ONGD que componen la Federación de ISF⁵.

Según consta en la Memoria de actividades del 2006, el tipo de actividades de EpD que realiza ISF son las siguientes:

- **Formación reglada:** asignaturas de libre elección dirigidas a estudiantes de grado. Se imparten en 11 universidades españolas; formación de Posgrado en Cooperación Internacional a través de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y varios cursos en las universidades de Málaga y del País Vasco. Diferentes ediciones del concurso de Proyectos Finales de Carrera y Tesis Doctorales sobre Cooperación Internacional en el ámbito de la Tecnología para el Desarrollo Humano que ISF ha organizado conjuntamente a través de los Centros de Cooperación para el Desarrollo de 6 universidades españolas.
- **Formación no reglada:** cursos on-line semi-presenciales y presenciales a través de la UOC, Conferencias sobre Tecnologías para el Desarrollo Humano, Seminarios de "Desarrollo, Cooperación y Tecnología", jornadas de "Energías renovables y Desarrollo Humano", Proyectos de Conocimiento de la Realidad y un gran número de publicaciones

como los Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano y los Boletines Informativos.

Aún siendo esta actividad bastante relevante para ISF, queda la sensación de que el esfuerzo sigue siendo insuficiente. De acuerdo con las conclusiones de un taller de EpD realizado en Madrid en marzo del 2007, en el que participaron voluntarios/as de algunas de las asociaciones miembro de la Federación de ISF⁶, se pudo observar que esta ONGD considera de gran importancia el trabajo en el campo de la EpD y su aplicación de manera transversal en las distintas áreas de trabajo dentro de cada asociación. Incluso se le da más importancia a la EpD que a la ejecución de proyectos y a la mera canalización de recursos hacia el Sur. Sin embargo, también se desprendió que se ha hecho poco o ningún esfuerzo para elaborar propuestas sobre educación formal, investigar sobre la EpD, formar los cuadros de voluntarios y profesionales en este campo, así como promover el debate y participar en campañas y acciones de EpD a escala internacional o con otras entidades, redes, foros o movimientos sociales. Esta escasa innovación en el campo de la EpD contrasta con lo realizado en otras organizaciones (no sólo ONGD, sino también otras dedicadas a la educación en distintos grados) tal y como se desprende de las conclusiones del III Congreso de Educación para el Desarrollo celebrado en Vitoria en diciembre del 2006⁷.

Asimismo, el presupuesto que ISF destina a la EpD sigue manteniendo un porcentaje muy bajo en relación al gasto realizado anualmente por la federación, que según datos del 2006 fue del 13,5%. Cabe también destacar que dentro de este porcentaje la educación formal queda en desventaja, a pesar de que se reconoce que ofrece mejores resultados que la no formal.

Desde el punto de vista interno, en el taller realizado en Madrid en el 2007 se construyó un cuadro de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) sobre la EpD en ISF del que, a continuación, se presentan las conclusiones relativas a las debilidades y fortalezas de la EpD en la asociación (ver tabla 2).

“[ISF] considera de gran importancia el trabajo en el campo de la EpD y su aplicación de manera transversal [...]. Sin embargo, [...] se ha hecho poco o ningún esfuerzo para elaborar propuestas sobre educación formal, investigar sobre la EpD, formar los cuadros de voluntarios y profesionales en este campo, así como promover el debate y participar en campañas y acciones de EpD [...]”

⁵ Se trata de 18 ONGD nacidas en el entorno universitario y donde todavía se ubican en su mayoría. El funcionamiento de cada uno de sus miembros ha sido autónomo en gran medida, pero cada vez más, se persigue un trabajo coordinado. El tamaño de las asociaciones es variado así como el funcionamiento interno en cada una de éstas. Existe un perfil similar en relación con el alto volumen de voluntarios que colaboran activamente en las organizaciones y que tienen un importante peso en las decisiones estratégicas de la asociación.

⁶ Asistieron las ISF de Galicia, Euskadi-Bilbao, Aragón, Castilla y León, Sevilla y Málaga, Cantabria, Madrid y Valencia.

⁷ Para más información puede verse el artículo de Juanjo Celorio en este mismo número de la revista, y la página web del congreso aún operativa en <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/cas/index.htm> (fecha de consulta 6 de mayo de 2008).

Tabla 2:
Debilidades y fortalezas de la EpD en ISF
 Fuente: Elaboración propia.

	Debilidades	Fortalezas
Muy resaltado	<ul style="list-style-type: none"> Falta de recursos humanos con formación específica en EpD. Falta de espacios de reflexión dentro de las mismas asociaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Red interna ISF.
Resaltado	<ul style="list-style-type: none"> Inexistencia de documentos estratégicos en las asociaciones más pequeñas. Excesiva rotación de voluntarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Valor que se le da a la EpD en documentos estratégicos. Asignaturas/cursos. Motivación Junta Federal.
Menos resaltado	<ul style="list-style-type: none"> Sin relación con otras universidades. Debilidad del área de EpD en relación a proyectos. Falta de dinamización en EpD. Falta de profesorado implicado. Poca variedad de actividades. Poca relación entre áreas. Tratamiento desde la administración como proyectos y no como estrategia educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia. Convenios con universidades. Profesorado. Personal contratado. Voluntarios motivados. Procedencia de diversos ámbitos laborales. Voluntarios que trabajan en la universidad. Relación coordinadora. Trayectoria en las universidades.

Propuestas para una EpD inclusiva en ISF

A partir de las ideas de la ayuda inclusiva y la EpD, y tomando como punto de partida la realidad interna de ISF, se plantean una serie de propuestas orientadas al aprendizaje transformador en la organización. Éstas han sido agrupadas en tres niveles:

1) Individual/personal

- Consiste en querer realizar un análisis de la conducta personal orientado al establecimiento de relaciones éticas y efectivas con todas las personas con las que se interacciona, tanto dentro como fuera de la organización. Asimismo, son relevantes las sugerencias que realiza Chambers en relación con el rol del profesional del desarrollo, que de supervisor o controlador pasa a ser un facilitador o posibilitador.

2) Organizacional

- Reflexionar sobre las prácticas internas y las relaciones en la misma organización, poniendo especial atención en las relaciones de poder.
- Propiciar espacios de reflexión y aprendizaje en el seno de la entidad. En este sentido se podría incidir en mayor medida en la formación interna, utilizando métodos de reflexión y análisis crítico que visibilicen y hagan más transparentes las dinámicas de poder y plan-

teen caminos para la acción, tanto dentro de la organización como hacia el resto de los actores.

- Evaluar el trabajo hecho hasta ahora (sobre todo en el campo de la EpD) identificando reglas y procedimientos que ayuden a equilibrar las relaciones de poder y permitan abrir espacios de mayor inclusión y diversidad, reconociendo cuando determinados procedimientos dejan de tener utilidad.
- Es importante potenciar la investigación orientada al cambio y a la transformación, en la línea de lo que se propone en las metodologías de investigación-acción participativa.

3) Relaciones con el entorno

- La ayuda inclusiva propone enfatizar la rendición de cuentas dirigida a todos los actores del desarrollo, especialmente a los más desfavorecidos. Si esta medida se pusiera en práctica, se asistiría a un verdadero cambio de relaciones entre las ONGD y sus contrapartes. Se hablaría de una relación mucho más horizontal de la que ahora mismo se practica.
- También nos parece importante que ISF realice una labor en el seno de la universidad, orientada a divulgar los principios y consideraciones de la EpD inclusiva para convertirse en una escuela de ciudadanía global.

Hace falta insistir en que se trata de algunas propuestas orientadas a potenciar el aprendizaje transformador tanto en la Federación ISF como en cada una de las organizaciones que la forman; aunque dada la heterogeneidad de tamaños y formas de trabajo entre las diferentes organizaciones que componen la Federación, estas pro-

puestas pueden ser de mayor utilidad a unas que a otras. Probablemente a los lectores se les ocurrirán diferentes y nuevas propuestas que, con certeza, pueden lograrse si se invierte un mayor esfuerzo en priorizar la reflexión a la vorágine burocrática que caracteriza el trabajo de toda ONGD.

Taller de Educación para el Desarrollo en Madrid por ISF
Marzo 2007



Referencias bibliográficas

- BONI, A. 2006. La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano, en BONI, A. & PÉREZ FOGUET, A. (Eds.) *La Construcción de la Ciudadanía Global*, Colección Informes, 2006, no. 32, Barcelona : Intermón-Oxfam; ISF, p. 41-51
- CHAMBERS, R. & PETIT, J. 2004. Shifting power to make a difference, en GROVES, L. & HINTON, R. (eds.) *Inclusive Aid. Changing Power and Relationship in International Development*. Londres : Earthscan, 2004, pp. 137-162.
- CHAMBERS, R. 2005. *Ideas for Development*. Londres, Sterling : Earthscan, 2005.
- ESCOBAR, A. 1996. *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del Desarrollo*. Bogotá : Norma, 1996.
- GROVES, L. & HINTON, R. (eds.) 2004. *Inclusive Aid: Changing Power and Relationship in International Development*. Londres : Earthscan, 2004.
- MESA, M. 2000. La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 2000, no. 70, pp. 11-26.
- RIST, G. 2002. *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid : Ediciones Los Libros de la Catarata, 2002.
- SCOTT-VILLIERS, P. 2003. The struggle for organisational change: How the ActionAid Accountability, Learning and Planning System emerged, en ROPER, L., PETIT, J. & EADE, D. (eds), *Development and the Learning Organization*. Oxford : Oxfam GB, 2003, pp. 225-241.
- DAVID, A., MANCINI, R. & GUIJIT, I. 2006. Bringing system into line with values: The practice of the Accountability, Learning and Planning System, en EYBEN, R. (ed.) 2006. *Relationships for Aid*. Londres : Earthscan, 2006, pp. 133-153.
- ORTEGA, M.L. 2007. *Estrategia de Educación para el Desarrollo (ED) de la Cooperación Española*. Madrid : Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2007.
- ROPER, L., PETIT, J. & EADE, D. (eds), *Development and the Learning Organization*. Oxford : Oxfam GB.

Aprendiendo en la práctica: experiencias de un innovador programa de másteres¹

Jethro Pettit²

Investigador.
Instituto de Estudios para el Desarrollo (IDS, *Institute of Development Studies*), Universidad de Sussex, Reino Unido.

El presente artículo expone la historia de un innovador programa de másteres para profesionales de todo el mundo que están interesados en la utilización de criterios de participación para incentivar el desarrollo y el cambio social. Los másteres apoyan a los estudiantes a integrar su propia experiencia práctica y su trabajo diario como profesionales, con la teoría y los análisis conceptuales, utilizando métodos de investigación-acción y práctica reflexiva. Además se describen los elementos clave del diseño del programa, y se señalan los retos y las lecciones aprendidas en la elaboración y enseñanza de este enfoque de aprendizaje.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, máster, investigación-acción, investigación-acción participativa, práctica reflexiva, cambio social.

El present article exposa la història d'un innovador programa de màsters per a professionals de tot el món que estan interessats en la utilització de criteris de participació per a incentivar el desenvolupament i el canvi social. Els màsters donen suport als estudiants a integrar la seva pròpia experiència pràctica i el seu treball diari com a professionals, amb la teoria i els anàlisis conceptuals, utilitzant mètodes de investigació-acció i pràctica reflexiva. A més es descriuen els elements clau del disseny del programa, i s'assenyalen els reptes i les lliçons apreses en l'elaboració i ensenyament d'aquest enfocament d'aprenentatge.

Paraules clau: Educació per al Desenvolupament, màster, investigació-acció, investigació-acció participativa, pràctica reflexiva, canvi social.

This article presents the story of an innovative Masters programme for professionals from around the world who are concerned with using participatory approaches to bring about development and social change. The Masters supports learners to integrate their own practical experience and daily professional work with theory and conceptual analysis using methods of action research and reflective practice. This article outlines key elements of the programme's design, and highlights challenges and lessons in the design and teaching of this experiential approach to learning.

Key words: Development Education, masters, action research, participatory action research (PAR), reflective practice, social change.

Introducción

Estamos viviendo en una época de cambios rápidos y creciente complejidad, en la que se ha vuelto más difícil apoyar las vías sostenibles y equitativas del desarrollo humano. En general, muchos ciudadanos sienten que tienen poco o ningún control sobre las fuerzas y decisiones que rigen sus vidas. Las poderosas tendencias globales en la economía, el medio ambiente, la política y la tecnología pueden crear oportunidades para algunos, pero dejan a muchos otros con un sentimiento de exclusión e impotencia. Es difícil saber qué rumbo tomar para aquellos que pretenden apoyar formas de desarrollo viables y justas.

Al enfrentarse con estos retos, muchos profesionales –tanto del Estado, voluntarios o del sector privado– están buscando métodos más inclusivos y participativos que ayuden a la población pobre y marginada a tener más voz y voto en el proceso de construcción de su propio futuro. Pero, ¿cuáles son estas alternativas y cómo las personas que trabajan para el desarrollo se preparan para un ambiente de tanta incertidumbre y relaciones de poder tan dispares?; ¿qué tipo de formación o entrenamiento se necesita para ser agentes efectivos de cambio?; ¿será suficiente un técnico o un título profesional, o existen otras habilidades y conocimientos necesarios?; y, si fuese así, ¿cómo podrían aprenderse?

Muchas de las oportunidades educativas disponibles para los trabajadores del desarrollo están diseñadas de tal forma que se contradicen con los mismos valores que buscan para apoyar su trabajo. La mayoría de las escuelas, colegios y universidades utilizan enfoques educativos verticales para la enseñanza, que pueden llegar a reproducir las mismas relaciones de conocimiento y poder que prevalecen en la sociedad, y que van en contra de los valores de la participación y la inclusión social (Bawden, 2004; Mott, 2005). El contenido de la formación profesional es a veces demasiado estrecho, enfocado en habilidades, métodos o teorías, pero muy pocas veces enfocado en la complejidad de las relaciones humanas y las dinámicas de poder. Muchos cursos no están lo suficientemente fundamentados en la práctica y en la experiencia, y tampoco animan a los estudiantes a pensar en sí mismos como agentes de cambio.

El presente artículo expone la historia de un innovador programa de postgrado del Instituto de Estudios para el Desarrollo (IDS, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Sussex en el Reino Unido. El máster en “Participación, poder y cambio social”, que empezó en el año 2003, apoya a los estudiantes a investigar desde su propio trabajo desde la práctica y la experiencia, para mezclar el análisis teórico y práctico utilizando métodos de investigación-acción (conocido como Action Research) y práctica reflexiva. En este escrito se describen algunos elementos del diseño del programa, y se exponen los retos y lecciones en relación al diseño y enseñanza de este experimental enfoque de aprendizaje.

“El máster [...] apoya a los estudiantes a investigar desde su propio trabajo desde la práctica y la experiencia, para mezclar el análisis teórico y práctico utilizando métodos de investigación-acción y práctica reflexiva”

Campaña sobre prácticas higiénicas en el barrio de Maxaquene "A" organizado por ASCHA, AMDEC y ESF-Catalunya
Febrero 2008



1 Este artículo es el fruto de una adaptación y resumen del libro de Taylor y Pettit (Taylor, 2007), por el que el autor agradece a Peter Taylor por sus diversas y destacables contribuciones.

2 Jethro Pettit es miembro del equipo de “Participación, poder y cambios social” del Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Universidad de Sussex en el Reino Unido, donde trabaja en el diseño y la facilitación del aprendizaje a través de la práctica reflexiva tanto en el contexto educacional como organizacional. Correo electrónico: j.pettit@ids.ac.uk.

Participación en la enseñanza y en el aprendizaje

El IDS es ampliamente conocido por su interés en metodologías participativas para el desarrollo internacional (Chambers, 1997; Gaventa, 2001). Durante la década de los años noventa, un "Equipo de participación" surgió para documentar, promover y evaluar estos enfoques participativos. Los miembros de este equipo contribuyeron en la realización de talleres con trabajadores del desarrollo alrededor del mundo, sobre métodos como la Evaluación Rural Participativa (conocido como *Participatory Rural Appraisal*, PRA) y la Acción y Aprendizaje Participativo (conocido como *Participatory Learning and Action*, PLA). Aunque tuvieron mucho éxito, también se generaron preocupaciones acerca de la calidad de la facilitación y de la práctica participativa a medida que estos enfoques iban atrayendo a los grandes donantes, ONGs y gobiernos (Brock, 2002). Algunas críticas iban dirigidas a ralentizar el proceso, y prevenir sobre cualquier réplica a escala mayor, mientras que otros planteaban preguntas fundamentales sobre la participación como un medio de transformación (Cooke, 2001).

Al mismo tiempo, a partir del 2000 hasta la actualidad, ha habido una continua innovación de los métodos con potencial para permitir que la población pobre tenga mayor control sobre sus vidas.

“Se vio la necesidad de establecer un tipo de educación diferente, que utilizara métodos de investigación-acción y reflexión personal para profundizar en el aprendizaje y en la mejora mediante la práctica”

En el trayecto de descentralizar y democratizar la gobernanza local, se están desarrollando nuevos enfoques para la planificación participativa, la elaboración de presupuestos y la rendición de cuentas (Gaventa, 2004). También siguieron desarrollándose nuevas metodologías en la salud, los derechos reproductivos y el VIH/SIDA, así como en la participación juvenil, la educación para adultos, la agricultura, la dirección de recursos naturales y otros sectores (Brock, 2006). El interés en apoyar a la ciudadanía y al desarrollo basado en los derechos, dio forma a muchas de estas innovaciones en los procesos de reivindicación de derechos y profundización de la democracia (Pettit, 2005). Las antiguas críticas a la 'tiranía' de los enfoques participativos fueron moderadas por un renovado interés en su potencial de transformación (Hickey y Mohan, 2004).

Del mismo modo en que el equipo de IDS siguió estas tendencias, se empezó a examinar cómo fueron enseñados y entrenados aquellos que facilitaron la participación, y a preguntar cómo se les podría apoyar para hacerlos más conscientes de las relaciones de poder, así como mejorar su eficacia como agentes de cambio social. Surgió, además, la necesidad de apoyar a los estudiantes a acercar los mundos de la teoría y la práctica, y de integrar la reflexión personal en sí mismos, con análisis críticos de sus actos. Se vio la necesidad de establecer un tipo de educación diferente, que utilizara métodos de investigación-acción y reflexión personal para profundizar en el aprendizaje y en la mejora mediante la práctica.

¿Por qué la investigación-acción y la práctica reflexiva?

La investigación-acción ha sido utilizada por mucho tiempo como un medio de aprendizaje para responder a retos complejos, ya sea en el contexto de grupos, organizaciones o instituciones sociales. La educación popular para adultos, la investigación-acción participativa (conocida como *Participatory Action Research*, PAR) (Fals-Borda, 2001; Freire, 1970) y otras variedades de aprendizaje participativo han sido utilizadas ampliamente en el desarrollo comunitario y trabajos de cambio social (Fals-Borda, 2001; Freire, 1970). Aunque existan muchos puntos de vista respecto la investigación-acción, es ampliamente aceptado que el conocimiento y el poder están íntimamente ligados.

Las formas dominantes de conocimiento teórico y práctico excluyen usualmente las realidades de las personas menos poderosas (Chambers, 1997) quienes pueden desarrollar sentimientos de inferioridad e incapacidad. Los métodos de investigación-acción, que implican una inspección de forma individual o compartida sobre puntos de vista del mundo y experiencias, pueden ser muy liberadores y ayudar a cambiar las relaciones de poder (Gaventa, 2001).

La investigación-acción puede ser tanto colectiva como individual, pero siempre habrá una tendencia a enfocarse en las grandes estructuras y sistemas de la sociedad e instituciones, y abando-

nar la dimensión personal. La “práctica reflexiva” es un término utilizado para describir una inspección en nuestras actitudes personales, creencias, valores y comportamientos. Éstas son habilidades vitales para los facilitadores de cambio, como una forma de ser más conscientes en nuestro propio actuar, poder y eficiencia. La práctica reflexiva no solo incluye un análisis crítico de nuestra forma de ver el mundo, sino también de nuestra forma de actuar en éste: formas de saber y ser lo que llevamos en nuestro cuerpo, emociones, expresiones artísticas o acciones prácticas, así como en nuestro razonamiento cognitivo.

El máster en “Participación, poder y cambio social”

Éstos son algunos de los retos que guiaron al IDS a crear un nuevo máster en “Participación, poder y cambio social” (también conocido como MAP, por sus siglas en inglés)³. Tras dos años de diseño curricular, las dos primeras partes del máster fueron completadas exitosamente, y para el momento de redacción de este artículo, la tercera parte está en camino. El MAP está estructurado como un “curso emparejado” de tres partes, con un periodo de residencia de 10 semanas en el IDS (parte 1), seguido de 10-12 meses de trabajo basado en la investigación-acción y la práctica reflexiva (parte 2), y terminando con un periodo final de 10 semanas de estudios y síntesis en el IDS (parte 3). Un seminario a la mitad de la segunda parte, permite un ciclo de reflexión a mitad del máster mediante el trabajo de campo. Los participantes deben tener entre tres y cinco años de experiencia profesional utilizando los enfoques de desarrollo participativo en cualquier parte del mundo. También deben tener un trabajo donde puedan llevar a cabo su método de investigación-acción, ya sea con su puesto actual o con otro proyecto u organización.

El objetivo es que el ambiente de trabajo de cada uno sea un espacio de aprendizaje, en el que cada día las actividades y experiencias puedan volverse la base de las investigaciones. Los alumnos se enfocan en la acción, reflexionan de formas distintas sobre sus experiencias, y hacen conexiones para conceptos clave y teorías para la adopción de nuevas medidas. Para la preparación del trabajo de campo, la primera parte del

Si éstas son algunas de las habilidades esenciales y capacidades necesarias para los profesionales que trabajan para lograr formas de desarrollo más participativas, ¿cómo pueden ser aprendidas? y ¿cómo pueden la investigación-acción y la práctica reflexiva ser utilizadas como base para el aprendizaje participativo?

“Enseñamos porque queremos marcar una diferencia, y a través de ésta nos volvemos diferentes”

programa se diseña alrededor de dos corrientes. La primera está enfocada en teorías y conceptos de poder, participación y cambio social, exploradas ambas a través de estudios de casos y de las propias experiencias de los estudiantes. En cambio, la segunda se enfoca en métodos de investigación-acción y práctica reflexiva, que incluye técnicas y habilidades de investigación. Los alumnos completan la primera parte desarrollando un documento analítico sobre el contexto y la problemática que estarán abordando, y un plan de aprendizaje en el que describen sus métodos. De esta forma dibujan en su campo de trabajo estas dos corrientes, ubicando su investigación en la práctica con un análisis crítico de su realidad contextual y preocupaciones según la temática.

En la creación de este programa, único en su clase en el IDS, se partió de las normas educativas de la mayoría de los estudios sobre desarrollo de los másteres. Las clases se imparten en forma de talleres y con una activa participación de los alumnos. La evaluación incluye un plan de aprendizaje, informe de progresos, presentaciones orales, un ensayo reflexivo, un portafolio (por ejemplo, con extractos de periódicos, evidencias del trabajo de campo, fotos y videos) y un documento de síntesis final. Algunos de las evaluaciones descritas no existen en la Universidad de Sussex, por lo que se tuvieron que diseñar y aprobar por la institución. Gracias a ello, fue posible mantener una visión propia y no ser influenciados por las reglas existentes o por los marcos definidos.

³ El máster en "Participación, poder y cambio social" (MAP) fue desarrollado por Jethro Pettit, Peter Taylor y John Gaventa, con el apoyo inicial de Darcy Ashman. Peter Taylor fue su coordinador hasta el año 2008 y otros profesores que contribuyeron a su desarrollo son Andrea Cornwall, Rosalind Eyben, Colette Harris y Joy Moncrieffe.



Campaña sobre prácticas de salubridad en la ciudad de Mopti, Mali
Noviembre 2007

Lecciones aprendidas

En la actualidad el programa del máster continúa, en su tercera parte, evolucionando en consonancia con la investigación-acción y la práctica reflexiva desde el punto de vista de los educadores, y en respuesta a la evaluación y retroalimentación de los estudiantes. Seguidamente se destacan algunos de los aspectos aprendidos hasta ahora:

Aprendiendo sobre la investigación-acción.

Se ha observado que para ganar confianza en el uso de los métodos de investigación-acción se requiere de más tiempo y preparación de lo que se había pensado. El reto no solo está en enseñar métodos de investigación, sino también en ayudar a los practicantes a aprender y mejorar sus formas de trabajo con la investigación-acción. Se trata de tejer diversas líneas metodológicas y prácticas de investigación, y de combinarlas para aprender sobre teorías y conceptos de poder, participación y cambio social.

La profundización en la práctica reflexiva.

Se ha visto la necesidad de desarrollar un currículo más fuerte en la investigación-acción, e integrar más los métodos de la práctica reflexiva. Los estudiantes han experimentado diversos métodos de investigación, aplicándolos sobre sus valores personales, sentido del propósito y motivación, y las fuentes de inspiración de éstos en sus vidas. También se han observado a sí mismos y a sus acciones de una forma crítica. A través de métodos de escritura exploratoria y creativa, narración de cuentos y teatro, así como de análisis de la escritura, los estudiantes han explorado quiénes son, y la forma en que sus identidades y acciones pueden repercutir sobre otros.

Apoyando la investigación cooperativa.

Varios estudiantes han utilizado de forma activa estos enfoques en su propio contexto, como parte de su proceso individual de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante formó un grupo de investigación cooperativa dentro de su organización en Brasil, con el fin de estudiar los cambios que se estaban produciendo en la organización, en sus relaciones entre sí y en las percepciones de sus socios fuera de ésta. Estas experiencias han ayudado a descubrir que las dimensiones del poder pueden ser accesibles y mejor entendidas mediante la integración de múltiples formas de aprendizaje y conocimiento (Pettit, 2006).

Mantener el aprendizaje y la reflexión en práctica.

Llevar a cabo la investigación-acción y la práctica reflexiva requiere de una estructura que apoye continuos ciclos de aprendizaje. Debido a la distancia y a la ausencia del contacto cara a cara, actualmente se hace mayor énfasis en una comunicación más regular entre los estudiantes y los supervisores, aprovechando al máximo el seminario que se lleva a cabo en la segunda parte del máster en el IDS. Muchos estudiantes encuentran dificultad para encontrar tiempo para el aprendizaje, debido a las propias responsabilidades con el trabajo y con la familia. En algunos casos, los empleados no son conscientes del tiempo requerido; actualmente está estipulada una dedicación del 25% de su tiempo de trabajo para llevar a cabo sus planes de aprendizaje.

Explorando identidades y roles.

Muchos estudiantes se han dado cuenta del importante desafío que conlleva manejar sus diferentes roles e identidades mientras hacen su investigación-

acción. Ser un activista y un investigador, trabajador y estudiante, maestro y aprendiz, sin mencionar otras identidades de género, raza, etnia, edad, paternidad, ya ha sido bastante agotador. Los estudiantes se dieron cuenta que la práctica reflexiva incluye desarrollar la propia conciencia de estas identidades y roles, y cómo la posición y percepción de uno puede influir, o verse afectada, por normas culturales y relaciones de poder. Muchos de los estudiantes hablaron de estos temas de alguna forma u otra. Por ejemplo, el director de una ONG africana llevó a cabo un ejercicio con su personal en cuanto a las percepciones que tenían de él como líder.

Balace de entradas y procesos. Las evaluaciones de los estudiantes del primer grupo del máster han señalado la necesidad de una estructura académica coherente y la entrega de su contenido por parte de la facultad. Se ha aprendido que los métodos de aprendizaje participativo en grupo no reemplazan la necesidad de preparación rigurosa y anticipada del contenido y del currículo; en particular, los estudiantes han pedi-

do análisis más explícitos de los significados de poder y cambio social durante la primera y tercera parte. Algunos han sentido que los enfoques de autoaprendizaje y de aprendizaje en grupo fueron muy lejos en cuanto a “poner en común nuestra ignorancia”, y hubieran preferido más seminarios y lecturas. Los cambios han sido implementados en el segundo grupo, para ser coherentes con la respuesta a las sugerencias, por lo que respeta a la entrega de contenido y a la necesidad de más tiempo para el aprendizaje autodirigido. Ha sido complicado hacer un balance, pero se está aprendiendo que muchas veces se trata de la forma en la que el contenido se imparte, así como de la necesidad de un método de enseñanza más variado.

“Si están enseñando y facilitando el aprendizaje de forma efectiva, inclusiva y democrática, entonces deben internalizar y aplicar los enfoques de investigación-acción como un medio para traer la transformación y el cambio social en sí mismos”

Conclusiones

El máster no solo pretende facilitar la profundización del aprendizaje para los practicantes del desarrollo, sino también estimular y entender el proceso de aprendizaje en sí mismo. Los participantes desarrollan autoconciencia sobre su propio aprendizaje, sobre las diferentes formas de tomarlo, y sobre cómo conectarse al proceso tanto en el cambio personal como en el social. De esta forma, los estudiantes adoptan principios y prácticas de facilitación del aprendizaje durante sus trabajos con las comunidades y organizaciones. Podemos relacionar estas formas de trabajo con la “tríada” de Reason, al integrar el aprendizaje a niveles individuales, grupales y comunitarios (Reason, 1994). Los estudiantes usualmente aplican una gama de los métodos estrechamente integrados que incluyen la práctica individual reflexiva, la cuestión cooperativista, y la investigación-acción participativa (PAR). La mayor parte de ellos utilizan la PAR con una gama diversa de grupos de comunidades, alrededor de temas como la educación pública, la participación popular en la administración local, la nueva formación de una constitución nacional, o la identificación de prácticas locales de salud animal, por mencionar unos pocos. Podemos ver también el valor práctico de la perspectiva teórica de Gaventa y Cornwall que destaca la importancia de conocimiento que se entrelaza con la acción (Gaventa, 2001).

Como parte de esta investigación, los profesores y facilitadores han sentido una necesidad de contar lo que están aprendiendo de la investigación-acción para su propia práctica como educadores. Si están enseñando y facilitando el aprendizaje de forma efectiva, inclusiva y democrática, entonces deben internalizar y aplicar los enfoques de investigación-acción como un medio para traer la transformación y el cambio social en sí mismos, así como lo hacen con otros. Es necesario, como maestros y entrenadores, combinar una gama de capacidades, que incluyen conceptos, habilidades y enfoques de las diversas variedades en la investigación-acción (*Action Research*) y la investigación-acción participativa (*Participatory Action Research*, PAR). Este hecho implica unos análisis contextuales, un entendimiento de lo social, de lo político y de las realidades organizacionales, una conciencia y análisis de poder, y de una habilidad para responder a las dinámicas de poder. Así como a las estrategias para organizar y adoptar el manejo estratégico y habilidades de liderazgo, y una gama de prácticas reflexivas, interpersonales y capacidades de comunicación.

Además, se ha destacado la necesidad, como educadores, de ir más allá de las estrechas metodologías o enfoques pedagógicos, para entender y trabajar activamente con las muchas dimensiones y niveles de aprendizaje y de cono-

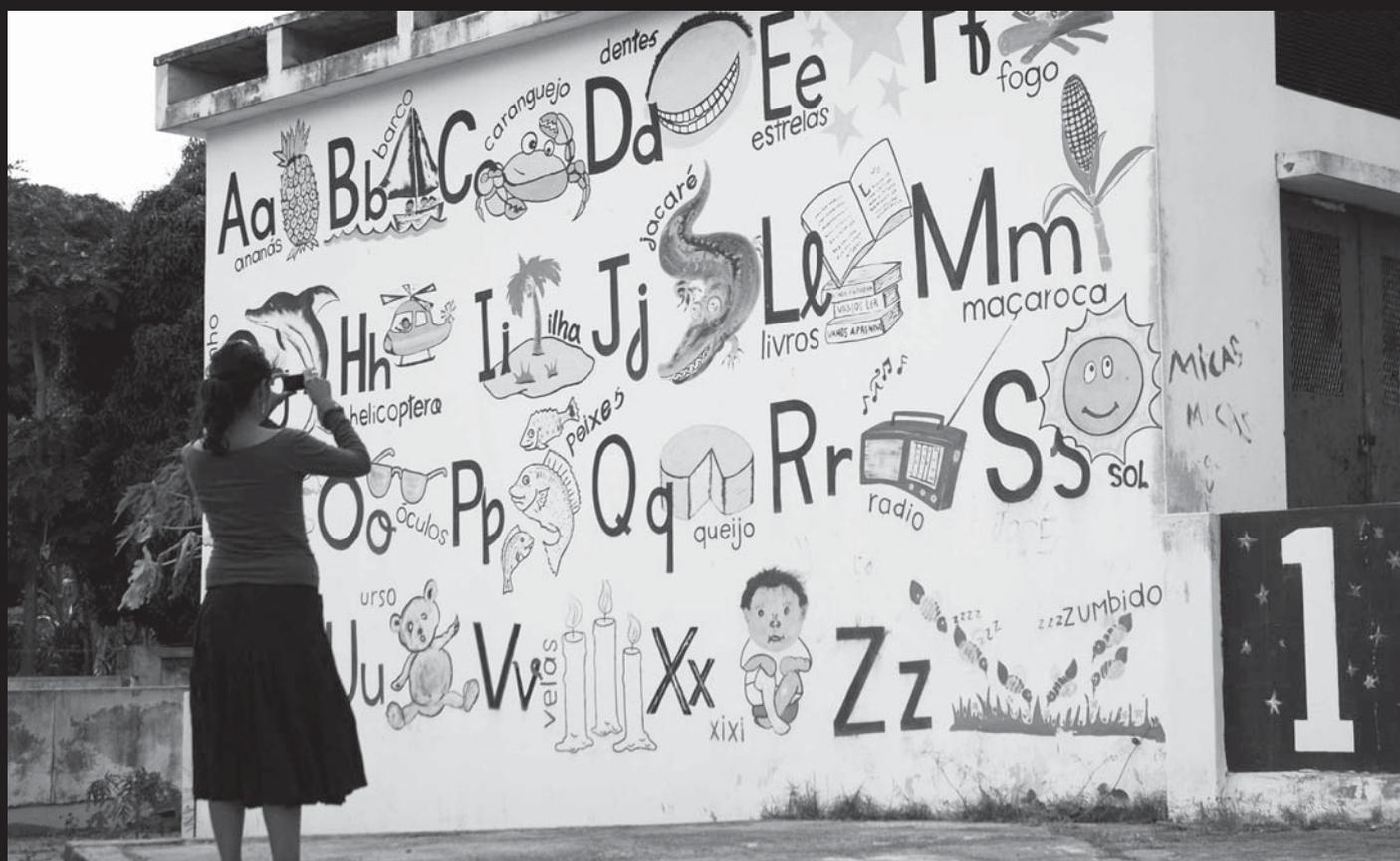
cimiento que envuelven la investigación-acción transformativa. Los diversos puntos de vista de la PAR, la educación para adultos y la enseñanza transformadora, utilizan ciclos de acción y reflexión, sobretodo para revelar y desafiar suposiciones integradas, estructuras dominantes y conocimientos monopolistas. Estos métodos son poderosos para el análisis de estructuras externas y para interiorizar las relaciones sociales de poder, pero no siempre profundizando en la conciencia personal y las dinámicas interpersonales de poder. Prácticas como la búsqueda humana y cooperativa, facilitan la acción más sutil y la reflexión en esos patrones de pensamiento y comportamiento que inhiben el cambio a nivel individual y colectivo. El proceso de investigación sería más profundo si nos moviésemos más allá de los análisis conceptuales para llegar a dibujar unas epistemologías extendidas de estudio y conocimiento -por ejemplo, enfoques que sean empíri-

cos, presentables, conceptuales y prácticos (Heron, 1999; Heron, 2001).

Imaginando, desarrollando y haciendo posible el programa del máster descrito en este artículo, se ha participado en una experiencia de aprendizaje poderosa y colectiva. Gran parte del aprendizaje adquirido ha servido al propio personal dando enfoques y métodos de enseñanza que han proporcionado una rica fuente de experiencia para compartir ampliamente. A medida que continúa el aprendizaje a través de la reflexión crítica sobre nuestra propia práctica, nuestro entendimiento y conocimiento crece constantemente, alcanzando nuevos niveles de conciencia con respecto a nuestro propio organismo a través del acto de la enseñanza. Enseñamos porque queremos marcar una diferencia, y a través de ésta nos volvemos diferentes.

Referencias bibliográficas

- BAWDEN, R. 2004. *Engagement, reflexive scholarship, and the learning turn within the academy*. Documento presentado en la conferencia ALARPM. Sudáfrica : Agosto de 2004.
- BROCK, K. & MCGEE, R. (Eds.) 2002. *Knowing poverty: Critical reflections on participatory research and policy*. Londres : Earthscan, 2002.
- BROCK, K. & PETTIT, J. (Eds.) 2006. *Springs of participation: Creating and evolving methods for participatory development*. Londres : Publicaciones ITDG, 2006.
- CHAMBERS, R. 1997. *Whose reality counts?*. Londres : Publicaciones Intermediate Technology, 1997.
- COOKE, B. & KOTHARI, U. 2001. *Participation: The new tyranny*. Londres : Libros Zed, 2001.
- FALS-BORDA, O. 2001. Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. En REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Londres : Sage, 2001.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York : Herder & Herder, 1970.
- GAVENTA, J. 2004. Strengthening participatory approaches to local governance: Lessons from abroad. *National Civic Review*, invierno de 2004. Recuperado el 1 de octubre del 2006 de: <http://www.ids.ac.uk/logolink/initiatives/info/Nationalcivicreview.htm>.
- GAVENTA, J. & CORNWALL, A. 2001. Power and knowledge. En REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, pp. 70–80. Londres : Sage, 2001.
- HERON, J. 1999. *The complete facilitators handbook*. Londres : Página de Kogan, 1999.
- HERON, J. & REASON, P. 2001. The practice of co-operative inquiry: Research with rather than on people. En REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.) *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Londres : Sage, 2001.
- HICKEY, S. & MOHAN, G. (Eds.) 2004. *Participation: From tyranny to transformation? – Exploring new approaches to participation in development*. Londres : Libros Zed, 2004.
- MOTT, A. 2005. *University education for community change: A vital strategy for progress on poverty, race and community-building*. Washington DC : Community Learning Project, 2005.
- PETTIT, J. 2006. Power and pedagogy: Learning for reflective development practice. *Boletín del IDS*, 2006, no. 37(5).
- PETTIT, J. & WHEELER, J. (Eds.) 2005. Developing rights?. Tema editado por invitado. *Boletín del IDS*, 2005, no. 36(1).
- REASON, P. 1994. Three approaches to participatory inquiry. En DENZIN K. & LINCOLN S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage, 1994.
- TAYLOR, P & PETTIT, J. 2007. Learning and teaching participation through action research: experiences from an innovative masters programme. *Action Research*, 2007 vol. 5, no. 3, pp. 231-247.



Editorial

Este número dedicado a la Educación para el Desarrollo es la muestra de la continuidad de la revista Cuadernos fruto del esfuerzo de mucha gente de la ONGD Ingeniería Sin Fronteras (ISF), como promotora de esta publicación, así como del equipo del Consejo Editorial. Queremos agradecer en especial, y para este número, el apoyo de la Generalitat Valenciana a través de la Universidad Politécnica de Valencia y de ISF-Valencia.

La revista Cuadernos se plantea su continuidad en los próximos números acentuando su carácter de edición universitaria. Para ello se propone un proyecto editorial en el que junto a una parte de artículos que configuran un monográfico, con un editor invitado de reconocido prestigio, ofrezca un espacio para la publicación de artículos de investigación basados en tecnologías para el desarrollo humano y proyectos del Sur. La reciente expansión de másteres universitarios y centros de investigación especializados en temas de cooperación y desarrollo humano en las universidades españolas, junto con el apoyo cada vez mayor de ONGD, están gene-

rando un potencial de investigaciones que necesitan un espacio para ser divulgadas. La revista abre un espacio en este sentido, con la voluntad de ser instrumento de generación y difusión de conocimiento asociado a la cooperación y el desarrollo humano. En este espacio se propone como punto de entrada las tecnologías apropiadas, pero en el que a la vez se incluyan las otras dimensiones de los estudios en desarrollo humano como son las perspectivas económicas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas, etc.

Este séptimo número, dedicado a la Educación para el Desarrollo Humano tiene por editoras invitadas a Alejandra Boni y Sandra Cerezo. Creemos que el resultado es óptimo y ofrece una buena ventana de lo que representa la Educación para el Desarrollo (EpD) en España, de las corrientes que se están desarrollando internacionalmente, especialmente asociadas a las instituciones de educación superior en el mundo, y al mismo tiempo, ofreciendo una perfecta articulación entre las ONGD y las universidades a través de proyectos significativos de educación para el desarrollo humano.

Las aportaciones conceptuales son interesantes, como son el concepto de ayuda inclusiva, tal como señala Boni, que ayude a revisar actitudes y comportamientos de los actores de desarrollo tomando a las tecnologías para el desarrollo humano como objeto de estudio. Por otra parte se presenta una guía de las reflexiones sobre el rol de las universidades, y en especial en el marco de la transformación universitaria marcada por el modelo de Bolonia, así como una perspectiva histórica de las aportaciones de una década en estudios de desarrollo humano. Todo ello, junto con una muestra de experiencias desde ONGD, que creemos que son una aportación significativa a los estudios de EpD.

El conjunto de la revista conforma una interesante entrada a la Educación para el Desarrollo Humano, en el que a la vez se plantean las grandes perspectivas actuales así como de los temas de debate asociados. Todo ello en una etapa de consolidación de esta área de conocimiento marcada por un contexto de cambio en las instituciones de educación superior, líderes de las grandes líneas que esta área va a generar en los próximos años.



“Si la Universidad quiere ser un actor clave en EpD, tiene que ir más allá de la cooperación entendida como transferencia de conocimientos y tecnología, y para eso necesita a las ONGD [...]”

Montse Santolino

Federación Catalana de ONG para el Desarrollo (FCONGD)

Por: **Francesc Magrinyà**

Fotografías: **Montse Santolino y Marc Pérez Casas**

Montse Santolino trabaja en la Federación Catalana de ONGD (FCONGD) coordinando la revista *La Magalla* y la publicación *Relacions Sud-Nord, Què fem a Catalunya*. Licenciada en Ciencias de la Información por la UAB, ha sido técnica y consultora en comunicación para ONGD y Educación para el Desarrollo, especializada en transparencia de las organizaciones, género y sostenibilidad. Es técnica de referencia de la Comisión Catalana de Educación para el Desarrollo desde sus inicios en el 2004, hasta marzo del 2008, donde ha analizado las relaciones entre la EPD y la Cooperación Universitaria. Ha sido profesora del posgrado *La comunicació dels conflictes i de la pau* de la UAB y ha publicado varios artículos entre los que destacamos:

- **SANCHO, A. & SANTOLINO, M.** La cooperació universitària catalana: un bon moment per definir un perfil propi. *Relacions Sud-Nord: què fem a Catalunya*, 2006, pp. 299-305, 2007, FCONGD. <http://www.pangea.org/fcongdnovetats/RelacionsSN2006.pdf> (visitado en junio del 2008).
- **MARTÍNEZ, P. & SANTOLINO, M.** Els reptes de l'educació per al desenvolupament. Crònica del III congrés estatal d'Educació per al Desenvolupament. *Butlletí electrònic d'Educació en Valors Senderi*, no. 28, mayo 2007, Senderi educació en valors. <http://www.senderi.org/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1037&mode=thread&order=0> (visitado en junio del 2008).
- **SANTOLINO, M.** L'educació transformadora davant la globalització. *Setmanari Directa*, no. 29, diciembre 2006.
- **SANTOLINO, M.** L'educació per al desenvolupament: d'assignatura pendent a font de legitimitat. *Papers*, no. 36, pp. 12-13, verano 2006, Lliga dels drets dels Pobles. http://www.dretsdels pobles.org/images/stories/Papers/36_papers.pdf (visitado en junio del 2008).

¿Cómo surgió el concepto de la Educación para el Desarrollo? y ¿cuál es el rol que han tenido las ONGD en la Educación para el Desarrollo?

La Educación para el Desarrollo (EpD) ha estado vinculada al trabajo de las ONGD europeas desde sus inicios, al ser éstas sus principales impulsoras, constituyendo, junto al trabajo sobre el terreno y a la atención a emergencias, uno de sus compromisos históricos. En los años 70 se generalizó el uso del término "Educación para el Desarrollo" y se multiplicaron las iniciativas propiamente educativas, bajo la influencia de las corrientes pedagógicas más renovadoras del momento. Igual que han cambiado las prácticas sobre el terreno y el propio concepto de Desarrollo, el de la EpD no ha sido la excepción y ha evolucionado. Lamentablemente, debido a las exigencias de gestión interna y a la adaptación acrítica a las lógicas de los medios, se desvinculó de las estrategias de comunicación de las organizaciones, y algunas ONGD

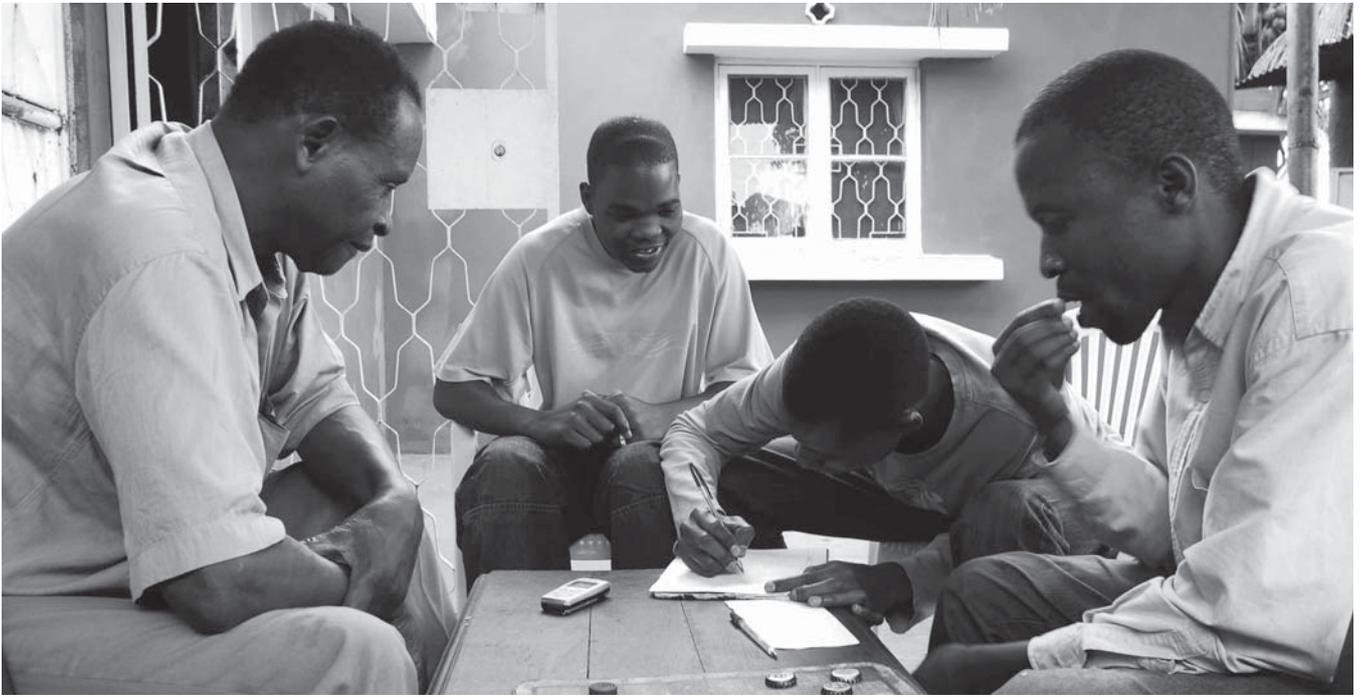
perdieron de vista el trabajo educativo como una de sus tareas fundamentales.

¿Existe algún tipo de coordinación de acciones y políticas de Educación para el Desarrollo?

Aunque por su propia naturaleza se ha extendido a otros sectores, la EpD como propuesta o enfoque educativo no hubiera llegado hasta nuestros días sin el trabajo de las ONGD. Por ejemplo, sin éstas no hubiera sido posible que se aprobara, en noviembre del 2007, un Consenso Europeo de EpD, o que la cooperación española contara hoy en día con una estrategia específica de EpD.

En Cataluña la Comisión Catalana de Educación para el Desarrollo, un grupo de trabajo formado por una veintena de ONGD y organizado en el seno de la Federación Catalana de ONGD (FCONGD), ha impulsado la formación y el debate en este ámbito, y ha liderado las demandas para su reconoci-

“[...] en la docencia y en la investigación es donde debe darse la colaboración fundamental en EpD”



Activistas del barrio de Maxaquene "A" en pleno trabajo de encuestas casa por casa, realizado junto con ESF-Catalunya en Maputo (Mozambique) Septiembre 2008

“Es preciso construir y reconstruir el tejido social crítico en los países ricos, apoyar a los movimientos sociales de los países empobrecidos y facilitar el diálogo entre ambos en términos de igualdad”

miento y la mejora de su calidad, convirtiéndose en un espacio de referencia. Coordinando sus líneas de trabajo con las de las principales redes europeas y estatales de ONGD, ha abierto además vías de comunicación entre las ONGD catalanas y las administraciones y agentes educativos del territorio. La Comisión fue muy activa durante la negociación del segundo Plan Director de la Cooperación Catalana, consiguiendo un aumento notable de los recursos destinados a EpD, la mejora de los instrumentos específicos y, sobre todo, el compromiso del gobierno para diseñar una Estrategia Catalana de EpD y convocar a una Mesa de Concertación de los diferentes agentes implicados en la EpD catalana, elementos básicos para la construcción de una política pública de EpD.

¿Cuál debe ser la formación en Educación para el Desarrollo en formación reglada y no reglada?

Históricamente, en los cursos de posgrado y máster en cooperación, han primado los contenidos teóricos sobre los prácticos, lo cognitivo sobre lo actitudinal, lo técnico sobre lo político. Este hecho se ha dado porque la EpD ha tenido una presencia residual como contenido, y nula como enfoque educativo aplicable a los propios cursos. Lo mismo puede decirse de las asignaturas o los programas de doctorado que se ocupan de temas de desarrollo en diferentes facultades y universidades. La formación de “técnicos de cooperación” ha estado orientada al trabajo sobre el terreno, y no en nuestra propia sociedad.

No existe un modelo único ni ideal para formar en EpD, debido, entre otras cosas, a que la propuesta formativa debe adap-

tarse siempre al ámbito y al público concreto. La formación en EpD, más allá de la presentación de ciertos contenidos como historia, dimensiones, ámbitos, actores o legislación, y de herramientas, es una tarea política. La formación en EpD no debe obviar ni “disimularlo” con aproximaciones “tecnocráticas”, ya que siempre que esté bien enfocada ha de ayudar a construir o fortalecer tejido social crítico, comprometido con la transformación de las estructuras en su doble vertiente local y global. Se debe formar educadores que promuevan y acompañen procesos personales y colectivos donde exista análisis crítico, cambio de actitudes y capacidad de propuesta. Para ello es fundamental dotarles de un potente andamiaje de teoría social crítica que encontramos en disciplinas muy diversas, como la filosofía, sociología, pedagogía o psicología, y de metodologías de trabajo coherentes con dicha teoría.

La formación en EpD no se puede abordar desde la exclusividad o la especialización, porque la EpD debe estar abierta al diálogo entre disciplinas académicas, sectores profesionales y actores diversos, y puesto que es un proceso educativo a medio y largo plazo, debe ser evaluable en función de esos plazos, y en la medida de lo posible, sistematizable para que sirva al conocimiento colectivo sobre la propia EpD.

¿Cuál debería ser la aportación de las ONGD ante la entrada de las universidades como actores de referencia en la Educación para el Desarrollo?

Las ONGD trabajaron durante años para que las universidades asumieran su rol como actores en la EpD; y en Cataluña han sido éstas las que han planteado la necesidad de que las universidades se incorporen a una Mesa de Concertación y coordinación de EpD con otros actores. Al mismo tiempo, han insistido en la necesidad de estrategias universitarias conjuntas en temas de cooperación y desarrollo.

Si la Universidad quiere ser un actor clave en EpD, tiene que ir más allá de la cooperación entendida como transferencia de conocimientos y tecnología, y para eso necesita a las ONGD, que pueden ayudar a la universidad a incorporar la perspectiva de la interdependencia Norte-Sur en todos los ámbitos de trabajo universitario, y en todos los estudios y disciplinas, y paralelamente también pueden aportar sus conocimientos sobre las visiones y los enfoques alternativos -respecto a las causas y las soluciones de los problemas de desarrollo- de los actores académicos y de la sociedad civil de los países empobrecidos, cuando éstos se desconozcan o se ignoren. Además pueden aportar sus experiencias de educación popular, comunitaria o participativa para contaminar los sistemas pedagógicos tradicionales, y finalmente compartir su perspectiva crítica respecto al propio papel de la Universidad en la globalización.

¿Qué tipo de colaboración se pueden establecer entre ONGD y Universidad en el tema de Educación para el Desarrollo?

A la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD) le queda un largo camino para articularse, pero no puede hacerlo ignorando la EpD. De hecho toda la CUD puede entender-

se y orientarse desde la EpD. Hasta ahora la colaboración se ha dado fundamentalmente en las actividades de extensión universitaria, en los espacios secundarios de la Universidad. Pero ésta debe hacer en, y por la cooperación, preferentemente lo que le es propio; es decir, en la docencia y en la investigación es donde debe darse la colaboración fundamental en EpD. Las prioridades son la adaptación de los currículos y la formación de los docentes desde la perspectiva de la EpD, la propia EpD como objeto de análisis, y la investigación orientada a resolver las necesidades de las ONGD, no sólo en la asistencia técnica al Sur, sino también en la construcción de alternativas sociales, políticas y económicas.

¿Cuáles son las estrategias de futuro desde la perspectiva de las ONGD?

El sistema económico que ha impuesto un modelo de desarrollo injusto y suicida se reproduce a sí mismo, tanto en el Norte como en el Sur, a través de un complejo sistema educativo-comunicativo-cultural. La transformación de las estructuras pasa hoy en día por incidir en ese sistema, y la EpD es la herramienta de la que las ONGD disponen para ello. Es preciso construir y reconstruir el tejido social crítico en los países ricos, apoyar a los movimientos sociales de los países empobrecidos y facilitar el diálogo entre ambos en términos de igualdad. Sólo así la cooperación será real y los cambios posibles.

“La formación en EpD, más allá de la presentación de ciertos contenidos [...] y herramientas, es una tarea política”

Formación de los activistas del barrio de Maxaquene “A” para la elaboración de encuestas, realizado por ESF-Catalunya en Maputo (Mozambique) Septiembre 2008





“Necesitamos reconocer, y afrontar, la tensión entre la necesidad del desarrollo económico y las necesidades de equidad, integración, justicia y ciudadanía”

Peter Taylor

Investigador del Instituto de Estudios para el Desarrollo (IDS) de la Universidad de Sussex, Reino Unido.
Editor del Informe de la Educación Superior en el Mundo de 2008.

Por: **Francesc Magrinyà**

Fotografías: **Marc Pérez Casas**

Peter Taylor es investigador y líder del equipo sobre “Participación, poder y cambio Social” del Instituto de Estudios para el Desarrollo (IDS). Se graduó y doctoró en educación agrícola y es profesor titulado. Se ha dedicado durante muchos años a temas relacionados con la Educación para el Desarrollo agrícola y rural, así como a enfoques y procesos participativos en el terreno educativo. Además de escribir dos libros y contar con varias publicaciones, ha llevado a cabo un amplio abanico de actividades de investigación y asesoramiento, con son: el desarrollo del currículo participativo en educación agrícola y forestal; la investigación del uso de currículos contextualizados y metodologías pedagógicas en la educación básica; el apoyo de iniciativas a favor del desarrollo de la provisión de educación para habitantes en zonas rurales; la formación de profesores e instructores en metodologías y enfoques participativos; la implicación en la investigación colaborativa en educación para lograr un cambio en la comunidad; la investigación en la democratización y la capacitación, y la organización de eventos y seminarios de educación a distancia. Organiza máster en “Participación, poder y cambio social” del IDS. En la actualidad participa en iniciativas internacionales sobre los siguientes temas: “Aprendizaje y enseñanza para la transformación”; “Facilitar la enseñanza para lograr un cambio social”; “Universidades y desarrollo participativo” y “Educación universitaria para el cambio comunitario”. Ha vivido y trabajado durante mucho tiempo en Europa, en África y en el centro, sur y sureste de Asia. Ha sido editor del “Informe de la Educación Superior en el Mundo” del 2008 recientemente publicado.

¿Qué efectos tiene la globalización sobre la educación superior, y cuáles son los desafíos para un desarrollo humano y social (tendencias de globalización)?

Si nuestra meta es desarrollar una visión de la Educación Superior (ES) en el futuro, necesitamos considerar los desafíos y las influencias emergentes claves a los cuales tendrá que responder. La tendencia hacia la globalización, y el movimiento hacia una economía global, está acompañada por una transición política de organizaciones nacionales a transnacionales. Tal movimiento está llevando a una discusión cada vez mayor sobre la noción de desarrollo. El desarrollo ha sido equiparado por muchos con el desarrollo económico global que daría lugar a que toda la gente del mundo alcanzara paridad económica con los que viven en las naciones “desarrolladas”. Sin embargo, hay también una relación crítica entre el desarrollo humano, dentro del cual se incluyen una serie de libertades como los derechos -civiles, políticos y sociales- y la ciudadanía, donde se aseguran los derechos que permiten a cada persona desempeñar un papel activo como ciudadano, dentro de un marco jurídico de democracia participativa o deliberatoria. En muchas sociedades, la evolución del Estado se ha dado de tal forma que, en muchos contextos, su buena voluntad y capacidad para apoyar a los derechos sociales o de ciudadanía se ha visto limitada seriamente. Necesitamos reconocer, y afrontar, la tensión entre la necesidad

del desarrollo económico, y las necesidades de equidad, integración, justicia y ciudadanía.

Existe un gran número de iniciativas y estrategias globales bien conocidas que se focalizan en dar apoyo para lograr las amplias metas de desarrollo, incluyendo los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el Protocolo de Kyoto, las declaraciones de Educación para Todos y de Alimento para Todos, la Década de la UNESCO para el Desarrollo Sostenible, entre otras. Estas iniciativas no proporcionan garantías de cambio positivo, como ya hemos visto en la lentitud o en la ausencia de progreso hacia algunas de las metas contenidas en ellas. El progreso lleva asociado una amplia gama de variables que influyen sobre él y sobre el proceso de desarrollo humano, independientemente de las metas y de los objetivos fijados. En estas variables se incluyen factores económicos, sociales, políticos y ambientales; cambios demográficos y de clima; el énfasis en la necesidad de desarrollo sostenible; el deseo para la construcción de la paz y entendimiento mutuo entre la gente para reducir los conflictos y la violencia; igualdad basada en género, pertenencia étnica y creencia religiosa; e incluso el esfuerzo para la “felicidad”. Cada una tiene su papel en la determinación de los caminos globales para el desarrollo, pero limitadas por una era donde las creencias y preferencias materialistas están marcadas por una agenda econó-

“las universidades tendrán que afrontar el desafío y los valores de la ciudadanía tecnológica y de la ciudadanía cultural, que se pueden considerar como la base de una nueva estructura cognitiva (Gerard Delanty)”

mica dominada por el neo-liberalismo -que en sí misma necesita ser desafiada y discutida vigorosamente.

¿Cómo se refleja en el contenido del currículo, de la investigación y del compromiso social?

Aunque existan emocionantes innovaciones en el currículo de ES en todo el mundo, la forma de conceptualizar y de desarrollar el currículum varía enormemente. Los enfoques pedagógicos asociados a los currículos aparecen de diversas formas y se fundamentan en las interrelaciones entre el conocimiento y el poder. Mientras que la ES lucha para cubrir demandas cada vez mayores en un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, en un contexto global en donde el deseo para el desarrollo económico parece estar en tensión con la necesidad de asegurar los derechos humanos básicos de la población mundial, los currículos ofrecen la oportunidad de re-imaginar y demostrar su función y su propósito educativo. Una fuente de oportunidad puede venir mediante la introducción de nuevos contenidos, aumentando la interdisciplinariedad y la posibilidad de cubrir el vacío entre los avances en diversas disciplinas. Yendo más lejos, podríamos imaginarnos cambios a través del currículo experimentado por todos los estudiantes de ES, donde los campos de estudio tradicionales, tales como la humanidad o las ciencias, se transformen como currículos transversales más enfocados a problemas y ligados a los desafíos reales del mundo actual. Esto no es un sueño imposible; muchas instituciones en todo el mundo ya lo están intentando.

La investigación, otro elemento clave de la contribución de las Instituciones de Educación Superior (IES), se asume que es una parte vital del papel de la ES, pero hay una necesidad creciente de cuestionar los paradigmas del conocimiento y la innovación que informan a la investigación realizada en diversos contextos, la relación de la investigación realizada por las IES y su aplicación en la sociedad, y la forma en cómo la misma sociedad y el desarrollo humano necesitan dar forma a la agenda de investigación. Hay grandes diferencias en la capacidad de las IES en todo el mundo de comprometerse a la investigación debido a diversos condicionantes, incluyendo infraestructuras y recursos materiales limitados, una carencia de recursos humanos, un sistema de procedimientos que no sea conducente, y suposiciones sobre los procesos por los cuales se genera el conocimiento.

Otra parte importante para las IES es centrarse más intensivamente en el compromiso social y poner verdadero énfasis en el aprendizaje sobre el aprendizaje. La investigación-acción (*Action Research*) y el aprendizaje-acción (*Action Learning*), se han considerado por algún tiempo como los medios por los cuales los ciudadanos pueden adquirir la capacidad de actuar, y ponerlo en práctica con más eficacia dentro de un ambiente altamente complejo y desafiador. Con este fin, métodos de enseñanza popular para adultos, Investigación-Acción Participativa (conocido como *Participatory Action*

Research, PAR) y el Aprendizaje y Acción Participativa (conocido como *Participatory Learning and Action*, PLA) han sido ampliamente utilizados en contextos de desarrollo de comunidades y de organización de movimiento social, a menudo con resultados prometedores. Sin embargo, estos enfoques y su capacidad de afrontar conocimientos ya establecidos y relaciones de poder no siempre han sido aplicados internamente dentro de los currículos de las IES, aunque ésta puede ser un área de grandes oportunidades. Algunos académicos ven tales posibilidades locales de compromiso en actividades de desarrollo como tener el potencial para llevar a mayores cambios en el sistema global ligando las pasantías o prácticas en empresas a metas más amplias de igualdad y de justicia. La investigación-acción participativa, por ejemplo, permite el desarrollo de muchas habilidades emparentadas al mismo tiempo: la inteligencia emocional, tratar con "el otro", la adaptación y la inmersión en nuevos contextos, inversión de los roles de poder y aprendizaje aplicado o a través de la práctica. También animan formas sistémicas de reflexión y de análisis integrados. La participación y los acercamientos participativos en la educación han emergido como medios no sólo para promover inclusión, sino como medios para reconocer y cambiar estructuras de poder, y en última instancia contribuir al cambio social y a la transformación.

¿Cómo se proyecta la universidad en el nivel global y en el nivel regional?, ¿qué cambios propondría?

Las IES tienen una larga historia de compromiso con el mundo. Como centros de preparación y producción de conocimiento, así como de su transmisión, se encuentran bien situadas para relacionar lo local (con su proximidad a las comunidades y a las particularidades socioculturales) y lo global (con su asociación con las redes de aprendizaje y los sistemas transnacionales de la investigación). Esto les da un acceso considerable a tener influencia sobre los procesos del cambio en muchas sociedades. Esto puede reforzar su potencial para contribuir al desarrollo humano y social con la promoción y la facilitación de la participación y de la implicación del ciudadano dentro de estos procesos.

Pero para conseguirlo, serán necesarios algunos cambios. La capacidad de las IES de adquirir nuevas responsabilidades y de ocupar nuevos espacios en la sociedad del conocimiento, y de convertirse en motores de un cambio social más ancho, se cuestiona con frecuencia. Las IES están preparadas para influenciar en la transformación política, económica y social, en gran parte debido a su relativa ventaja y posición respecto a la sociedad del conocimiento. Pero todavía hay preguntas sobre su importancia contextual, por las formas por las cuales emprenden la investigación, la enseñanza, y el compromiso con la comunidad. A través de su contribución a la construcción social del conocimiento, las IES tienen el potencial para explorar estos problemas complejos y también para ayudar a formar nuevas metas, dentro de un contexto de fuerzas económicas globalizadas.



Necesitan desarrollar no sólo su capacidad para articular una visión de futuro y de las soluciones a los problemas en curso, sino también necesitan la voluntad y la habilidad de llegar a un futuro desconocido trabajando de forma coordinada. Esto no significa necesariamente que deban trabajar con una sola voz o con una sola estrategia; es más importante su habilidad y voluntad de cuestionar, de comunicar, de crear diversas formas de conocimiento y de ayudar a formar y crear espacios para la discusión y el diálogo. Un movimiento en esta dirección no se debe conducir puramente por la oportunidad de gestión, financiera y técnica. Una visión es necesaria, en el contexto de nuevas alineaciones globales y de mayores demandas para alcanzar mayor bienestar; por ejemplo con la reducción de la pobreza, la inclusión social, y en dar mayor voz para los que están marginados y en los sectores al borde de la sociedad. Quizás, ahora más que nunca, las IES necesitan aprender por ellas mismas, comprometerse y promover el diálogo en un amplio rango de sectores de la sociedad.

¿Qué piensa de una visión normativa: universal o conectada a cada ambiente local?

Las universidades y las Instituciones de Educación Superior (IES) son, por naturaleza, internacionales -o universales- en su perspectiva. Su papel como productores así como transmisores de conocimiento es importante en un mundo de globalización, así como en los contextos nacionales en los cuales funcionan. Pero las IES deben también estar dispuestas a ser "receptoras" de conocimiento. Estamos en un momento crítico en la historia de nuestro planeta, donde se necesitan urgentemente esfuerzos morales y éticos globales y comunitarios. El conocimiento y los procesos del aprendizaje son formados por relaciones de poder, y las instituciones y los foros donde se dan lugar la enseñanza y la investigación tienden a reforzar la relación entre el poder y el aprendizaje -una relación que es a menudo desigual y definida por los que le pueden sacar un provecho económico. Las

IES deben ser defensoras naturales de la diversidad y opositoras fuertes de una plácida uniformidad cultural. Necesitan constantemente ser desafiadas a tomar estos papeles más activamente, a fomentar el análisis crítico de asuntos sociales, y a evitar un enfoque de torre de marfil que excluya las voces de otros miembros de la comunidad dentro de su ambiente local. Están en una fuerte posición para proporcionar y para recibir las oportunidades para el diálogo respecto a cómo contrariar el poder negativo cada vez mayor de la globalización sobre la educación. Uno de nuestros desafíos más grandes es ayudar a universidades a convertirse en espacios donde el análisis crítico de asuntos sociales se fomenta y ayudarlas a alcanzar y promover la inclusión de las voces de todos los miembros de la comunidad en procesos democráticos y de política.

¿Cuál tiene que ser el papel de la universidad en estudios de desarrollo humano y en proyectos de desarrollo humano?

Puede haber una serie de áreas donde la Educación Superior (ES) debería ser relevante, dando respuestas políticas, al mundo del trabajo, a otros niveles del sistema educativo, a la cultura y a culturas, a todos los miembros de la sociedad, y a los estudiantes y a los profesores. Algunos escritores han sugerido que la tarea de la universidad es abrir puntos de comunicación en la sociedad. Si creemos que las IES, incluyendo universidades, están en un período crítico en su historia como instituciones de aprendizaje, necesitamos ciertamente animar, alentar y apoyar la discusión crítica sobre el papel de la ES dentro de la sociedad del conocimiento. Necesitamos también enmarcar esta discusión preguntando sobre las formas con las que las IES ayudan y facilitan el desarrollo humano y el cambio social. No hay duda sobre la urgencia de nuestras realidades globales, reflejada a menudo en las realidades experimentadas a nivel local. Los problemas y los desafíos continúan emergiendo; algunos de éstos son duraderos, otros más recientes. La

“Existe el peligro que el conocimiento se convierta en la moneda de los poderosos, como medio para legitimar y comunicar lo aceptable, y relegar el conocimiento que se considera de menos valor a las bandas”

capacidad de actuar, de investigar y de formar diálogo y debate será crucial. Las IES necesitan adquirir un papel más comunicativo, atrayendo diversas formas de conocimiento que, a su vez, está constituido por una creciente gama de actores sociales. Este movimiento no se debe conducir puramente por la oportunidad de gestión, financiera y técnica. Una visión es necesaria, en el contexto de nuevas alineaciones globales y de las mayores demandas de alcanzar mayor bienestar; por ejemplo con la reducción de la pobreza, la inclusión social, y dando mayor voz para los que están marginados y en los sectores al borde de la sociedad. Tal y como ya he comentado, quizás ahora más que nunca, las IES necesitan aprender por ellas mismas, comprometerse y promover el diálogo en un amplio rango de sectores de la sociedad. Necesitan incorporar esta comprensión mientras se ocupan de todas sus actividades varias de investigación, enseñanza y compromiso con la comunidad.

¿Qué tipo de conocimiento nos importa o debería interesarnos más, aplicándolo al ejemplo de proyectos de desarrollo humano?

Podemos imaginarnos el conocimiento convirtiéndose en un ingrediente esencial en cada parte de nuestras vidas; para la producción económica, para las actividades, las estructuras y los sistemas del Estado y las instituciones importantes, y para la mayor parte de nuestras necesidades diarias como ciudadanos. En efecto, nos estamos haciendo dependientes del conocimiento. Las implicaciones de estas tendencias para la educación, en la información y en el conocimiento, son enormes. Desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento, la educación desempeñará un papel vital en la distribución, el uso y la creación del conocimiento en un mundo de globalización. Pero, hay otras formas de mirar la relación entre la Educación Superior, el conocimiento y la sociedad. Las IES se pueden percibir como proveedoras de información y propagadoras de conocimiento que encajan dentro de los paradigmas existentes, habiéndose convertido estos mismos paradigmas en poco fiables y discutibles. Las universidades, cuya existencia se justifica en términos de su contribución al aprendizaje, pueden perder peso debido a la inercia, incapaces de aprender por ellas mismas, o de apoyar el aprendizaje de otros. La aparición de una economía global del conocimiento exagera la preocupación que algunas instituciones académicas puedan contribuir a una desdemocratización de la sociedad, desanimando al cuestionamiento de significados y de hipótesis

que limitan o bloquean el diálogo abierto y reflexivo entre los individuos.

Si nos imaginamos un mundo diferente, necesitamos considerar qué conocimientos son necesarios y generados por qué tipo de sociedad. Necesitamos también entender la relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento, y las formas por las cuales la ética y los valores deben ser tratados y convertirse en una fuerza inherente de la contribución de la ES al cambio positivo. Esto tiene implicaciones sobre cómo concebimos conocimiento, valores y ética para formar un currículo que responda a nuevas formas de entender y practicar la ciudadanía. La forma por la cual nosotros, individualmente y colectivamente, deseamos vivir nuestras vidas, se ve afectada por desafíos y oportunidades de una naturaleza sin precedente. Las fuerzas de globalización están canalizando las voces de los ciudadanos del mundo en espacios cada vez más estrechos; muchos sienten que la creciente influencia de ideologías económicas, culturales, sociales y políticas se está convirtiendo en la corriente principal. Los que piensan y ven el mundo de diferente modo encuentran más difícil hacer escuchar sus voces. Existe el peligro que el conocimiento se convierta en la moneda de los poderosos, como medio para legitimar y comunicar lo aceptable, y relegar el conocimiento que se considera de menos valor a las bandas. Para mirar hacia el papel futuro de la ES, el papel del conocimiento en sí mismo es ineludible. Por lo tanto, las IES implicadas en diversas clases de proyectos de desarrollo humano deben implicarse en discusiones sobre la naturaleza del conocimiento, así como contribuir a la construcción del conocimiento con procesos de la co-creación con una diversa gama de otros actores.

¿Puede explicar brevemente cómo la educación para la ciudadanía global y las cuestiones del desarrollo sostenible pueden influenciar en los currículos de la Educación Superior para el desarrollo humano y social?

Hay una necesidad de entender y también de ayudar a formar los nuevos papeles que la ES desempeñará, particularmente en vista de su compromiso con los ciudadanos -tanto individuos como colectivos. Esto se puede alcanzar en parte forjando nuevas relaciones entre las IES y la aparición de redes que aseguren una relevancia de la ES para la promoción de un clima social y político sano dentro de un país, junto con el desarrollo económico y cultural, según lo sugerido por la UNESCO. Otra

visión, por ejemplo por el escritor Gerard Delanty, es que las universidades tendrán que afrontar el desafío y los valores de la ciudadanía tecnológica (investigación y preparación profesional) y de la ciudadanía cultural (educación, e investigación y crítica intelectual), que se pueden considerar como la base de una nueva estructura cognitiva. Necesitarán hacerlo porque la universidad es una de las pocas instituciones que se halla extendida y que tiene la capacidad de integrar todo esto.

Hay muchos ejemplos de desarrollo de currículos que apuntan a promover la sostenibilidad dentro de un ambiente universitario y ayudar a los estudiantes a convertirse en buenos profesionales y a resolver problemas eficazmente. Por ejemplo, los estudiantes podrían trabajar en proyectos para convertir sus campus y comunidades en más sostenibles. En el proceso, los estudiantes aprenden a cómo analizar la sostenibilidad, a trabajar con los dirigentes y a poner en práctica los conocimientos de clase. Además, con el énfasis de tal curso en el aprendizaje basado en problemas, los estudiantes adquieren habilidades cognitivas y profesionales críticas mientras abordan problemas complejos, interdisciplinarios, del mundo real. Cursos como éstos pueden construir puentes importantes entre la teoría y la práctica, y entre la educación y la práctica profesional. La noción de la educación sostenible está generando interés creciente, y las ideas de “estudios sostenibles” sugieren la necesidad de un enfoque altamente interdisciplinario basado en la premisa que un movimiento real hacia la sostenibilidad requerirá un cambio de mentalidad en todas las disciplinas, o incluso un cambio de conciencia. Pero hay varios desafíos claves para abordar asuntos de sostenibilidad en currículos. Éstos incluyen la necesidad de que responsables políticos y fundadores de la ES reconozcan el valor de los estudios que acentúan la sostenibilidad como un complemento vital de los estudios considerados como contribuyentes del desarrollo económico; la necesidad de reforma dentro de las IES. Esto no es sólo para apreciar la importancia del desarrollo sostenible sino también para asignar los recursos necesarios y proporcionar un ambiente propicio para la innovación y el cambio en la práctica de sostenibilidad. Hay también una necesidad por parte de las IES de involucrarse más de cerca en amplias discusiones sociales sobre los principales desafíos globales de nuestra época (por ejemplo, cambio climático, degradación del medio ambiente, pobreza y derechos humanos), incluso si esto requiere el posiciona-

miento más allá de sus áreas de experiencia reconocidas actualmente.

¿Cuál es el papel de las tecnologías apropiadas?

Hay a menudo una percepción de que la ES requiere el uso y la aplicación de tecnologías sumamente especializadas. Para algunas áreas de investigación, por ejemplo en las ciencias puras, esto bien puede ser cierto. Sin embargo, en el campo de las ciencias aplicadas y sociales, hay potenciales enormes tanto para tecnologías en desarrollo como para las que usan una amplia gama de tecnologías apropiadas. El campo de la agricultura, y más ampliamente, el de la gestión de recursos naturales, ha sido desde hace tiempo una fuente rica de tecnologías que han emergido a través de la innovación de individuos, organizaciones y redes en todas las partes del mundo. Éstos han ocurrido a menudo debido a la necesidad de responder a un problema o a un desafío muy particular en un contexto específico. Esto ha llevado a veces a la distribución y al uso más amplio de esa tecnología en otros contextos. Lo que es crítico, sin embargo, es el reconocimiento de las diversas contribuciones a tales procesos de innovación, donde se genera conocimiento útil y se aplica a buen efecto. Es verdad que las IES están implicadas, a veces, en estos procesos de innovación. A menudo, sin embargo, los autores de estas innovaciones son gente local (granjeros, trabajadores de sanidad, de desarrollo de comunidad y de educación, por ejemplo) que han identificado una necesidad y han usado sus propios conocimientos y habilidades para tratarla. Las IES bien pueden tener un papel más cercano en el trabajo con tales innovaciones para apoyar el desarrollo posterior, las pruebas y la posterior distribución de tecnologías emergentes, pero es crucial que la propiedad de estas innovaciones esté reconocida, protegida y en lo posible recompensada de manera apropiada.

Las tecnologías apropiadas pueden también extenderse a métodos de investigación. El interés creciente en el aprendizaje participativo y en los enfoques de investigación ha promovido la aparición de una amplia gama de herramientas valiosas, métodos y técnicas. De igual forma, se ha generado este interés en el campo de la comunicación popular y participativa, donde están dos ejemplos como el video y la radio participativa. Estos enfoques se han desarrollado a menudo a partir de la práctica de investigadores a nivel de comunidad, con frecuencia en localizaciones del Sur. Es interesante desta-

car que muchos de estos métodos están siendo aplicados actualmente en el Norte. Las IES pueden desempeñar un papel en la investigación del valor y de la contribución que estos métodos y enfoques pueden hacer a los procesos de desarrollo. Pueden ayudar a apoyar más aprendizaje, globalmente, desde su uso en contextos locales, mientras ayudan también a canalizar el conocimiento útil ganado globalmente para ayudar posteriormente al desarrollo local.

¿Qué currículos tienen que ser generados a partir de proyectos en países en desarrollo?

Es difícil contestar a esta pregunta de forma amplia, puesto que a menudo el objetivo de tales currículos puede ser muy específico. Podría dar el ejemplo del currículo de educación ciudadana que se está generando a través de un proceso de aprendizaje de colaboración que implica a investigadores académicos y prácticos en varios países del mundo. Aunque podemos imaginarnos un marco de trabajo amplio del currículo emergiendo para el tema, habrá ciertamente la necesidad de adaptarlo al contexto en el cual el currículo será utilizado, para facilitar el aprendizaje. Creo, sin embargo, que debemos prestar especial atención a los procesos por los cuales tales currículos son generados. Por ejemplo, ¿cómo podemos establecer una educación que se fundamente en la complejidad, con un carácter inter -o trans- disciplinario?; ¿cómo creamos oportunidades para aprender que puedan contribuir al desarrollo humano y social sostenible, basadas en acercamientos dialogantes, de co-aprendizajes, participativos, orientados hacia los problemas y éticos?; ¿cómo podemos superar los factores que limitan tales enfoques de aprendizaje, a nivel individual, de organización y social?; y, ¿qué pedagogías se requieren para tal educación, en la cual las relaciones de poder se hacen explícitas en el proceso de aprendizaje y de

enseñanza?. Necesitamos tratar tales preguntas en la consideración del desarrollo de currículos como resultado de la investigación del desarrollo, de proyectos y de otras actividades.

¿Cuál cree que tiene que ser el papel de la investigación en las tecnologías para el desarrollo humano?, y ¿qué temas o enfoques le parecen más importantes?

Creo que la investigación y el compromiso social pueden estar estrechamente vinculados. Hay muchas disciplinas que ciertamente han hecho, y continúan haciendo, una contribución importante al amplio campo del desarrollo humano. Es difícil destacar algunas disciplinas para una mención especial. Sin embargo, yo diría que si debemos apoyar la aparición de un marco de trabajo de política eficaz que no sólo requiera investigación, sino que además proporcione los recursos adecuados para la investigación de las IES, entonces necesitamos prestar mucha atención a la investigación interdisciplinaria, la investigación participativa, la investigación-acción y la investigación-colaboración. Necesitamos animar la aparición de redes internacionales de investigación y de servicios de investigación locales que sean congruentes con tal política. Y, si debemos ayudar a la gente a tratar con los problemas reales y las necesidades que les incumben en sus propios contextos, entonces tenemos que conseguir cambios en las relaciones entre las ciencias naturales, la tecnología, las ciencias sociales y la transdisciplinaridad en un contexto de desarrollo humano y social, para desmontar muchas de las barreras artificiales que existen entre las disciplinas académicas. Necesitamos también involucrarnos con la investigación que abarca diversos niveles -niveles estructurales, así como con actores sociales- para tratar y provocar un cambio en las relaciones del conocimiento y del poder que determinan el potencial para el desarrollo humano y social.



La Educación para el Desarrollo: Una estrategia imprescindible para la transformación social

Hace más de medio siglo que el sistema de cooperación internacional comenzó su andadura y, desde esa fecha, multitud de políticas, planes y proyectos han sido ideados y llevados a la práctica. Sin embargo, son muchas las voces que critican la escasa eficiencia de todas estas intervenciones y lo asimétricas que siguen siendo las relaciones entre los distintos actores que configuran el mapa de la cooperación internacional.

La Educación para el Desarrollo (EpD) siempre ha ocupado un lugar secundario en relación con las otras estrategias de la cooperación internacional pero, en nuestra opinión, hoy más que nunca su presencia es imprescindible. Por un lado, la EpD puede contribuir a promover un cambio en la ciudadanía del Norte, cambio crucial si se quieren afrontar problemas de gran calado como son la pobreza o el cambio climático. Por otro lado, la EpD puede ser una herramienta extremadamente valiosa para abordar la importancia de la transformación social en el trabajo de las organizaciones de desarrollo, lo que está íntimamente ligado con las actitudes y los valores de las personas que desempeñan su labor como profesionales o voluntarios/as en las entidades dedicadas a la cooperación internacional.

En este número hemos querido repasar algunas propuestas en relación con el rol de la EpD en la cooperación internacional deteniéndonos, especialmente, en el campo universitario, ya que se trata del sector en el que la mayoría de los lectores de esta revista realizan su labor profesional.

Comenzamos por la contribución de **Juanjo Celorio**, profesor de la Universidad del País Vasco y miembro de Hegoa, que

realiza un repaso de la evolución del discurso sobre EpD del Estado español. Juanjo Celorio ha participado activamente en los tres congresos sobre EpD que se han celebrado en España, el primero en 1990 y el último en 2006. Por ello, su contribución es especialmente valiosa para conocer cuáles han sido los temas clave de la EpD en los últimos 18 años.

Seguidamente, **M^a Luz Ortega** presenta la recientemente aprobada Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española que ella misma ha coordinado. Se trata de un documento de reflexión y, sobre todo, de propuestas dirigidas a los actores públicos y privados que participan de la cooperación española. Como afirma la autora de la estrategia, la EpD es una de las áreas a reforzar por todos los actores de la de la cooperación española, tanto desde un punto de vista estratégico como de recursos, puesto que a menudo se ha reconocido la necesidad de impulsarla y promocionarla, pero no se ha visto acompañada de los medios necesarios.

A continuación, **Montse Santolino**, técnica de referencia de la Comisión Catalana de Educación para el Desarrollo y actualmente responsable de comunicación y publicaciones de la Federación Catalana de ONG para el Desarrollo, nos habla del papel que tienen la ONGD en relación a la EpD y de sus vínculos con la Universidad.

La cuarta contribución es la del **Grupo de Trabajo de EpD de la Coordinadora Valenciana de ONGD**. Las ONGD han sido las protagonistas principales de la EpD desde los años cincuenta hasta nuestros días. Por ello, nos parece necesario aportar la perspectiva de un conjunto de ONGD que realizan



Alejandra Boni y Sandra Cerezo

Valencia, mayo de 2008

distintas acciones de EpD y que se enfrentan a retos diarios en sus organizaciones y en su entorno local.

A continuación, **Alejandra Boni** y **Sandra Cerezo** analizan cómo la EpD puede servir para iniciar procesos de revisión y cambio de actitudes en el seno de las ONGD que lleven a una cooperación al desarrollo más inclusiva. Esta reflexión está enmarcada en el trabajo en EpD que se realiza en Ingeniería Sin Fronteras, espacio donde las autoras realizan su actividad profesional y voluntaria.

El siguiente bloque de contribuciones aborda la relación entre EpD y universidad. **Peter Taylor**, investigador del *Institute of Development Studies* (IDS) de Sussex (Reino Unido), analiza el rol y los retos que las instituciones de educación superior enfrentan en la promoción de cambios sociales. Seguidamente, **Aquilina Fueyo**, Decana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, destaca los cambios que está viviendo la universidad europea en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las oportunidades que pueden presentarse para la EpD en este proceso. Por último, el bloque de reflexiones en torno a la universidad se cierra con la experiencia de un novedoso Master en participación y cambio social, impartido en la Universidad de Sussex (Reino Unido). **Jethro Pettit**, uno de sus directores, reflexiona sobre la práctica de aprendizaje transformador de esta formación teórico-práctica.

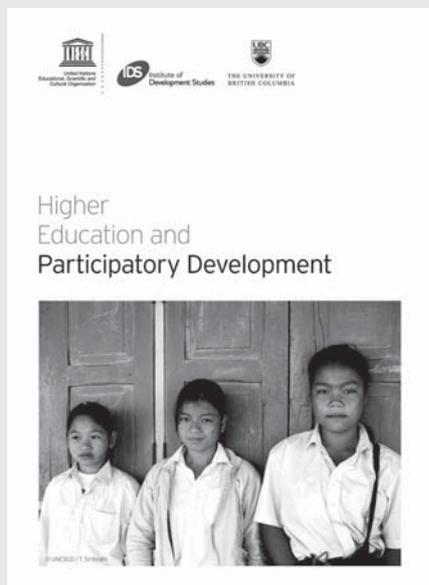
El número se completa con una entrevista realizada a **Peter Taylor**, al que nos hemos referido anteriormente, con motivo de la publicación del *Informe Sobre Educación Superior en el Mundo de 2008*. Este informe está dedicado a la contribución

de la universidad al desarrollo humano, tema crucial en la reflexión de la ED en la universidad.

En las secciones habituales de la revista hemos querido ofrecer una relación de los recursos bibliográficos y de las páginas web con información relevante para el trabajo en EpD. Se han seleccionado también tres recursos educativos, a nuestro juicio, interesantes para los lectores de esta revista. Uno sobre la integración de la tecnología para el desarrollo humano en secundaria, elaborado por **Mariana Morales** y por **Sonia Pérez**; el segundo recoge un manifiesto sobre educación superior y desarrollo participativo, elaborado por distintas instituciones internacionales; el tercero consiste en una colección de materiales educativos para trabajar la tecnología para el desarrollo humano en la universidad con un enfoque de EpD, elaborado por **Agustí Pérez-Foguet** y **Josep Lobera**.

Por último, se han reseñado dos textos de reciente publicación que aportan, por un lado, recursos educativos para el trabajo en EpD en la universidad (Construir la ciudadanía global desde la universidad) y, por otro, un recurso inestimable para la conceptualización de los temas centrales de la EpD (el Diccionario de EpD).

Esperemos que este número de Cuadernos sea de interés para los lectores y lectoras y donde puedan hallarse propuestas estimulantes e ilusionantes. Éste ha sido nuestro propósito al confeccionarlo. Nuestro agradecimiento más sincero a todos los autores y autoras del número, a los voluntarios que nos han ayudado con las traducciones y a Marc y Francesc por su paciencia.



Educación Superior y Desarrollo Participativo

Manifiesto

Este documento:

- Es el producto del trabajo de académicos de Asia, África, Sudamérica, Norteamérica y Europa en noviembre de 2006.
- Ha sido concebido como una plataforma para el diálogo más que una declaración definitiva.
- Tendrá continuación con reuniones en el futuro, una revista en preparación, y una posible Asociación Internacional.
- Es una invitación a unirse a nuestros esfuerzos para promover alianzas más fuertes entre las universidades y el desarrollo participativo.

Desarrollo participativo es el proceso a través del cual las personas, incluidos pobres y marginados, comparten proyectos, programas y políticas que afectan a sus vidas. Esto mismo contribuye, y responde, a la reducción de la pobreza, al empoderamiento, a la equidad de género, a la inclusión social, al respeto por los derechos humanos y a la sostenibilidad. Este es un componente esencial del buen gobierno ya que pone las bases del desarrollo en la cultura y las prioridades de las personas.

El enfoque participativo del desarrollo puede emplearse en un gran rango de sectores, desde la sanidad y la alfabetización hasta las micro-finanzas.

Educación superior y desarrollo participativo

Las universidades y otras instituciones de educación superior hacen contribuciones significativas al desarrollo participativo, del cual también se ven beneficiados. Aún así su aportación podría ser mayor.

El compromiso social ayuda a las universidades a mejorar su calidad, relevancia y efectividad en sus objetivos de docencia e investigación. Esto los incita a reflexionar sobre sus roles en la reproducción de desigualdades y poner más énfasis en la búsqueda de soluciones para los problemas sociales.

Una visión colectiva, propósito y objetivos para las universidades y el desarrollo participativo

Nosotros creemos en la necesidad de pasar de los procesos “de arriba a abajo” a los enfoques participativos en educación, acción e investigación, y a una planificación “de abajo a arriba” con un proceso de toma de decisiones que empiece desde las bases.

Reconocemos los beneficios de la colaboración y de los procesos participativos que unen teoría y práctica y acción con reflexión. Estos enfoques pueden dar lugar a un conocimiento único y diverso que emerge desde las condiciones locales, unido también a una generación de conocimiento global.

Dichos procesos tienen el potencial para responder a las inequidades debidas a la pobreza y la injusticia social a través del fortalecimiento de derechos y voces ciudadanas, la influencia en la generación de políticas, el aumento del gobierno local y la mejora de la rendición de cuentas y la responsabilidad de las instituciones.

Reconocemos que, en todo el mundo, conocimiento y poder influyen en los procesos de desarrollo. La educación a todos los niveles juega un papel crítico de transmisión, reproducción y oposición a un complejo tejido de conocimiento y relaciones de poder. Debido a ello, la propia educación está modificando sus propósitos y prioridades.

Estos cambios están influidos por los nuevos estándares globales y la transferencia de políticas, currículos y métodos de evaluación entre países. Nuestra visión, propósito y objetivo reflejan nuestra creencia de que debemos participar proactivamente en la configuración y desarrollo de las universidades e instituciones de educación superior que promueven cambios positivos para todos.

Nuestra **visión** es que otro mundo es posible, en el que todos los individuos son reconocidos tanto como ciudadanos educados y productivos, como potenciales agentes de cambio. Consideramos que las universidades personifican valores democráticos, estableciendo fuertes vínculos entre la cabeza, el corazón y las manos, y reconociendo que sus objetivos institucionales van más allá de la generación de riqueza y de la promoción del auto-reconocimiento.

Nuestro **propósito** es defender y apoyar el papel de las universidades, facultades y otras instituciones de educación superior para:

- Formar educadores para el desarrollo de estrategias pedagógicas y procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a un aprendizaje social y cooperativo, para alcanzar unos objetivos de desarrollo participativo y cambio social;
- Convertirse en frentes de resistencia de las relaciones de poder asimétricas;
- Fortalecer su propia planificación y gobierno democrático tal y como otras instituciones sociales y actores de desarrollo se enfrentan a cuestiones de representación y democratización en el terreno;
- Encontrar caminos apropiados que desmitifiquen y concreten la práctica de la participación, produciendo cambios sociales que acaben con la marginación económica, y;
- Influir en las grandes estructuras, instituciones y fuerzas políticas en su labor de educación de los individuos y comunidades locales;

Nuestros objetivos para las universidades y las instituciones de educación superior de todo el mundo consisten en propiciar:

- Un entorno político que facilite un compromiso directo y activo en procesos de desarrollo participativo;
- Una comunidad de aprendices, proveniente de instituciones sociales, culturales y políticas así como de la sociedad civil, que comparta sus experiencias, conocimientos, aptitudes y sabiduría mediante la integración de la investigación y la práctica;
- Un currículum que respalde la excelencia, la erudición, el rigor y la validez del aprendizaje y la enseñanza a la vez que asegure los derechos, la inclusión y la voz de todos y todas, y;
- Una fuerte y pujante base institucional que valore y fomente el bienestar y desarrollo continuo de todos sus miembros.

Nuestros **principios** a seguir incluyen:

- El respeto a diversas interpretaciones de creencias y conocimiento;
- El logro de un común entendimiento, confianza, humildad y propiedad de nuestros actos;
- Reconocer la importancia de la responsabilidad y la voluntad política para que los cambios ocurran;

- Reaccionar ante los problemas críticos controlando los riesgos con responsabilidad;
- Escuchar y oír las voces de los otros;
- Compartir el control sobre los recursos y el acceso a los mismos;
- Ser responsable de nuestros actos hacia todos aquellos con quien nos relacionamos;
- Pasar de la retórica a la práctica;
- Mantener un enfoque de aprendizaje continuo y reflexivo sobre nuestros esfuerzos colectivos;
- Garantizar que nuestro compromiso como personas ajenas a otros contextos se base en una comprensión de nuestra identidad y del posible impacto de nuestros supuestos, creencias y mitos sobre los procesos de desarrollo y cambio, y;
- Informar de los resultados a todas las partes implicadas, en unos términos entendibles por todos.

Entre nuestras **acciones principales** podemos incluir:

- Abogar porque los cuerpos de gobierno universitarios aprueben que la extensión social de las universidades a las comunidades locales tanto del Norte como del Sur es de la más alta prioridad; los proyectos y programas de extensión social, y cualquier apoyo que los haga posibles, deben adecuarse a los principios del desarrollo participativo;
- Hacer un inventario de proyectos y programas universitarios existentes de base participativa, resaltando las innovaciones y las buenas prácticas;
- Apoyar y participar en procesos mediante los cuales las prioridades de desarrollo participativo sean generadas desde las comunidades y se basen en la voz y el conocimiento local, y que asimismo los protocolos de investigación sean desarrollados por las comunidades locales para aquellos actores, especialmente los externos, que deseen trabajar con ellas;
- Promover un compromiso activo de la administración, facultades y estudiantes en el desarrollo participativo sistemático mediante, por ejemplo:
 - La descentralización de la educación y los procesos de aprendizaje hacia las comunidades.

- La creación de equipos educativos multidisciplinares.
- El uso de un espectro de herramientas de comunicación viables, incluido Internet, para debates a distancia.
- Los intercambios académicos.
- La promoción de intercambios Norte-Sur de estudiantes a otras Universidades para desarrollar proyectos específicos.
- El libre acceso a bibliotecas, especialmente mediante el acceso por Internet a los portales de las bibliotecas de universidades del Norte.
- Trabajar tanto en resultados como en procesos de cambio institucional específico en el sector de la educación superior incluyendo:
 - Cambios en planes de estudios;
 - Contratación de personas con experiencia en desarrollo participativo;
 - Búsqueda de fondos e identificación de recursos;
 - Desarrollo de programas de investigación participativos;
 - Incidencia política en los círculos de toma de decisiones e instituciones de acreditación;
 - Creación de procesos participativos dentro de las propias políticas universitarias, incluyendo la representación de las comunidades.
- Adquirir una visión estratégica del crecimiento y evolución de los procesos de desarrollo participativo mediante la aplicación de una planificación realista aunque ambiciosa y de ciclos de implementación para el empoderamiento institucional;
- Participar proactivamente en diálogos políticos sobre desarrollo y procesos de cambio, tanto a nivel local como global;
- Publicitar el desarrollo participativo, incluyendo:
 - En el campus - artículos de noticias, páginas web, conferencias y jornadas;
 - En el entorno académico - artículos de investigación y congresos;

- En medios de comunicación - artículos de prensa, revistas, televisión, radio y medios basados en la red - p.ej. Wikipedia.
- Trabajar con agencias financiadoras para lograr incluir los principios participativos en los requisitos para la financiación.

¿Por qué las universidades tienen un papel decisivo en la puesta en práctica de estas acciones?

Las universidades e instituciones de educación superior tienen, por naturaleza, una perspectiva internacional. Su papel de productoras y transmisoras de conocimiento es importante en un mundo globalizado, así como en los contextos nacionales en los que actúan. Las universidades deben estar dispuestas a ser "receptoras" de conocimiento. Estamos en un momento crítico en la historia de nuestro planeta, en el que necesitamos urgentemente una moral y ética a escala global y un esfuerzo común. El conocimiento y los procesos de aprendizaje son moldeados por las relaciones de poder, y las instituciones y los foros donde tienen lugar la enseñanza y la investigación tienden a reforzar la relación entre el poder y la enseñanza - una relación que frecuentemente es desigual y está definida por quienes pueden sacar beneficio económico de ella. Las universidades deben ser defensores naturales de la diversidad y fuertes opositores a la anodina uniformidad cultural. Necesitan ser cuestionadas constantemente para que asuman este papel de forma más activa, para fomentar el análisis crítico de cuestiones sociales, y para evitar actitudes de aislamiento que excluyan las voces de los miembros de otras comunidades. Se encuentran en una posición de fuerza para proporcionar y recibir oportunidades de diálogo sobre como contrarrestar el creciente poder negativo de la globalización sobre la educación. Uno de nuestros mayores retos es ayudar a las universidades a convertirse en espacios donde se fomente el análisis crítico de las cuestiones sociales y a conseguir y promover la inclusión de las voces de todos los miembros de las comunidades en procesos democráticos y de tomas de decisiones.

Preguntas controvertidas que requieren un debate más profundo

Aunque los beneficios del desarrollo participativo se han vuelto evidentes y se han extendido por todo el mundo, todavía existen muchas personas que no participan en estos procesos y muchas universidades que no actúan de la misma forma que hemos indicado en este documento. En parte, la razón de este hecho se debe a que todavía existen muchas preguntas que requieren un debate más profundo. Por este motivo necesitamos continuar y promover un debate fuerte y activo. Por ejemplo:

- ¿Cómo deberíamos fortalecer redes de personas tanto dentro como fuera del contexto universitario para establecer y desarrollar relaciones entre instituciones del Norte y del Sur?
- ¿En qué grado puede una mayor voluntad política ayudar a crear más oportunidades de compromiso y aprendizaje colectivo?
- ¿Deberían las universidades y las instituciones de educación superior ayudar más en la documentación sistemática y la visibilización del cambio?
- ¿Se encuentran en una posición para proporcionar formación y educación para activistas y organizadores comunitarios, especialmente ayudando a los jóvenes a desarrollar y mantener su energía e idealismo para el cambio positivo?
- ¿Pueden apoyar procesos de investigación facilitando el reparto de roles entre estudiantes, personal y miembros de distintas comunidades?
- ¿Deben también permitir el acceso de las personas a nuevas tecnologías y otras formas de capital habitualmente dirigidos únicamente a grandes empresas, un proceso en el que ellas pueden influir sobre las prioridades del propio sistema de producción?

Otras preguntas surgirán sin duda a medida que continúe el debate acerca de estas cuestiones.

Nuestra invitación

Invitamos a todos aquellos que estén interesados en trabajar colectivamente hacia los propósitos y objetivos descritos anteriormente, que aspiren a una visión similar, y que reconozcan el valor de los principios que nos guían, a unirse a nosotros en nuestro esfuerzo de apoyar el compromiso de las universidades con el desarrollo participativo. Nos alegraría recibir incorporaciones e ideas que nos ayuden a ampliar nuestras recomendaciones claves, así como una crítica de dichas recomendaciones. Damos la bienvenida a aquellas personas que están comprometidos en un amplio rango de actividades que incluyen el uso y la promoción del aprendizaje mediante la experiencia (p.ej. investigación cooperativa, prácticas, aprendizaje en servicios comunitarios, etc.) y la investigación basada en la práctica (p.ej. investigación de acción participativa, investigación participativa en las comunidades, evaluación participativa, planificación participativa, gobierno participativo, actividades de desarrollo económico local, justicia social y medioambiental).

Por Peter Taylor, con Reuben Aggor, Debbie Bell, Peter Boothroyd, Grace Bunyi, Pirom Chantaworn, Myles Clough, Shafik Dharamsi, Margo Fryer, Jingjai Hanchanlash, Fernando Kleiman, Shelley Jones, Alice Ndide, Margot Parkes, Sheldon Shaeffer y Juliet Tembe, en base a las perspectivas presentadas y expuestas en el Foro Internacional sobre Universidades y Desarrollo Participativo, 20-22 de Noviembre de 2006 en Vancouver.

Antecedentes

El Foro Internacional sobre Universidades y Desarrollo Participativo fue organizado por la University of British Columbia (UBC) el 20-22 de Noviembre de 2006, con apoyo económico de la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), el Canadian International Development Agency (CIDA), el International Development Research Centre (IDRC), y el Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC). Las sugerencias iniciales y el impulso vino de Tailandia, Vietnam, Brasil y Canadá.

La planificación del programa del Foro fue liderada por Peter Boothroyd, Profesor Emérito, con sus compañeros del UBC; Sheldon Shaeffer, Director del UNESCO Asia and Pacific Bureau for Education, Bangkok; Peter Taylor, Miembro del equipo de Participación, Poder y Cambio Social del Institute of Development Studies, Sussex.

El programa final incluyó presentaciones y discusiones dirigidas a la acción por participantes de Botswana, Brasil, Chile, Canadá, Ghana, Kenia, Nepal, Nicaragua, Suiza, Tailandia, Uganda, Reino Unido, Estados Unidos y Vietnam.

Contactos

Peter Boothroyd
Profesor Emérito
University of British Columbia, Canadá
E-mail: peterb@interchange.ubc.org

Sheldon Shaeffer
Director, UNESCO Asia and Pacific Regional
E-mail: s.shaeffer@unescoibkk.org

Peter Taylor
Líder del equipo de Participación, poder y cambio social
Instituto de Estudios para el Desarrollo (IDS), Reino Unido
E-mail: P.Taylor@ids.ac.uk

Recursos educativos

Mariana Morales y Sonia Pérez
Ingeniería Sin Fronteras



La integración de la Tecnología para el Desarrollo Humano en Secundaria

La formación de los diferentes agentes educativos, especialmente la formación del profesorado, es una de las estrategias generales para la integración de contenidos, procedimientos y valores de la Educación para el Desarrollo (EpD) en el ámbito de la educación formal. Es fundamental potenciar la EpD dentro de los planes de formación permanente del profesorado y homologar acciones de formación del profesorado impulsadas por las ONGD.

Desde esta perspectiva, el área de Educación para el Desarrollo de ISF lleva a cabo desde 2006 un proyecto dirigido al profesorado de secundaria con el objetivo de integrar de manera transversal la Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible en el currículum de secundaria. Esto supone tener en cuenta aspectos cognitivos (conocimiento de la realidad, comprensión de la interdependencia global, análisis de las desigualdades, etc.) y morales (promoción de valores como la solidaridad, el respeto, la valoración positiva de la diversidad, el reconocimiento de los derechos fundamentales, etc.) y, por lo tanto, facilitar al profesorado los recursos necesarios por impartir la tecnología con una visión más integradora.

El proyecto "Integración de la Tecnología para el Desarrollo Humano en Secundaria" consta de tres líneas de actuación complementarias:

1. Formación del profesorado del área de Tecnología

El proyecto contempló un taller de 20 horas de duración, incluido dentro el Programa de Formación Permanente del Departamento de Educación y validada por los Institutos de Ciencias de la Educación de la UPC, UAB y UB.

El taller, denominado "El Aula de Tecnología y los Objetivos del Milenio", tuvo 18 participantes. Durante la realización del taller se trataron temas como el desarrollo humano, criterios que definen la tecnología para el desarrollo humano y el concepto de la EpD, así como su incorporación en el currículum de secundaria del área de tecnología.

Fruto de las necesidades e inquietudes de los mismos participantes, durante el 2008 está prevista la realización de una segunda edición del taller y un nuevo curso de metodologías activas.

2. Creación de redes

El proyecto ha hecho posible la creación en Cataluña de una red de profesorado interesada en esta línea de reflexión y de trabajo, que interactúa con la red de profesorado universitario y de otros agentes de cooperación que dedican esfuerzos a la EpD buscando las sinergias dentro del sector.

Durante el 2007 se han elaborado materiales docentes en colaboración con el equipo de Educación para la Ciudadanía Global de Intermón Oxfam.

3. Análisis de los libros de Tecnología

A partir de este proyecto, ISF publicó en octubre de 2007 el primer informe sobre los libros de texto de Tecnología en Educación Secundaria. El estudio fue el resultado de una revisión crítica de los libros de texto, desde el punto de vista de la Educación para el Desarrollo.

Se analizó cómo se están trabajando los valores en el área de tecnología en los libros de texto –la herramienta más empleada en las aulas- partiendo de dos preguntas: estos materiales, ¿harán que los alumnos aprendan que la tecnología es una pieza clave en los procesos de desarrollo que proponen los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas? y ¿cómo se pueden mejorar para que conceptos, procedimientos y valores se encaminen en la misma dirección?

Gracias a un equipo de 17 personas (la mayoría profesores del área) se estableció toda una serie de criterios a valorar en los libros de texto. Estos criterios comprenden, entre otras, la perspectiva de género, las relaciones con el medio ambiente o las aportaciones de la Tecnología para lograr los Objetivos del Milenio de Naciones Unidas. La revisión ha comprendido tanto el texto y las imágenes, como los ejercicios y actividades propuestos.

De la veintena de libros analizados de diferentes cursos y editoriales se obtuvieron conclusiones destacables, como el hecho que existe un “currículum oculto” en los libros de texto del cual se desprende la idea ingenua que la tecnología es neutra, centrada en las necesidades de consumo de los países del Norte. En el discurso de estos libros se incluye, en teoría, la protección del medio ambiente, pero en la práctica se pasa por alto y se hace un análisis muy superficial. El estudio finaliza con un listado de sugerencias prácticas dirigidas a las editoriales de cara a mejorar los aspectos peor valorados.

Este informe ha recibido el apoyo financiero de la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo así como del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

El estudio ha sido enviado a las entidades relacionadas con el mundo educativo y a las editoriales, dado que el objetivo es la mejora de los contenidos de los libros con tal que desde el área de tecnología en las escuelas de secundaria se contribuya a lograr los Objetivos del Milenio.

Recursos educativos

Agustí Pérez-Foguet



El desarrollo humano sostenible en las aulas politécnicas. Material para la innovación docente

Agustí Pérez-Foguet y Josep Lobera (Eds.),
Universidad Politécnica de Cataluña, 2008.

Esta publicación es el resultado de un proyecto piloto de innovación docente impulsado en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) a lo largo del año 2007. Su objetivo principal ha sido desarrollar propuestas para la incorporación de la competencia transversal en “Sostenibilidad y compromiso social”, una de las seleccionadas como obligatorias por la universidad (UPC, 2008), en las asignaturas de los estudios reformados según las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El proyecto se planteó entorno a un aprendizaje basado en la contextualización de la tecnología, de sus aplicaciones, implicaciones y casuísticas en el mundo real. Estas “conexiones” con el contexto de la tecnología, así como con las experiencias previas de los alumnos, aportan una mayor motivación para el alumnado y, además, consiguen mayores niveles de comprensión de la tecnología que se está estudiando. Una comprensión tecnológica más integral resultará de suma utilidad cuando el futuro profesional se encuentre en un contexto real en el que poder aplicarse. La práctica profesional necesitará tener en cuenta consideraciones éticas y las implicaciones sociales, medioambientales y culturales, de tal forma que sus acciones velen por una diversidad y un desarrollo humano sostenible. En definitiva, necesitará tener en cuenta el complejo entramado en el que la aplicación de la tecnología está insertada.

Las vías en las que los docentes pueden incorporar estos objetivos son diversas. Una de las más destacadas es el análisis de un caso de estudio concreto que pueda aportar elementos para la reflexión, ya sea en aspectos éticos, de diversidad o de sostenibilidad; mereciendo especial atención aquellos que parten de experiencias concretas de cooperación al desarrollo, en las que confluyen diversidad de aspectos que favorecen la reflexión sobre la pertinencia de las soluciones tecnológicas (Oliete-Josa, 2005; Pérez-Foguet, 2005). Adicionalmente, los profesores disponen de otras vías para facilitar el desarrollo de nuevas competencias desde el aprendizaje tecnológico, como son:

- Las sesiones de debate y análisis sobre noticias de actualidad;
- Un proyecto de final de módulo (personal o en grupo);
- El intercambio y debate sobre los proyectos de final de módulo;
- El trabajo con textos de refuerzo sobre alguna cuestión específica;
- La visita a instalaciones;
- El debate en clase con un experto;
- Las metodologías participativas, basadas en debates a partir de los conocimientos e intereses del alumnado sobre estos aspectos.

Se destaca la importancia del “ejemplo del profesor” y su actitud a la hora de conectar la tecnología con sus implicaciones fuera del aula. Este ejemplo no requiere de largas horas de preparación docente, únicamente mostrar en el aula esa aproximación a los problemas tecnológicos, ese interés profesional. Lo importante en las asignaturas no es que constantemente se esté hablando de estos aspectos, sino que en algún momento de la asignatura el alumno pueda vincular los aspectos tecnológicos con sus implicaciones sociales y medioam-

bientales. Ese momento de vinculación abrirá ante el alumno una dimensión que anteriormente no había sido tratada y facilitará que vincule espontáneamente los aspectos tecnológicos en otras asignaturas y a lo largo de su vida profesional.

El proyecto, desarrollado en tres fases, ha involucrado a más de una treintena de docentes y colaboradores, buena parte de ellos participantes activos en actividades de cooperación y Educación para el Desarrollo de la UPC. En la primera fase se presentaron diversos referentes teóricos entorno a las competencias transversales de trabajo y las estrategias docentes que pueden facilitar su desarrollo dentro del aula. En un segundo momento, los docentes trabajaron en grupos, elaborando propuestas curriculares para asignaturas concretas de distintas titulaciones, partiendo de la propia experiencia del profesorado que las imparte. En la tercera etapa, cada grupo de docentes redactó su propuesta curricular, que fue evaluada por los responsables del proyecto y revisada de nuevo por el equipo de profesores correspondiente.

Las propuestas finales han sido publicadas en un libro electrónico en acceso abierto, que se encuentra disponible en el repositorio *UPC Commons* (<http://hdl.handle.net/2117/1979>).

La publicación consta de dos partes. En la primera se presentan los textos introductorios que configuran el marco teórico del proyecto. Los temas tratados cubren la Educación para el Desarrollo, la tecnología para el desarrollo humano, la ética en la tecnología, la innovación para el desarrollo sostenible, la multiculturalidad en la ingeniería, la transdisciplinariedad, el aprendizaje de competencias genéricas y el aprendizaje cooperativo. La segunda parte recoge las propuestas de innovación docente, que cubren las áreas de la economía, la organización de empresas, la estadística, la construcción y la edificación, las tecnologías energéticas, los recursos hídricos, la agricultura y los sistemas de información geográficos. Cada propuesta recoge una descripción del contexto para el que se propone, los objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de la misma, las metodologías docentes y los sistemas de evaluación utilizados, y una descripción de las sesiones involucradas en la propuesta y de los recursos necesarios para su impartición.

El proyecto ha contado con la colaboración de la *Global University Network for Innovation* (GUNI, Lobera, 2008), el Centro de Cooperación para el Desarrollo, el Instituto de Ciencias de la Educación, el Centro para la Sostenibilidad, y la Cátedra UNESCO de Sostenibilidad de la UPC, así como el apoyo de la Agencia Catalana de Cooperación para el Desarrollo.

Tal y como propone Peter Taylor en la introducción del reciente informe GUNI (Taylor, 2008), “para imaginar un mundo diferente, debemos considerar qué conocimiento es necesario y para qué tipo de sociedad se genera. También necesitamos comprender [...] cómo deberían abordarse la ética y los valores para convertirse en una fuerza inherente que estimule la contribución de la educación superior al cambio positivo. ¿Cómo ayudan estos conceptos [...] a conformar un plan de estudios que responda a una nueva comprensión y práctica de la ciudadanía?”. Este proyecto ofrece pistas para responder de forma práctica a esta cuestión.

- LOBERA, J. 2008. Incorporating new transdisciplinary skills into technical subjects: a pilot project at UPC. *GUNI Newsletter*, 27 de mayo de 2008. <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1199>.
- OLIETE-JOSA S. & PÉREZ-FOGUET, A. 2005. *Cooperació per al desenvolupament a l'aula. Casos aplicats de tecnologia per al desenvolupament humà*. Barcelona : Ingeniería Sin Fronteras; Universitat Politècnica de Catalunya, 2005. <http://www.upc.edu/grecdh/cas/ed/docent.htm>.
- PEREZ-FOGUET, A., OLIETE-JOSA, S. & SAZ-CARRANZA, A. 2005. Development education and engineering: a framework for incorporating reality of developing countries into engineering studies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6:3, pp. 278-303, 2005. <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/14676370510607241>.
- TAYLOR, P. 2008. Introducción. *La Educación Superior en el Mundo 3 – Educación Superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid : Mundiprensa, pp. xxvi-xxix, 2008.
- UPC. 2008. *Marc per al disseny i la implantació dels plans d'estudis de grau a la UPC*. Barcelona : Consell de Govern de la UPC CG 16/4 2008. <http://www.upc.es/catala/la-upc/govern/bupc/hemeroteca/2008/b105/16-04-2008.pdf>.

Recursos sobre Educación para el Desarrollo en internet

Sandra Cerezo Peco

- El **Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (HEGOA)** (www.hegoa.ehu.es) pone al nuestro alcance una gran cantidad de recursos de diversa índole y gran calidad. En la sección de trabajo de la EpD1, podemos encontrar un amplio abanico de material para el impulso de la formación y la sensibilización del profesorado, educadores y educadoras, así como la puesta en marcha de programas para el trabajo en centros educativos y la elaboración de materiales, recursos pedagógicos y guías didácticas.
- En la página de **Intermón Oxfam** (www.intermonoxfam.org) podemos encontrar gran variedad de recursos educativos como estudios, publicaciones de libros y recursos para el aula. Caben destacar investigaciones y análisis sobre los movimientos de presión social a políticas nacionales y libros de sensibilización sobre las causas de la pobreza y la injusticia social. Dispone también de una amplia gama de recursos para el aula, como unidades didácticas para primaria y secundaria, recursos para complementar el trabajo de clase con juegos, mapas, dinámicas, cuentos y vídeos para niños, y actividades de sensibilización y aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.
- Dentro de la **Coordinadora de ONG para el desarrollo de España (CONGDE)** (<http://www.coordinadoraongd.org>) podemos encontrar su “Guía de recursos de educación para el desarrollo”. Esta Guía quiere ser un instrumento útil y práctico para la consulta de los diferentes materiales y experiencias de educación para el desarrollo que llevan a cabo las ONGD pertenecientes a la CONGDE. En el apartado de experiencias aparecen aquellas que proponen actualmente los diferentes departamentos de educación para el desarrollo de las ONGD y cuál es su incidencia en la sociedad española y en nuestro entorno educativo. También existe una descripción sobre las diferentes iniciativas llevadas a cabo, así como una revisión de objetivos, logros y aspectos a mejorar efectuada por las propias organizaciones. Por otro lado, en el apartado de recursos se encuentra una gran gama de materiales clasificados por temáticas, destinatarios y formatos que permite fácil acceso a todos los recursos expuestos.
- La **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO** (www.unesco.org/es/) dedica en su web un apartado destinado a Educación en el que analiza su situación en todo el mundo, desde la primera infancia, hasta la formación de docentes, proporcionando una gran cantidad de enlaces de interés y noticias de los temas más actuales.
- El **Centro de Investigación para la Paz (CIP)** de la Fundación Hogar del Empleado ha creado un espacio de educación para el desarrollo en Internet, que permite acceder de forma rápida y sencilla a informes, artículos, imágenes, recursos didácticos, prensa, mapas, bibliografías y direcciones sobre conflictos internacionales, desarrollo y cooperación, dirigida a educadores/as, ONGD, instituciones y público en general para su utilización en el ámbito educativo. (www.fuhem.es/educacion).
- El **Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos** (www.sedi.oas.org/dec/espanol/cpo_educ.asp) apoya a los 34 estados miembros de la OEA en sus esfuerzos para asegurar una educación de calidad para todos, protegiendo y aprovechando su patrimonio cultural con el objetivo de promover el desarrollo económico, social y humano. Esta misión se realiza por medio de cuatro estrategias principales que promueven el diálogo político, la capacitación, la creación y el fortalecimiento de redes y alianzas, y la facilitación de la cooperación técnica. En la web se encuentran foros políticos, temas prioritarios, intercambio de conocimientos y recursos generados desde esta organización.

1 Ver <http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion>.

- **Interculturamet**, "diversidad para convivir, educar para no discriminar", es un programa de educación intercultural que promueve valores de respeto y diálogo de culturas entre jóvenes alumnos (www.fundeso.org/web/es/biblioteca/9/). Tiene como principal objetivo promocionar las herramientas necesarias para afrontar los problemas que genera la diversidad cultural en las aulas utilizando para ello las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Otro recurso a destacar es el proyecto que lidera el **Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Navarra**, "Educar para la participación social" (www.unav.es/educacion/participacion/pagina_2.html). Este proyecto constituido en 1997 está basado en una perspectiva filosófica, histórica, psicológica y sociocurricular, abordando el tema de la EpD desde la peculiar perspectiva que presentan las diversas Ciencias de la Educación con el objetivo de estudiarla en las múltiples situaciones y marcos sociales en los que se presenta.
- **Edualter, Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad** (<http://edualter.org/>), incluye numerosos recursos vinculados a la educación en valores, a través de una página de actualidad que recoge campañas y propuestas pedagógicas para trabajar temas de actualidad, hasta una importante bibliografía con más de 400 fichas de libros y materiales (vídeos, juegos, etc.) publicados sobre Educación para la Paz, Valores, la Interculturalidad y el Desarrollo. Incluye también una sección con propuestas pedagógicas útiles para trabajar tanto a nivel formal como no-formal.
- El **Canal Solidario de la Fundación Chandra** (www.canalsolidario.com/web/), es una iniciativa de un grupo de jóvenes profesionales interesados en implicarse activamente en los movimientos sociales que traba-

jan a favor de los grupos desfavorecidos. Esta fundación sin ánimo de lucro fue creada en 1999 con el fin de utilizar el potencial comunicativo de las nuevas tecnologías para obtener una mayor participación y compromiso de la sociedad civil, empresas e instituciones, en beneficio del trabajo de las ONGs de ayuda al desarrollo. Es un canal de comunicación para el cambio social a través de noticias, blogs, entrevistas, asesorías publicaciones, formación y una fuente de recursos de información de temáticas diversas.

- **Ingeniería Sin Fronteras** (www.isf.es) destaca por su impulso de la Educación para el Desarrollo, tanto en la universidad –especialmente, en las escuelas de ingeniería,- como a través de la acción y el voluntariado. ISF promueve una formación específica y transversal en materia de Cooperación Internacional y Tecnología para el Desarrollo Humano, con el objetivo de sensibilizar a los futuros profesionales en la dimensión social e internacional de su trabajo. ISF trabaja la EpD en formación reglada, no reglada, Proyectos de Conocimiento de Realidad (PCR) y voluntariado, en formato de cursos, masteres y postgrados tanto on-line como presenciales.
- **Senderi, educación en valores** (www.senderi.org) es una iniciativa de diversas instituciones vinculadas al ámbito educativo que pretende impulsar la elaboración y difusión de ideas, experiencias prácticas y materiales sobre la educación en valores. A partir de la reflexión, el diálogo y la coordinación de esfuerzos de las entidades que forman parte del boletín, quieren potenciar las opiniones, los trabajos y experiencias de los centros educativos, entidades y personas que trabajan en este importante ámbito de la educación. Dispone de un interesante banco de artículos y de experiencias.

Génesis y actualidad de la Educación para el Desarrollo en el Estado español (1990-2006):

Una aproximación desde los congresos estatales de Educación para el Desarrollo

Juanjo Celorio

Profesor de la Universidad del País Vasco y miembro del equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa

En este artículo se ofrece una visión evolutiva de la Educación para el Desarrollo (EpD) en el Estado español sobre la base de las actas y conclusiones de los diferentes congresos de EpD organizados por Hegoa. El primero, en 1990, puede considerarse como el acta de nacimiento de la EpD en el Estado español, situándola en el contexto europeo y ofreciendo una propuesta colectiva a la nueva reforma educativa española. El segundo congreso, realizado en 1996, vino caracterizado por la elevada presencia de las ONGD españolas que dieron una visión más crítica de la reforma y de la EpD, dando lugar al concepto de educación global que acompañaba al título del acto: "De la transversabilidad a la educación global". Finalmente, el tercer congreso realizado en 2006, se caracterizó por una postura decidida en abrir e impulsar la llamada EpD de quinta generación, la "Educación para el Desarrollo para una ciudadanía global", con una significativa presencia de las universidades españolas.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, Educación Global, EpD de quinta generación, congresos de Educación para el Desarrollo.

En aquest article s'ofereix una visió evolutiva de l'Educació per al Desenvolupament (EpD) a l'Estat espanyol sobre la base de les actes i conclusions dels diferents congressos de EpD organitzats per Hegoa. El primer, el 1990, pot considerar-se com l'acta de naixement de la EpD a l'Estat espanyol, situant-la en el context europeu i oferint una proposta col·lectiva a la nova reforma educativa espanyola. El segon congrés, realitzat el 1996, va venir caracteritzat per l'elevada presència de les ONGD espanyoles que van donar una visió més crítica de la reforma i de la EpD, donant lloc al concepte d'educació global que acompanyava al títol de l'acte: "De la transversabilitat a l'educació global". Finalment, el tercer congrés realitzat el 2006, es va caracteritzar per una postura decidida a obrir i impulsar l'anomenada EpD de cinquena generació, la "Educació per al Desenvolupament per a una ciutadania global", amb una significativa presència de les universitats espanyoles.

Paraules clau: Educació per al Desenvolupament, Educació Global, EpD de cinquena generació, congressos de Educació per al Desenvolupament.

This article presents an evolutionary vision of the Development Education (EpD, in Spanish abbreviation) in Spain is offered, based on the acts and conclusions of the different EpD congresses organized by Hegoa. The first, in 1990, can be considered like the birth certificate of the EpD in Spain, placing it in the European context and offering a collective proposal to the new Spanish educational reform. The second congress, carried out in 1996, went for the high presence of the Spanish NGDO that gave a more critical vision of the reform and of the EpD, characterized by the concept of global education that accompanied the title of the act: "From transversability to the global education". Finally in 2006, the third congress was characterized by a decided opening posture that promoted the fifth generation EpD, the "Development Education for a global citizenship", with a significant presence of the Spanish universities.

Keywords: Development Education, Global Education, Fifth Generation EpD, Congresses of Development Education.

"Cuando doy diez pasos la utopía se aleja diez pasos, cuando camino veinte, se ubica veinte pasos más allá. Yo bien sé que por mucho que camine jamás la alcanzaré. Pero para eso sirve, para caminar."

"El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanezcan todos."

Subcomandante Marcos en Wikiquote

A lo largo de las breves líneas de este artículo se pretende esbozar un cuadro de la emergencia de la Educación para el Desarrollo (EpD) en el Estado español, y la caracterización de su situación y sus retos actuales. Para la elaboración de esta revisión utilizaremos la documentación generada en los tres congresos¹ que han jalonado el periodo de dieciséis años que consideraremos en este artículo.

En efecto, es posible rastrear prácticas de EpD anteriores, pero es en el primer congreso de 1990 donde se puede situar su acta fundacional como primer intento organizado, y con amplia participación de los agentes impulsores de la EpD, para su caracterización, análisis, fundamentación y proposición de estrategias. A su vez, la consideración del año 2006 como fecha referencial de establecimiento de corte final del periodo de estudio, radica en que permite situar la actualidad con criterios similares. En esta fecha se celebró el último evento en el que una importante representación de los agentes y propulsores de la EpD se colocó en una

situación de intercambio, análisis, debate y proposición colectiva.

Entendemos que aunque el análisis debe incluir, como marco para esta aproximación, el uso de otras dos claves. Por un lado sería necesario incluir relaciones con la elaboración del modelo de cinco generaciones², que pretende dar cuenta de la evolución de la EpD. Por otro lado, las sugerencias para la EpD latentes en el modelo de análisis de las teorías del desarrollo como las sugeridas por Bajoit (1996): una clasificación de los modelos de desarrollo según la orientación hacia la "modernización", "revolución", "competencia" y "conflictos", cruzado éste con el derivado de los informes de desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El corto espacio de un artículo no lo hace posible, por lo que nos limitaremos a revisar el contexto y características de estos tres momentos de debate y conceptualización de la EpD para tratar de sugerir algunas conclusiones.

¹ Nos referimos a los tres congresos impulsados desde Hegoa en 1990, 1996 y 2006 respectivamente, en Vitoria-Gasteiz, y que por su convocatoria pueden considerarse hitos referentes de un estado de la cuestión en el Estado español. El primero, que se convoca como I Congreso de Educación para el Desarrollo tiene lugar entre el 20 y 24 de Noviembre de 1990, y la publicación de sus actas se hace en 1991. El II Congreso de Educación para el Desarrollo "De la transversalidad a la educación global" tuvo lugar en 1996 y sus actas se publicaron ese mismo año. Por último, el III Congreso "La educación transformadora ante los desafíos de la globalización" realizado entre el 7 y 9 de Diciembre del 2006, puede consultarse en <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/index.htm>.

² En Baselga se propone un modelo de cuatro generaciones de la ED (Baselga, 2004): "ED caritativo-asistencial", "ED desarrollista", "ED crítica y solidaria" y "ED para el cambio global". Posteriormente Mesa sugiere un modelo de cinco generaciones (Mesa, 2005), donde la cuarta generación aparece bajo el epígrafe de "Educación para el Desarrollo humano y sostenible" y postula una nueva generación a la que denominará "Educación para la ciudadanía global". El III Congreso oficializa la existencia y necesidad de una quinta generación a la que tratará de dar respuesta.

1990. I Congreso de Educación para el Desarrollo: una educación para el desarrollo en la reforma educativa

El análisis de las actas de este primer congreso permitió evidenciar los rasgos principales que sustentaron su concepción y estructura. Las actas dieron cuenta de las ponencias y comunicaciones³, así como del interés de la comisión organizadora en la definición y caracterización de la EpD. En la misma dirección, una mirada a las comunicaciones muestra la fuerte presencia y el interés por su ubicación estratégica en el marco de la educación formal, y especialmente en el marco de la reforma educativa en marcha (LOGSE).

En efecto, no existía un precedente de caracterización en el Estado español de la EpD, por lo que resultó necesario comenzar por su conceptualización. Pero además, por otro lado, una interesante representación de profesorado, y especialmente del ámbito de la renovación pedagógica, consideraba importante situar el evento ante un reto estratégico de envergadura, ligar el impulso de la EpD a su ubicación en la nueva reforma educativa como aliada en la apuesta por abrir una transformación pedagógica del viejo aparato educativo.

“El primer congreso puede considerarse el acta fundacional colectiva de la EpD”

La organización del evento

El evento, organizado por Hegoa, contemplaba tres núcleos para la definición de contenidos y estructura; un comité de honor con nombres relevantes y simbólicos de la orientación y perspectiva ideológica que se le quería atribuir, entre los que figuraron Paulo Freire, Tzvetan Todorov y Jean Ziegler; un comité científico muy ligado al ámbito académico y de la investigación en el ámbito del desarrollo, las relaciones internacionales y la educación; y por último, un comité organizador ligado al ámbito local desde donde se convoca el evento, Vitoria-Gasteiz. Personas del ámbito de la educación, el movimiento de la solidaridad, y el equipo de EpD de Hegoa, formaron ese comité operativo. El diseño del evento resultó muy académico con ponencias, comunicaciones y talleres, estructura útil para una comunicación unidireccional pero poco participativa y comunicativa de los y las congresistas.

Las ponencias

Las dos primeras ponencias de los anglosajones Don Moxon y Scott Sinclair, muy ligados al ámbito de los *Development Education Centre* (DEC), representaron el intento de buscar una clarificación del concepto y su perspectiva estratégica desde la experiencia y trabajo de unos centros de

innovación pedagógica con amplia experiencia, difusión y arraigo local en centros educativos del Reino Unido. Lógicamente, aunque sus aportaciones tuvieron una caracterización más amplia, el centro de su reflexión se situó claramente en el ámbito de la educación formal. Una de las ponencias fue dedicada a la aproximación a las teorías del desarrollo, obra de Bob Sutcliffe, economista crítico de gran prestigio, ubicado en el ámbito de Hegoa, que constituye casi la única aportación no ligada al ámbito educativo. La otra ponencia fue del antropólogo brasileño Carlos Rodrigues Brandão, que fue también un intento de situar la EpD en una perspectiva más amplia de resistencia social y cultural como voz con perspectiva latinoamericana.

Las otras cuatro ponencias se relacionaron más decididamente con el ámbito de la educación formal. Una, realizada por Juan Delval, desde el ámbito de la psicología del aprendizaje y la perspectiva constructivista; otra, planteada por el pedagogo Aldo Visalberghi, pretendió situar a la EpD en el marco de otras corrientes educativas; una tercera, obra de Pilar Benejam, estuvo enmarcada en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales; y la última, del equipo de EpD de la institución promotora del evento (Hegoa) intentó situar el interés de la EpD en la renovación curricular desde la perspectiva e interés del profesorado.

³ Fueron 8 ponencias y 21 comunicaciones.

Las comunicaciones

Un breve repaso del contenido de las comunicaciones nos completa el panorama. Fueron veintidós comunicaciones reseñadas en el acta, que podemos distribuir de esta manera:

Caracterización	Nº	Temática
Caracterización de EpD	7	Teoría (2). Historia y relación desarrollo y educación. Formación (1). Claves de formación. Papel ONGD (4). Papel ONGD, presentación comité de enlace, y dos propuestas de ONGD.
Relación con otras educaciones	6	Perspectiva tercer mundo (2). África y visión tercer mundo. Género (1). Mujer y desarrollo. Interculturalidad (1). EpD y arte. Paz (1). EpD y paz. MMCC (1). Imagen y EpD.
Educación formal	8	Área Sociales (3). Cartografía, historia, diseño ciencias sociales. Etapas educativas (2). Primaria y secundaria. Recursos educativos (1). Materiales y recursos. Red de escuelas (1). Proyecto red telemática. Currículo nacional (1). Currículo canario.

Conclusiones sobre el I Congreso

El primer congreso puede considerarse el acta fundacional colectiva de la EpD, instituyéndose como una corriente propia en el ámbito del Estado español:

- Intentando una caracterización y buscando la relación con la tradición europea.

- Creando una estrategia, fundamentalmente en el ámbito de la educación formal, y definiendo una propuesta colectiva de actuación en la reforma. La propuesta se esbozó en dirección a construir una orientación transversal hacia el conjunto del currículo.
- Buscando anclajes en relación con otras propuestas educativas fundamentalmente del área obligatoria.

Taller durante el III Congreso de EpD en Vitoria-Gasteiz
Diciembre 2006



1996. II Congreso de la Educación para el Desarrollo: el desencanto reformista y la ampliación de la perspectiva

Una vez más el Palacio de Europa de Vitoria-Gasteiz, seis años más tarde, acogió el II Congreso de Educación para el Desarrollo, el cual dejó dos registros. Por un lado, la publicación de sus actas (Argibay, 1996 a), en las que se incluyó un apartado para las “conclusiones de las Primeras jornadas sobre transversalidad”⁴, que marcó y orientó las líneas de la propuesta congresual; y el llamado “Informe cero” (Argibay, 1996 b) que se elaboró a partir de una encuesta a las ONGD del Estado español, y que se presentó al propio congreso como avance de un primer estado de la cuestión.

La estructura del congreso propuso una serie de ponencias articuladas en cuatro módulos y una ponencia final, desarrollados a través de seminarios de cada uno de los módulos, talleres, comunicaciones, exposiciones temáticas y material didáctico. Todo ello dibujó un panorama muy diferente al del primer congreso, convirtiéndose en un evento con mayor orientación a la participación, y donde las ONGD y asociaciones de diversos tipos adquirieron un mayor protagonismo.

La organización del evento

Aunque el evento fue por segunda vez impulsado por Hegoa, en un claro intento de dar continuidad al primer congreso, apareció un comité organizador compuesto por las ONGD⁵. Éste pretendía hacer un evento en el que participaran y estuvieran representados los agentes de la EpD en su diversidad y amplitud. De hecho, de los 265 participantes, la mayoría se presentó como perteneciente a alguna organización siendo la mayoría de las ONGD de diferentes puntos del Estado español. Además, el evento había tenido lugar, en las *Jornadas de Transversalidad* de Barria, un precedente que sirvió para fijar una mirada crítica al desarrollo de la transversalidad y de la EpD en

la práctica del currículo de la LOGSE, tras unos cuantos años de implementación y fijando allí una orientación para avanzar en la estrategia de la EpD en el ámbito formal. Por otro lado, la decisión de hacer una encuesta al conjunto de las ONGD sobre sus prácticas, formatos y valoraciones del trabajo en EpD, amplió el campo de reflexión congresual sobre la EpD más allá del ámbito formal.

Ponencias y seminarios

Las ponencias y seminarios se articularon en cuatro ámbitos de trabajo. El primero, bajo el título de “Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio: hacia un proyecto global emancipatorio”, intentó situar el análisis crítico en la necesidad de un nuevo modelo emancipatorio desde las perspectivas de las culturas, la paz, el género y la sostenibilidad. El segundo, dedicado a la educación formal bajo el título de “Educación para el Desarrollo y reforma educativa: problemas y estrategias”, profundizó y revisó la estrategia de la transversalidad y la necesidad de encuadrarla en un marco de democratización, diversidad y justicia social en las instituciones escolares. El tercero, orientado al amplio campo de lo no formal, bajo el título de “Redes y ámbitos no formales como espacios de educación para la solidaridad”, intentó situar el papel de ésta en el amplio mundo de la educación no formal, reflejando procesos y sugiriendo líneas de trabajo y actuación. Un último módulo se dedicó a “La Educación para el Desarrollo en los ámbitos informales: los medios de comunicación y la construcción del imaginario colectivo”. Por último se dio cuenta de una ponencia final centrada en “Educar para el desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas” donde, como propone el título, se intentó sugerir una estrategia integral para el futuro de la EpD.

⁴ Estas fueron celebradas en Barria (Álava) entre el 5 y 8 de Octubre del 1995.

⁵ El comité organizador estuvo formado por ACSUR-Las Segovias, ASPA, CIP, ENTREPUEBLOS, FUNCOE, SODEPAZ y HEGOA.

Talleres y comunicaciones

Las comunicaciones y talleres también evidenciaron un enfoque más amplio del mundo de la educación formal especialmente en dos talleres⁶; los otros tres se orientaron al campo no formal e informal⁶. La coordinación de todos ellos, salvo en un caso, corrió a cargo de miembros de algunas organizaciones participantes (Hegoa, Amani, Entrepueblos), lo que reforzó el interés de impulsar una reflexión más organizada y amplia.

Las comunicaciones fueron expuestas, mayoritariamente, por miembros de colectivos -ONGD en la mayoría de casos- aunque hubo algunos casos de profesorado de centros, departamentos universitarios y de centros de investigación (CIDE). En general se presentaron experiencias orientadas al mundo educativo formal o no formal, con dimensiones como paz y derechos humanos, minorías culturales e interculturalidad, perspectiva sur (América, Mayas-Chiapas, Magreb-Palestina), género en la EpD, educación sexual, cooperación para la salud, redes de intercambio escolar, entre otras. No se dio gran enfoque a las aportaciones dirigidas al ámbito formal; para

mencionar algunas se puede hablar de estrategias para la transversalidad y el proyecto educativo, entre otras.

Conclusiones sobre el II Congreso

Si el primer congreso hizo un esfuerzo para clarificar qué era la EpD, situarse en el contexto europeo y establecer una estrategia para la reforma educativa en marcha, es evidente que el énfasis en el segundo fue distinto, producto de una interesante maduración del movimiento organizado. El propio título del congreso ofrecía su sentido "De la transversalidad a la educación global".

- Fue un congreso representativo del movimiento real de las agencias impulsoras de la EpD, principalmente ONGD.
- Se orientó a tomar conciencia y expresar el contenido y experiencia real de los agentes de EpD en su práctica, intereses y perspectivas.
- Se tuvo una visión más escéptica y crítica de las posibilidades de la reforma, y se trabajó un concepto de educación global en torno al cual articular las estrategias de educación formal, no formal e informal.

2006. III Congreso de la Educación para el Desarrollo. El desencanto reformista y la ampliación de la perspectiva



2006
7, 8 y 9 de diciembre
Vitoria - Gasteiz

El último congreso que reseñamos tuvo lugar diez años más tarde (Celorio, 2007) impulsado una vez más por Hegoa, en el marco del proyecto EducAcción, con las otras dos entidades del proyecto, ACSUR-Las Segovias (Madrid-Asturias) y ASAL (Roma). Si algo caracterizó a este tercer congreso fue por un lado la toma de postura decidida por abrir e impulsar la llamada EpD de quinta generación "EpD para una ciudadanía global"; y la importante presencia de la universidad, junto a los sectores más clásicos de anteriores congresos, las ONGD, el profesorado y educadores de la educación no formal. La composición del congreso con 277 participantes es ilustrativa.

Sectores	Nº	Observaciones
MMCC	3	
Administración	5	Ayto. Gasteiz (2), Gob. Vasco (2), SECI (1). Todas de cooperación.
Ed. formal	32	Feder. MRP: (3) dos de Valencia y uno de Madrid Sindicatos: STES (3), CCOO (1)
Ed. no formal	24	
Universidades	42	
ONGD	162	
Total	268	(9 no especificaron sector)

⁶ Los talleres que trabajaron sobre educación formal fueron: "La transversalidad, una propuesta crítica de innovación educativa" y "Hacia un cambio de los instrumentos docentes: la cuestión de los materiales y recursos".

⁷ Estos tres talleres fueron: "Cómo abordar un aprendizaje intercultural en una realidad plural y diversa", "La perspectiva de la educación popular en ámbitos no formales, desde Paulo Freire a nuestros días" y "Campañas y estrategias en espacios informales: prácticas, problemas de definición y planteamientos alternativos".

La organización del evento

Un repaso al comité organizador visualiza los perfiles que impregnaron la composición del congreso. Por un lado las ONGD con tradición en el campo de la EpD (Entrepueblos, Hegoa, Intermón, Educación sin Fronteras, EntreCulturas, ACSUR-Las Segovias), pero también profesorado de algunas universidades implicadas en la EpD (Politécnica de Valencia, UPV/EHU, Oviedo, Córdoba y A Coruña). En las reuniones de preparación el comité se amplió, dando lugar a la participación de diversas personas de otras entidades que actuarían como facilitadoras y relatoras de los seminarios (ITECO, Alboan, MZC, Coordinadora Andaluza ONGD, ISF y profesorado). El diseño del congreso pretendió, a través de una estructura un tanto compleja, asegurar el nivel de participación y comunicación más amplio posible, con el objetivo de que la estructura de facilitación sirviera para extraer conclusiones finales del trabajo desarrollado.

Ponencias, seminarios y talleres

La estructura mantuvo dos mesas de ponencias, una primera sobre “Mercantilización de la educación” y otra sobre “Balance y estado actual de la Educación para el Desarrollo 1996-2006”. A continuación aparecieron los seis seminarios simultáneos de debate sobre “La Educación para el Desarrollo en la actualidad”. También se realizaron talleres, con su correspondiente facilitador/a, que desarrollaron los siguientes temas:

1. Ciudadanía y participación.
2. Redes y alianzas.
3. Diversidades.
4. Comunicación y cultura. Lenguaje y comunicación para favorecer una alfabetización audiovisual y promover una producción cultural transformadora.
5. Educación para el Desarrollo y cooperación. ¿Sigue siendo la EpD la cenicienta de la cooperación?. El último espacio de “resistencia”.
6. Incidencia política.

Todo ello se volcó en un plenario donde se articularon las conclusiones que servirían de base a otra ronda de seminarios simultáneos, esta vez bajo la encomienda de “Líneas de trabajo hacia el futuro”. Sus conclusiones, y las últimas líneas de trabajo con experiencias y grupos de trabajo, se expusieron en un último plenario de conclusiones finales.

Experiencias, buenas prácticas, grupos de trabajo y comunicaciones

Otros componentes del congreso fueron los espacios relacionados con prácticas, donde se analizaron experiencias y que se acogieron bajo el título de “Experiencias y buenas prácticas”. En paralelo a éstas, hubo dos grupos de trabajo dedicados a las perspectivas de la EpD en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a su perspectiva en la LOE. También se aceptaron comunicaciones que por razones de tiempo, no se leyeron, pero que se publicaron en la página de Hegoa del congreso⁸.

Conclusiones sobre el III Congreso

Este tercer congreso continuó profundizando la línea de estructurar los eventos congresuales en claves cada vez más comunicativas y participativas, facilitando un proceso de construcción colectiva y negociada del estado de la cuestión y las estrategias futuras. Así, las conclusiones perdieron cierta coherencia pero ganaron valor como reflejo de las elaboraciones derivadas de los y las congresistas.

- La perspectiva del enfoque de la EpD de quinta generación fue ratificada y enriquecida más allá de las propuestas del documento base, presentándose como un proceso de socialización orientado a la colaboración en la elaboración de un nuevo modelo de desarrollo local y global.
- Se dedicó un importante espacio de reflexión a la cuestión de la necesidad de impulsar líneas y alianzas de amplio espectro a través de la promoción y mantenimiento de redes locales y globales.
- Se dedicó tiempo al debate sobre las perspectivas, que las nuevas condiciones de “reforma en la educación universitaria y no universitaria”, pueden abrir, con especial atención al encuadre de la educación para la ciudadanía en una perspectiva de EpD global.
- Se puso de manifiesto la importante cuestión de mantener las líneas de comunicación, debate, cooperación, intercambio, evaluación e investigación entre el conjunto de agencias implicadas en la EpD, que se entiende como una perspectiva propia, que es en sí misma paralela y potenciadora de otra cooperación para otro desarrollo.

⁸ Ver www.hegoa.ehu.es/congreso/index.htm

Conclusiones finales

Podemos visualizar la trayectoria de la EpD durante el periodo de dieciséis años, 1990-2006, a través del estudio de los congresos:

- El nacimiento y expansión de un campo específico de EpD que no ha dejado de crecer en el tiempo, tanto cuantitativamente -ámbitos del mundo de las ONGD, educación formal universitaria y no universitaria, educación no formal e informal, movimientos sociales- como cualitativamente -coordinadoras, redes, eventos como los analizados-, que le van dando una estructura cada vez más articulada para emerger como un campo propio.
- El análisis de los congresos, apenas esbozado en este artículo, permite asomarse a la elaboración de un discurso propio que reivindica una autonomía y acción propia, tanto en el ámbito de la teoría y discurso como en el de las prácticas, alianzas y campos de actuación; tanto en la esfera local como global.
- El peso del contexto sociocultural y educativo en que tienen lugar se refleja nítidamente en el peso del proceso de la reforma LOGSE en la articulación de una estrategia transversal como

horizonte de acción de la EpD centrada en el ámbito formal (I Congreso). La crisis de esas expectativas reformistas desde sus limitaciones en el ámbito educativo y con ello, la elaboración de un discurso más centrado en una visión integral desde los agentes (ONGD) como sujetos aglutinadores de la alianza entre educación formal y no formal (II Congreso). Y por último, la conciencia de la globalización, ya presentida en los dos congresos anteriores, pero finalmente formulada como una estrategia global, donde la educación es sinónimo de la lucha por una socialización necesaria para construir otra globalización superadora de la actual, donde quepan una ciudadanía global y nuevas mixturas de interculturalidad y articulación local/global (III Congreso).

- La conciencia que este proceso no tiene sólo unos agentes específicos como ONGD, docentes del ámbito de la educación no universitaria, nuevos aliados de la universidad o medios de comunicación, sino todos los agentes implicados en la compleja socialización real dominante y desde donde habrá que articular nuevas resistencias, alternativas y alianzas.

Es imprescindible [...] que la visión de la EpD impregne todo el trabajo que se hace en cooperación para reinventar de forma conjunta (entre profesionales de la cooperación y de la EpD) procedimientos, herramientas, técnicas, etcétera, que superen la visión más estrecha, localista y asistencial para rescatar la dimensión política y global de proyectos, programas y estrategias. Es necesario abrir el abanico de los colectivos a los que se dirige la EpD. Si se entiende Educación para el Desarrollo como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida se deberían incluir entre sus objetivos, el trabajo con colectivos de mayores, voluntariado, administraciones, medios de comunicación, sindicatos, partidos, empresas, formación profesional [...].

(Celorio, 2007, conclusiones)



Taller durante el III Congreso de EpD en Vitoria-Gasteiz
Diciembre 2006

Referencias bibliográficas

- ARGIBAY, M., CELORIO, G., CELORIO, J.J., LAGARISTI, M. & UNAMUNO, M. (Comp.) 1996 a. *Actas Congreso de Educación para el Desarrollo – Garapenerako hezkuntza kongresua: De la transversalidad a la educación global – Transbertsalitatek hezkuntza globaleruntz*. Vitoria : Hegoa, 1996.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., CELORIO, J.J., LAGARISTI, M. & UNAMUNO, M. (Comp.) 1996 b. *Informe cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado español: una propuesta a debate*. Vitoria: Hegoa, 1996.
- ARGIBAY, M., CELORIO, J.J. & CELORIO, G. (Comp.) 1991. *Actas I Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria : Hegoa, 1991.
- BAJOIT, G. 1996. *Cooperer c'est l'avenir*. Bruselas : Ed ITECO, Dossier Pedagogique, Centre National de Coopération au Développement, 1996.
- BASELGA, P., FERRERO, G. & BONI, A. (Coord.) 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, 2004.
- BONI, A. & PEREZ FOGUET, A. (Coord.) 2006. *Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona : Intermón Oxfam; Ingeniería Sin Fronteras, diciembre 2006.
- CELORIO, G. & LOPEZ DE MUNAIN, A. (Comp.) 2007. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo, la educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Vitoria-Gasteiz 7, 8 y 9 de diciembre de 2006. Bilbao : Hegoa, 2007.
- Coordinadora ONG para el Desarrollo – España. 2005. *Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible*. 2005.
- MESA, M. (Dir) 2001. *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, Mimeo, 2001.
- MESA, M. 2005. *La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*. El original está en el Informe del año 2000, *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas españolas*, Informe a la Oficina de Planificación y Evaluación. 2005.
- POLO, F. 2004. *Cap a un currículum per a una ciutadania global*. Memoria final. Generalitat de Catalunya, Departament d'educació, 2004.

La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española

M^a Luz Ortega Carpio

(Fundación ETEA)

La Educación para el Desarrollo (EpD) ha ido encontrando, durante los últimos años, un lugar en las estrategias de la cooperación española, que finalmente se ha materializado con el reciente documento de noviembre del 2007 sobre "Estrategia de la Cooperación Española en Educación para el Desarrollo". Ortega, como una de sus impulsoras, nos define los principales conceptos, objetivos e ideas que lleva asociada, así como las cuatro dimensiones en que está conformada la EpD según la agencia española: Educación-Formación, Sensibilización, Investigación, e Incidencia política y movilización social.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, Estrategia, Cooperación Española, Dimensiones de la Educación para el Desarrollo.

L'Educació per al Desenvolupament (EpD) ha anat trobant, durant els últims anys, un lloc en les estratègies de la cooperació espanyola, que finalment s'ha materialitzat amb el recent document de novembre de 2007 sobre la "Estratègia de la Cooperació Espanyola en Educació per al Desenvolupament". Ortega, com una de les seves impulsors, ens defineix els principals conceptes, objectius i idees que du associada, així com les quatre dimensions en que està conformada la EpD segons l'agència espanyola: Educació-Formació, Sensibilització, Investigació, i Incidència política i mobilització social.

Paraules clau: Educació per al Desenvolupament, Estratègia, Cooperació Espanyola, Dimensions de la Educació per al Desenvolupament.

The Development Education has kept, during the last years, on finding a place in the strategies of the Spanish development cooperation, which finally has materialized with the recent document of November 2007 about the "Strategy of the Spanish Development Cooperation in Development Education". Ortega, as one of its instigators, describes us the main concepts, goals and ideas that carries associated, as the four dimensions in that the Development Education is shaped according to the Spanish agency: Education-Training, Sensitization, Research, and Political incidence and social mobilization.

Key words: Development Education, Strategy, Spanish Development Cooperation, Development Education Dimensions.

Introducción

A principios de noviembre del 2007 fue presentado el documento “Estrategia de la cooperación española en Educación para el Desarrollo (EpD)”. Esta estrategia es fruto de un proceso de reflexión realizado de forma conjunta por los distintos actores de la cooperación española (ONGD, movimientos sociales, administración pública y universidades, entre otros). La EpD es una dimensión estratégica de la Cooperación

Española, que se refleja tanto en la Ley 23/1998 del 7 de julio, relativa a la cooperación internacional para el desarrollo, como en el Plan Director 2005-2008, que hace de ésta una de las áreas a reforzar por todos sus actores tanto desde un punto de vista estratégico como de recursos, puesto que a menudo se ha reconocido la necesidad de impulsarla y promocionarla, aunque sin un acompañamiento con los medios necesarios.

¿Qué entendemos por EpD?

La EpD es concebida como una dimensión estratégica de la cooperación al desarrollo definida como un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conoci-

mientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible

El proceso de la EpD: etapas y ejes cognitivos

La EpD, entendida como proceso educativo, acontece en distintas etapas:

En primer lugar, la EpD *sensibiliza*. Para ello resulta clave difundir información relativa a la situación de la pobreza y la falta de desarrollo, y sobre los vínculos que se establecen entre esta situación y la abundancia de recursos en otras partes del planeta.

En segundo lugar, la EpD *forma*, ya que no basta sólo con informar. La EpD implica encaminar a los individuos a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido. Ha de ser un esfuerzo reflexivo, sistemático y deliberado que lleve a una toma de conciencia.

En tercer lugar, la EpD *concientiza*. Este proceso conlleva a que los individuos, de forma gradual,

asuman su propia situación, sus límites y sus posibilidades, así como las de los otros. Además, permite que evalúen estas situaciones con criterios de justicia y solidaridad, y desarrollen una voluntad de cambiar estas realidades combatiendo las injusticias.

En cuarto lugar, esta metodología holística de aprendizaje *genera el compromiso individual por la transformación social*, a través de la participación y la movilización. La EpD como proceso holístico debe incitar y comprometer a las personas a abordar los problemas del desarrollo, tanto a corto como a largo plazo, e influir en la trayectoria de la vida pública.

“(La investigación para el desarrollo) es una pieza clave en un modelo transformador de cooperación”

Dimensiones de la EpD

Este aprendizaje se conforma a través de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí, para dar lugar a un sin fin de actuaciones. Además, éstas pueden ser promovidas por un vasto número de actores, agentes o instituciones públicas y privadas.

Las cuatro dimensiones de la EpD son: Sensibilización, Educación-Formación, Investigación, e Incidencia política y movilización social.

En ocasiones, estas dimensiones han sido erróneamente percibidas como equivalentes y, además, han generado confusión por el hecho que en la propia definición de la EpD se haya incluido la misma. La interacción de las cuatro dimensiones es necesaria para la transformación social. De ahí que se incluyan y establezcan medidas que afectan a todas éstas, tal como aparece en la figura 1. Sin embargo, y aunque es cierto que existen puntos de conexión entre todas ellas, sus características propias les otorgan entidad suficiente para su consideración por separado.

Sensibilización. Es una acción a corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia. Para la difusión del mensaje se suelen utilizar medios de comunicación masivos (como televisión, prensa, radio e Internet) y soportes publicitarios. La sensibilización es importante aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la EpD. Mediante la sensibilización se despiertan conciencias críticas y prácticas solidarias; por tanto, se hace necesaria la revisión de las prácticas de sensibilización que promueven mensajes simples, engañosos, y catastrofistas, entre otros, que pueden promover el paternalismo y el asistencialismo¹. La sensibilización no sería EpD si se restringiera a un análisis de las consecuencias de la pobreza y se convirtiese en un medio al servicio de la recaudación de fondos y generador de una solidaridad indolora.

Educación-Formación sobre el desarrollo. Es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Es, por tanto,

Figura 1.
Dimensiones de la educación para el desarrollo



una estrategia a medio y largo plazo, con un público objetivo claro hacia el que se orientan las metodologías educativas. Su dimensión temporal permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La educación-formación sobre el desarrollo completa el ciclo información-comprensión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los destinatarios de los procesos educativos con independencia del ámbito de actuación en el que acontezca.

Investigación para el desarrollo. Es una pieza clave en un modelo transformador de cooperación. Su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo, y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Las prácticas de EpD, sensibilización e incidencia política y movilización social deben estar basadas en esta dimensión. Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción.

Cabe señalar que la investigación en el campo del desarrollo ha de ser necesariamente interdisciplinar, puesto que requiere la participación de diversas profesiones que permitan un análisis más completo y consistente de los problemas.

Incidencia política y movilización social. La incidencia política y la movilización social están íntimamente ligadas a las dimensiones anteriores. La incidencia política pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos objetivo claramente definidos, cuyas decisiones pue-

¹ En inglés, la expresión que refleja este tipo de sensibilización en las causas es "awareness raising", desgraciadamente la traducción habitual que se ha utilizado de este término inglés ha sido sensibilización sin ningún tipo de matización, creemos que esta mala traducción ha sido generadora de confusión, puesto que una traducción literal del término inglés sería concienciar a fondo, en el origen, o dicho de otro modo, sensibilizar en las causas tal y cómo se argumenta en esta estrategia.

“Mediante las acciones de incidencia política se plantean propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano y sostenible”

den afectar las estructuras sociales, económicas y/o políticas en esferas que van desde lo local a lo global. Mediante las acciones de incidencia política se plantean propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano y sostenible. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de inves-

tigación que las fundamente, y del trabajo coordinado con la población del Sur. La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o de colectivos específicos con el fin de que los agentes decisores estén más receptivos a las propuestas.

Objetivos de la estrategia

Con base a la evolución normativa e institucional de la EpD se establece como objetivo general promover una ciudadanía global comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como en la promoción del desarrollo humano y sostenible, a través de procesos de educación que transmitan conocimientos y promuevan actitudes y valores generadores de una cultura de la solidaridad.

Como objetivos específicos se proponen en primer lugar elevar la EpD a la categoría de ámbito estratégico de la cooperación, y aumentar la coordinación y complementariedad entre las diferentes administraciones públicas y otros actores de la EpD. En segundo lugar se propone promover procesos de EpD coherentes con una cultura de la solidaridad, que contribuyan a la construcción de una ciudadanía global.

Para la consecución de los objetivos específicos identificados en esta estrategia de EpD y, por tanto, para el logro del objetivo general, el documento de estrategia establece una serie de líneas estratégicas a partir de las cuales se desarrollan las actuaciones prioritarias para la EpD.

La primera se focaliza en dotar a la EpD de mecanismos y herramientas que permitan situarla como un ámbito estratégico en la política de cooperación española. La segunda quiere favorecer el conocimiento sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales, fruto del proceso de globalización en sus tres dimensiones (cognitiva, procedimental y actitudinal). La tercera tiene como meta promover entre la ciudadanía actitudes favorables a la cooperación, la paz, la justicia, el respeto a los derechos humanos y el cumplimiento de los mismos, así como la solidaridad entre los pueblos.

La cuarta línea estratégica busca fomentar la participación, la coordinación y la complementariedad entre los diferentes agentes con competencias directas e indirectas en la EpD. Seguidamente, la quinta quiere fomentar procesos educativos -formales y no formales- y de sensibilización de calidad, coherentes con una cultura de la solidaridad, y dirigidos a los actores de la cooperación, de la educación y de la comunicación, y potenciar la investigación y la evaluación de la EpD. Y, finalmente, la sexta se centra en impulsar procesos de formación y sensibilización social, tendentes a la construcción de una ciudadanía global.

A lo largo del año 2008 será dada a conocer la estrategia global, y se establecerán los mecanismos para poner en marcha el conjunto de actuaciones y los instrumentos en ella recogida. Se espera que en el marco del Plan Director de la cooperación española 2009-2012 todos los conocimientos aprendidos puedan materializarse.

Voluntarios de ESF-Catalunya y activistas del barrio de Maxaquene "A" en Maputo practicando el proceso de encuestas Septiembre 2007



Génesis y actualidad de la Educación para el Desarrollo en el Estado español (1990-2006):

Una aproximación desde los congresos estatales de Educación para el Desarrollo

Juanjo Celorio

Profesor de la Universidad del País Vasco y miembro del equipo de Educación para el Desarrollo de Hegoa

En este artículo se ofrece una visión evolutiva de la Educación para el Desarrollo (EpD) en el Estado español sobre la base de las actas y conclusiones de los diferentes congresos de EpD organizados por Hegoa. El primero, en 1990, puede considerarse como el acta de nacimiento de la EpD en el Estado español, situándola en el contexto europeo y ofreciendo una propuesta colectiva a la nueva reforma educativa española. El segundo congreso, realizado en 1996, vino caracterizado por la elevada presencia de las ONGD españolas que dieron una visión más crítica de la reforma y de la EpD, dando lugar al concepto de educación global que acompañaba al título del acto: "De la transversabilidad a la educación global". Finalmente, el tercer congreso realizado en 2006, se caracterizó por una postura decidida en abrir e impulsar la llamada EpD de quinta generación, la "Educación para el Desarrollo para una ciudadanía global", con una significativa presencia de las universidades españolas.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, Educación Global, EpD de quinta generación, congresos de Educación para el Desarrollo.

En aquest article s'ofereix una visió evolutiva de l'Educació per al Desenvolupament (EpD) a l'Estat espanyol sobre la base de les actes i conclusions dels diferents congressos de EpD organitzats per Hegoa. El primer, el 1990, pot considerar-se com l'acta de naixement de la EpD a l'Estat espanyol, situant-la en el context europeu i oferint una proposta col·lectiva a la nova reforma educativa espanyola. El segon congrés, realitzat el 1996, va venir caracteritzat per l'elevada presència de les ONGD espanyoles que van donar una visió més crítica de la reforma i de la EpD, donant lloc al concepte d'educació global que acompanyava al títol de l'acte: "De la transversabilitat a l'educació global". Finalment, el tercer congrés realitzat el 2006, es va caracteritzar per una postura decidida a obrir i impulsar l'anomenada EpD de cinquena generació, la "Educació per al Desenvolupament per a una ciutadania global", amb una significativa presència de les universitats espanyoles.

Paraules clau: Educació per al Desenvolupament, Educació Global, EpD de cinquena generació, congressos de Educació per al Desenvolupament.

This article presents an evolutionary vision of the Development Education (EpD, in Spanish abbreviation) in Spain is offered, based on the acts and conclusions of the different EpD congresses organized by Hegoa. The first, in 1990, can be considered like the birth certificate of the EpD in Spain, placing it in the European context and offering a collective proposal to the new Spanish educational reform. The second congress, carried out in 1996, went for the high presence of the Spanish NGDO that gave a more critical vision of the reform and of the EpD, characterized by the concept of global education that accompanied the title of the act: "From transversability to the global education". Finally in 2006, the third congress was characterized by a decided opening posture that promoted the fifth generation EpD, the "Development Education for a global citizenship", with a significant presence of the Spanish universities.

Keywords: Development Education, Global Education, Fifth Generation EpD, Congresses of Development Education.

"Cuando doy diez pasos la utopía se aleja diez pasos, cuando camino veinte, se ubica veinte pasos más allá. Yo bien sé que por mucho que camine jamás la alcanzaré. Pero para eso sirve, para caminar."

"El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezcan todos."

Subcomandante Marcos en Wikiquote

A lo largo de las breves líneas de este artículo se pretende esbozar un cuadro de la emergencia de la Educación para el Desarrollo (EpD) en el Estado español, y la caracterización de su situación y sus retos actuales. Para la elaboración de esta revisión utilizaremos la documentación generada en los tres congresos¹ que han jalonado el periodo de dieciséis años que consideraremos en este artículo.

En efecto, es posible rastrear prácticas de EpD anteriores, pero es en el primer congreso de 1990 donde se puede situar su acta fundacional como primer intento organizado, y con amplia participación de los agentes impulsores de la EpD, para su caracterización, análisis, fundamentación y proposición de estrategias. A su vez, la consideración del año 2006 como fecha referencial de establecimiento de corte final del periodo de estudio, radica en que permite situar la actualidad con criterios similares. En esta fecha se celebró el último evento en el que una importante representación de los agentes y propulsores de la EpD se colocó en una

situación de intercambio, análisis, debate y proposición colectiva.

Entendemos que aunque el análisis debe incluir, como marco para esta aproximación, el uso de otras dos claves. Por un lado sería necesario incluir relaciones con la elaboración del modelo de cinco generaciones², que pretende dar cuenta de la evolución de la EpD. Por otro lado, las sugerencias para la EpD latentes en el modelo de análisis de las teorías del desarrollo como las sugeridas por Bajoit (1996): una clasificación de los modelos de desarrollo según la orientación hacia la "modernización", "revolución", "competencia" y "conflictos", cruzado éste con el derivado de los informes de desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El corto espacio de un artículo no lo hace posible, por lo que nos limitaremos a revisar el contexto y características de estos tres momentos de debate y conceptualización de la EpD para tratar de sugerir algunas conclusiones.

¹ Nos referimos a los tres congresos impulsados desde Hegoa en 1990, 1996 y 2006 respectivamente, en Vitoria-Gasteiz, y que por su convocatoria pueden considerarse hitos referentes de un estado de la cuestión en el Estado español. El primero, que se convoca como I Congreso de Educación para el Desarrollo tiene lugar entre el 20 y 24 de Noviembre de 1990, y la publicación de sus actas se hace en 1991. El II Congreso de Educación para el Desarrollo "De la transversalidad a la educación global" tuvo lugar en 1996 y sus actas se publicaron ese mismo año. Por último, el III Congreso "La educación transformadora ante los desafíos de la globalización" realizado entre el 7 y 9 de Diciembre del 2006, puede consultarse en <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/index.htm>.

² En Baselga se propone un modelo de cuatro generaciones de la ED (Baselga, 2004): "ED caritativo-asistencial", "ED desarrollista", "ED crítica y solidaria" y "ED para el cambio global". Posteriormente Mesa sugiere un modelo de cinco generaciones (Mesa, 2005), donde la cuarta generación aparece bajo el epígrafe de "Educación para el Desarrollo humano y sostenible" y postula una nueva generación a la que denominará "Educación para la ciudadanía global". El III Congreso oficializa la existencia y necesidad de una quinta generación a la que tratará de dar respuesta.

1990. I Congreso de Educación para el Desarrollo: una educación para el desarrollo en la reforma educativa

El análisis de las actas de este primer congreso permitió evidenciar los rasgos principales que sustentaron su concepción y estructura. Las actas dieron cuenta de las ponencias y comunicaciones³, así como del interés de la comisión organizadora en la definición y caracterización de la EpD. En la misma dirección, una mirada a las comunicaciones muestra la fuerte presencia y el interés por su ubicación estratégica en el marco de la educación formal, y especialmente en el marco de la reforma educativa en marcha (LOGSE).

En efecto, no existía un precedente de caracterización en el Estado español de la EpD, por lo que resultó necesario comenzar por su conceptualización. Pero además, por otro lado, una interesante representación de profesorado, y especialmente del ámbito de la renovación pedagógica, consideraba importante situar el evento ante un reto estratégico de envergadura, ligar el impulso de la EpD a su ubicación en la nueva reforma educativa como aliada en la apuesta por abrir una transformación pedagógica del viejo aparato educativo.

“El primer congreso puede considerarse el acta fundacional colectiva de la EpD”

La organización del evento

El evento, organizado por Hegoa, contemplaba tres núcleos para la definición de contenidos y estructura; un comité de honor con nombres relevantes y simbólicos de la orientación y perspectiva ideológica que se le quería atribuir, entre los que figuraron Paulo Freire, Tzvetan Todorov y Jean Ziegler; un comité científico muy ligado al ámbito académico y de la investigación en el ámbito del desarrollo, las relaciones internacionales y la educación; y por último, un comité organizador ligado al ámbito local desde donde se convoca el evento, Vitoria-Gasteiz. Personas del ámbito de la educación, el movimiento de la solidaridad, y el equipo de EpD de Hegoa, formaron ese comité operativo. El diseño del evento resultó muy académico con ponencias, comunicaciones y talleres, estructura útil para una comunicación unidireccional pero poco participativa y comunicativa de los y las congresistas.

Las ponencias

Las dos primeras ponencias de los anglosajones Don Moxon y Scott Sinclair, muy ligados al ámbito de los *Development Education Centre* (DEC), representaron el intento de buscar una clarificación del concepto y su perspectiva estratégica desde la experiencia y trabajo de unos centros de

innovación pedagógica con amplia experiencia, difusión y arraigo local en centros educativos del Reino Unido. Lógicamente, aunque sus aportaciones tuvieron una caracterización más amplia, el centro de su reflexión se situó claramente en el ámbito de la educación formal. Una de las ponencias fue dedicada a la aproximación a las teorías del desarrollo, obra de Bob Sutcliffe, economista crítico de gran prestigio, ubicado en el ámbito de Hegoa, que constituye casi la única aportación no ligada al ámbito educativo. La otra ponencia fue del antropólogo brasileño Carlos Rodrigues Brandão, que fue también un intento de situar la EpD en una perspectiva más amplia de resistencia social y cultural como voz con perspectiva latinoamericana.

Las otras cuatro ponencias se relacionaron más decididamente con el ámbito de la educación formal. Una, realizada por Juan Delval, desde el ámbito de la psicología del aprendizaje y la perspectiva constructivista; otra, planteada por el pedagogo Aldo Visalberghi, pretendió situar a la EpD en el marco de otras corrientes educativas; una tercera, obra de Pilar Benejam, estuvo enmarcada en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales; y la última, del equipo de EpD de la institución promotora del evento (Hegoa) intentó situar el interés de la EpD en la renovación curricular desde la perspectiva e interés del profesorado.

³ Fueron 8 ponencias y 21 comunicaciones.

Las comunicaciones

Un breve repaso del contenido de las comunicaciones nos completa el panorama. Fueron veintidós comunicaciones reseñadas en el acta, que podemos distribuir de esta manera:

Caracterización	Nº	Temática
Caracterización de EpD	7	Teoría (2). Historia y relación desarrollo y educación. Formación (1). Claves de formación. Papel ONGD (4). Papel ONGD, presentación comité de enlace, y dos propuestas de ONGD.
Relación con otras educaciones	6	Perspectiva tercer mundo (2). África y visión tercer mundo. Género (1). Mujer y desarrollo. Interculturalidad (1). EpD y arte. Paz (1). EpD y paz. MMCC (1). Imagen y EpD.
Educación formal	8	Área Sociales (3). Cartografía, historia, diseño ciencias sociales. Etapas educativas (2). Primaria y secundaria. Recursos educativos (1). Materiales y recursos. Red de escuelas (1). Proyecto red telemática. Currículo nacional (1). Currículo canario.

Conclusiones sobre el I Congreso

El primer congreso puede considerarse el acta fundacional colectiva de la EpD, instituyéndose como una corriente propia en el ámbito del Estado español:

- Intentando una caracterización y buscando la relación con la tradición europea.

- Creando una estrategia, fundamentalmente en el ámbito de la educación formal, y definiendo una propuesta colectiva de actuación en la reforma. La propuesta se esbozó en dirección a construir una orientación transversal hacia el conjunto del currículo.
- Buscando anclajes en relación con otras propuestas educativas fundamentalmente del área obligatoria.

Taller durante el III Congreso de EpD en Vitoria-Gasteiz
Diciembre 2006



1996. II Congreso de la Educación para el Desarrollo: el desencanto reformista y la ampliación de la perspectiva

Una vez más el Palacio de Europa de Vitoria-Gasteiz, seis años más tarde, acogió el II Congreso de Educación para el Desarrollo, el cual dejó dos registros. Por un lado, la publicación de sus actas (Argibay, 1996 a), en las que se incluyó un apartado para las “conclusiones de las Primeras jornadas sobre transversalidad”⁴, que marcó y orientó las líneas de la propuesta congresual; y el llamado “Informe cero” (Argibay, 1996 b) que se elaboró a partir de una encuesta a las ONGD del Estado español, y que se presentó al propio congreso como avance de un primer estado de la cuestión.

La estructura del congreso propuso una serie de ponencias articuladas en cuatro módulos y una ponencia final, desarrollados a través de seminarios de cada uno de los módulos, talleres, comunicaciones, exposiciones temáticas y material didáctico. Todo ello dibujó un panorama muy diferente al del primer congreso, convirtiéndose en un evento con mayor orientación a la participación, y donde las ONGD y asociaciones de diversos tipos adquirieron un mayor protagonismo.

La organización del evento

Aunque el evento fue por segunda vez impulsado por Hegoa, en un claro intento de dar continuidad al primer congreso, apareció un comité organizador compuesto por las ONGD⁵. Éste pretendía hacer un evento en el que participaran y estuvieran representados los agentes de la EpD en su diversidad y amplitud. De hecho, de los 265 participantes, la mayoría se presentó como perteneciente a alguna organización siendo la mayoría de las ONGD de diferentes puntos del Estado español. Además, el evento había tenido lugar, en las *Jornadas de Transversalidad* de Barria, un precedente que sirvió para fijar una mirada crítica al desarrollo de la transversalidad y de la EpD en

la práctica del currículo de la LOGSE, tras unos cuantos años de implementación y fijando allí una orientación para avanzar en la estrategia de la EpD en el ámbito formal. Por otro lado, la decisión de hacer una encuesta al conjunto de las ONGD sobre sus prácticas, formatos y valoraciones del trabajo en EpD, amplió el campo de reflexión congresual sobre la EpD más allá del ámbito formal.

Ponencias y seminarios

Las ponencias y seminarios se articularon en cuatro ámbitos de trabajo. El primero, bajo el título de “Crisis, educación y solidaridad ante el nuevo milenio: hacia un proyecto global emancipatorio”, intentó situar el análisis crítico en la necesidad de un nuevo modelo emancipatorio desde las perspectivas de las culturas, la paz, el género y la sostenibilidad. El segundo, dedicado a la educación formal bajo el título de “Educación para el Desarrollo y reforma educativa: problemas y estrategias”, profundizó y revisó la estrategia de la transversalidad y la necesidad de encuadrarla en un marco de democratización, diversidad y justicia social en las instituciones escolares. El tercero, orientado al amplio campo de lo no formal, bajo el título de “Redes y ámbitos no formales como espacios de educación para la solidaridad”, intentó situar el papel de ésta en el amplio mundo de la educación no formal, reflejando procesos y sugiriendo líneas de trabajo y actuación. Un último módulo se dedicó a “La Educación para el Desarrollo en los ámbitos informales: los medios de comunicación y la construcción del imaginario colectivo”. Por último se dio cuenta de una ponencia final centrada en “Educar para el desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas” donde, como propone el título, se intentó sugerir una estrategia integral para el futuro de la EpD.

⁴ Estas fueron celebradas en Barria (Álava) entre el 5 y 8 de Octubre del 1995.

⁵ El comité organizador estuvo formado por ACSUR-Las Segovias, ASPA, CIP, ENTREPUEBLOS, FUNCOE, SODEPAZ y HEGOA.

Talleres y comunicaciones

Las comunicaciones y talleres también evidenciaron un enfoque más amplio del mundo de la educación formal especialmente en dos talleres⁶; los otros tres se orientaron al campo no formal e informal⁶. La coordinación de todos ellos, salvo en un caso, corrió a cargo de miembros de algunas organizaciones participantes (Hegoa, Amani, Entrepueblos), lo que reforzó el interés de impulsar una reflexión más organizada y amplia.

Las comunicaciones fueron expuestas, mayoritariamente, por miembros de colectivos -ONGD en la mayoría de casos- aunque hubo algunos casos de profesorado de centros, departamentos universitarios y de centros de investigación (CIDE). En general se presentaron experiencias orientadas al mundo educativo formal o no formal, con dimensiones como paz y derechos humanos, minorías culturales e interculturalidad, perspectiva sur (América, Mayas-Chiapas, Magreb-Palestina), género en la EpD, educación sexual, cooperación para la salud, redes de intercambio escolar, entre otras. No se dio gran enfoque a las aportaciones dirigidas al ámbito formal; para

mencionar algunas se puede hablar de estrategias para la transversalidad y el proyecto educativo, entre otras.

Conclusiones sobre el II Congreso

Si el primer congreso hizo un esfuerzo para clarificar qué era la EpD, situarse en el contexto europeo y establecer una estrategia para la reforma educativa en marcha, es evidente que el énfasis en el segundo fue distinto, producto de una interesante maduración del movimiento organizado. El propio título del congreso ofrecía su sentido "De la transversalidad a la educación global".

- Fue un congreso representativo del movimiento real de las agencias impulsoras de la EpD, principalmente ONGD.
- Se orientó a tomar conciencia y expresar el contenido y experiencia real de los agentes de EpD en su práctica, intereses y perspectivas.
- Se tuvo una visión más escéptica y crítica de las posibilidades de la reforma, y se trabajó un concepto de educación global en torno al cual articular las estrategias de educación formal, no formal e informal.

2006. III Congreso de la Educación para el Desarrollo. El desencanto reformista y la ampliación de la perspectiva



2006
7, 8 y 9 de diciembre
Vitoria - Gasteiz

El último congreso que reseñamos tuvo lugar diez años más tarde (Celorio, 2007) impulsado una vez más por Hegoa, en el marco del proyecto EducAcción, con las otras dos entidades del proyecto, ACSUR-Las Segovias (Madrid-Asturias) y ASAL (Roma). Si algo caracterizó a este tercer congreso fue por un lado la toma de postura decidida por abrir e impulsar la llamada EpD de quinta generación "EpD para una ciudadanía global"; y la importante presencia de la universidad, junto a los sectores más clásicos de anteriores congresos, las ONGD, el profesorado y educadores de la educación no formal. La composición del congreso con 277 participantes es ilustrativa.

Sectores	Nº	Observaciones
MMCC	3	
Administración	5	Ayto. Gasteiz (2), Gob. Vasco (2), SECI (1). Todas de cooperación.
Ed. formal	32	Feder. MRP: (3) dos de Valencia y uno de Madrid Sindicatos: STES (3), CCOO (1)
Ed. no formal	24	
Universidades	42	
ONGD	162	
Total	268	(9 no especificaron sector)

⁶ Los talleres que trabajaron sobre educación formal fueron: "La transversalidad, una propuesta crítica de innovación educativa" y "Hacia un cambio de los instrumentos docentes: la cuestión de los materiales y recursos".

⁷ Estos tres talleres fueron: "Cómo abordar un aprendizaje intercultural en una realidad plural y diversa", "La perspectiva de la educación popular en ámbitos no formales, desde Paulo Freire a nuestros días" y "Campañas y estrategias en espacios informales: prácticas, problemas de definición y planteamientos alternativos".

La organización del evento

Un repaso al comité organizador visualiza los perfiles que impregnaron la composición del congreso. Por un lado las ONGD con tradición en el campo de la EpD (Entrepueblos, Hegoa, Intermón, Educación sin Fronteras, EntreCulturas, ACSUR-Las Segovias), pero también profesorado de algunas universidades implicadas en la EpD (Politécnica de Valencia, UPV/EHU, Oviedo, Córdoba y A Coruña). En las reuniones de preparación el comité se amplió, dando lugar a la participación de diversas personas de otras entidades que actuarían como facilitadoras y relatoras de los seminarios (ITECO, Alboan, MZC, Coordinadora Andaluza ONGD, ISF y profesorado). El diseño del congreso pretendió, a través de una estructura un tanto compleja, asegurar el nivel de participación y comunicación más amplio posible, con el objetivo de que la estructura de facilitación sirviera para extraer conclusiones finales del trabajo desarrollado.

Ponencias, seminarios y talleres

La estructura mantuvo dos mesas de ponencias, una primera sobre “Mercantilización de la educación” y otra sobre “Balance y estado actual de la Educación para el Desarrollo 1996-2006”. A continuación aparecieron los seis seminarios simultáneos de debate sobre “La Educación para el Desarrollo en la actualidad”. También se realizaron talleres, con su correspondiente facilitador/a, que desarrollaron los siguientes temas:

1. Ciudadanía y participación.
2. Redes y alianzas.
3. Diversidades.
4. Comunicación y cultura. Lenguaje y comunicación para favorecer una alfabetización audiovisual y promover una producción cultural transformadora.
5. Educación para el Desarrollo y cooperación. ¿Siguiendo siendo la EpD la cenicienta de la cooperación?. El último espacio de “resistencia”.
6. Incidencia política.

Todo ello se volcó en un plenario donde se articularon las conclusiones que servirían de base a otra ronda de seminarios simultáneos, esta vez bajo la encomienda de “Líneas de trabajo hacia el futuro”. Sus conclusiones, y las últimas líneas de trabajo con experiencias y grupos de trabajo, se expusieron en un último plenario de conclusiones finales.

Experiencias, buenas prácticas, grupos de trabajo y comunicaciones

Otros componentes del congreso fueron los espacios relacionados con prácticas, donde se analizaron experiencias y que se acogieron bajo el título de “Experiencias y buenas prácticas”. En paralelo a éstas, hubo dos grupos de trabajo dedicados a las perspectivas de la EpD en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a su perspectiva en la LOE. También se aceptaron comunicaciones que por razones de tiempo, no se leyeron, pero que se publicaron en la página de Hegoa del congreso⁸.

Conclusiones sobre el III Congreso

Este tercer congreso continuó profundizando la línea de estructurar los eventos congresuales en claves cada vez más comunicativas y participativas, facilitando un proceso de construcción colectiva y negociada del estado de la cuestión y las estrategias futuras. Así, las conclusiones perdieron cierta coherencia pero ganaron valor como reflejo de las elaboraciones derivadas de los y las congresistas.

- La perspectiva del enfoque de la EpD de quinta generación fue ratificada y enriquecida más allá de las propuestas del documento base, presentándose como un proceso de socialización orientado a la colaboración en la elaboración de un nuevo modelo de desarrollo local y global.
- Se dedicó un importante espacio de reflexión a la cuestión de la necesidad de impulsar líneas y alianzas de amplio espectro a través de la promoción y mantenimiento de redes locales y globales.
- Se dedicó tiempo al debate sobre las perspectivas, que las nuevas condiciones de “reforma en la educación universitaria y no universitaria”, pueden abrir, con especial atención al encuadre de la educación para la ciudadanía en una perspectiva de EpD global.
- Se puso de manifiesto la importante cuestión de mantener las líneas de comunicación, debate, cooperación, intercambio, evaluación e investigación entre el conjunto de agencias implicadas en la EpD, que se entiende como una perspectiva propia, que es en sí misma paralela y potenciadora de otra cooperación para otro desarrollo.

⁸ Ver www.hegoa.ehu.es/congreso/index.htm

Conclusiones finales

Podemos visualizar la trayectoria de la EpD durante el periodo de dieciséis años, 1990-2006, a través del estudio de los congresos:

- El nacimiento y expansión de un campo específico de EpD que no ha dejado de crecer en el tiempo, tanto cuantitativamente -ámbitos del mundo de las ONGD, educación formal universitaria y no universitaria, educación no formal e informal, movimientos sociales- como cualitativamente -coordinadoras, redes, eventos como los analizados-, que le van dando una estructura cada vez más articulada para emerger como un campo propio.
- El análisis de los congresos, apenas esbozado en este artículo, permite asomarse a la elaboración de un discurso propio que reivindica una autonomía y acción propia, tanto en el ámbito de la teoría y discurso como en el de las prácticas, alianzas y campos de actuación; tanto en la esfera local como global.
- El peso del contexto sociocultural y educativo en que tienen lugar se refleja nítidamente en el peso del proceso de la reforma LOGSE en la articulación de una estrategia transversal como

horizonte de acción de la EpD centrada en el ámbito formal (I Congreso). La crisis de esas expectativas reformistas desde sus limitaciones en el ámbito educativo y con ello, la elaboración de un discurso más centrado en una visión integral desde los agentes (ONGD) como sujetos aglutinadores de la alianza entre educación formal y no formal (II Congreso). Y por último, la conciencia de la globalización, ya presentida en los dos congresos anteriores, pero finalmente formulada como una estrategia global, donde la educación es sinónimo de la lucha por una socialización necesaria para construir otra globalización superadora de la actual, donde quepan una ciudadanía global y nuevas mixturas de interculturalidad y articulación local/global (III Congreso).

- La conciencia que este proceso no tiene sólo unos agentes específicos como ONGD, docentes del ámbito de la educación no universitaria, nuevos aliados de la universidad o medios de comunicación, sino todos los agentes implicados en la compleja socialización real dominante y desde donde habrá que articular nuevas resistencias, alternativas y alianzas.

Es imprescindible [...] que la visión de la EpD impregne todo el trabajo que se hace en cooperación para reinventar de forma conjunta (entre profesionales de la cooperación y de la EpD) procedimientos, herramientas, técnicas, etcétera, que superen la visión más estrecha, localista y asistencial para rescatar la dimensión política y global de proyectos, programas y estrategias. Es necesario abrir el abanico de los colectivos a los que se dirige la EpD. Si se entiende Educación para el Desarrollo como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida se deberían incluir entre sus objetivos, el trabajo con colectivos de mayores, voluntariado, administraciones, medios de comunicación, sindicatos, partidos, empresas, formación profesional [...].

(Celorio, 2007, conclusiones)



Taller durante el III Congreso de EpD en Vitoria-Gasteiz
Diciembre 2006

Referencias bibliográficas

- ARGIBAY, M., CELORIO, G., CELORIO, J.J., LAGARISTI, M. & UNAMUNO, M. (Comp.) 1996 a. *Actas Congreso de Educación para el Desarrollo – Garapenerako hezkuntza kongresua: De la transversalidad a la educación global – Transbertsalitatek hezkuntza globaleruntz*. Vitoria : Hegoa, 1996.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G., CELORIO, J.J., LAGARISTI, M. & UNAMUNO, M. (Comp.) 1996 b. *Informe cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado español: una propuesta a debate*. Vitoria: Hegoa, 1996.
- ARGIBAY, M., CELORIO, J.J. & CELORIO, G. (Comp.) 1991. *Actas I Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria : Hegoa, 1991.
- BAJOIT, G. 1996. *Cooperer c'est l'avenir*. Bruselas : Ed ITECO, Dossier Pedagogique, Centre National de Coopération au Développement, 1996.
- BASELGA, P., FERRERO, G. & BONI, A. (Coord.) 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, 2004.
- BONI, A. & PEREZ FOGUET, A. (Coord.) 2006. *Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona : Intermón Oxfam; Ingeniería Sin Fronteras, diciembre 2006.
- CELORIO, G. & LOPEZ DE MUNAIN, A. (Comp.) 2007. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo, la educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Vitoria-Gasteiz 7, 8 y 9 de diciembre de 2006. Bilbao : Hegoa, 2007.
- Coordinadora ONG para el Desarrollo – España. 2005. *Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible*. 2005.
- MESA, M. (Dir) 2001. *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, Mimeo, 2001.
- MESA, M. 2005. *La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*. El original está en el Informe del año 2000, *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas españolas*, Informe a la Oficina de Planificación y Evaluación. 2005.
- POLO, F. 2004. *Cap a un currículum per a una ciutadania global*. Memoria final. Generalitat de Catalunya, Departament d'educació, 2004.

La Educación para el Desarrollo sigue siendo una apuesta de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo

Coordinadora Valenciana de ONGD (CVONGD)

Grupo de Trabajo de Educación para el Desarrollo y Sensibilización

Este artículo resalta una serie de retos que las organizaciones no gubernamentales (ONGD) de desarrollo tienen planteados en materia de Educación para el Desarrollo (EpD). Se evidencian los factores que limitan las actividades en este campo como son las rigideces e inercias, los continuos cambios legislativos, la falta de recursos económicos, los problemas de motivación de los docentes, alumnado y familias, el trabajo voluntario excesivo, etc. Sin embargo, también se apuntan oportunidades como las que pueden provenir del trabajo en red como el que desarrolla el Grupo de EpD de la Coordinadora Valenciana de ONGD.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, ONGD, redes, ciudadanía global.

Aquest article resalta una sèrie de reptes que les organitzacions no governamentals per al desenvolupament (ONGD) tenen plantejats en matèria d'Educació per al Desenvolupament (EpD). S'evidencien factors que limiten les activitats en aquest camp com són les rigideses i inèrcies, els continus canvis legislatius, la falta de recursos econòmics, els problemes de motivació dels docents, alumnat i famílies, el treball voluntari excessiu, etc. No obstant això, també s'apunten oportunitats com les que poden provindre del treball en xarxa com el que es desenvolupa al grup de EpD de la Coordinadora Valenciana de ONGD.

Paraules clau: Educació per al Desenvolupament, ONGD, xarxes, ciutadania global.

This article emphasizes a series of challenges that the non-governmental development organizations (NGDO) have raised in the field of Development Education. Different constraints are highlighted such as rigidities and inertias, continuous legislative changes, lack of economic resources, problems of motivation of educational staff, students and families, excessive voluntary work, etc. Nevertheless, this paper also points out some opportunities like those that can come from networking, as the work developed by the Group of Development Education of the Valencian Federation Coordinator shows.

Key words: Development Education, NGDO, networks, global citizenship.



Experiencia de intercambio con estudiantes de la Facultad de Arquitectura e Planeamiento Físico (FAPF) de Maputo (Mozambique), organizado por ESF-Catalunya durante julio de 2007

El trabajo que las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) han venido desarrollando en materia de Educación para el Desarrollo (EpD) les otorga un indiscutible lugar dentro del ámbito de la educación. A pesar de que para muchas entidades este trabajo ha tenido un papel secundario, ha sido indispensable para actores fundamentales en el proceso de formación de nuestros asociados, personal técnico, voluntariado y de la sociedad en general.

Estas organizaciones cuentan con la experiencia de muchos años de trabajo buscando la mejora de las condiciones de vida en los países menos desarrollados, es decir, "el Sur", lo que hoy se conoce como los países empobrecidos.

La globalización permite poner de manifiesto, entre otras muchas cosas, las grandes diferencias entre las sociedades del Norte y las del Sur, y del enriquecimiento de unas a costa del empobrecimiento de las otras. Ante este hecho inapelable, las ONGD tienen la misión de desarrollar acciones y promover reflexiones conjuntas dirigidas a toda la sociedad, para crear conciencia sobre la necesidad imperiosa de erradicar estas diferencias.

Esta tarea viene a continuar la misión que es la razón de ser de las ONGD y que mueve cada una de sus acciones: promover el desarrollo, "entendido como proceso de cambio social, económico, político, cultural y tecnológico. Un desarrollo capaz de crear condiciones de equidad y abrir más y mejores oportunidades de vida al ser

humano para que despliegue todas sus potencialidades, y preserve para las generaciones futuras el acceso y buen uso de los recursos, el medio ambiente natural y el acervo cultural..."¹

El trabajo realizado a lo largo de muchos años en el ámbito de la EpD ha sido de sustancial importancia para las ONGD, ya que a través de éste se ha armado el bagaje teórico del cual se han nutrido y gran parte de sus aportaciones en la *praxis* cotidiana. Es gracias a estos esfuerzos que muchos aspectos de las relaciones Norte-Sur han visto la luz pública y han generado debate social.

Las ONGD están siendo testigos de lo novedoso que puede ser la relectura de los conceptos de la EpD, al tener la capacidad de llegar a los centros educativos generando espacios de reflexión y de acción, sobretodo cuando se unen a la **incidencia política**. Y se convierte en el desafío actual, sobre el cual se debe trabajar.

Bajo este prisma, la EpD representa una propuesta necesaria y generadora de conciencia social con una meta: **la transformación social**. **Sensibilizar** es un objetivo de la EpD, y las ONGD son los medios indicados para llevarlo a cabo. **Educar** es una estrategia para las organizaciones que quieren provocar cambios en la sociedad. Es necesario e imprescindible impulsar un modelo de educación que recoja aspectos de una educación integral; una visión global con una perspectiva de justicia y solidaridad.

¹ *Las ONGD: de ángeles a actores de desarrollo* (abril, 2007), artículo firmado por Luis Arancibia Tapia, M^a Luz Ortega Carpio, Loles Díaz Aledo, Fernando Navarro García, María Luisa Toribio Fuentes, Paloma Román Marugán y Cecilia Carballo de la Riva, Emilio Martínez, miembros de la Comisión de Seguimiento del Código de Conducta de la Coordinadora Estatal de ONGD. http://www.congde.org/ant/Articulo_csc_07.pdf (visitado en mayo de 2008).

Por otro lado se sitúa, la **educación para la ciudadanía global** que tiene la intención de producir la transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos del alumnado. Proporciona un modelo de ciudadanía que pone énfasis en la dignidad humana como un valor

Algunos retos

Aunque es sabido que el sistema educativo formal padece de factores que van en detrimento del trabajo que se intenta promover desde las ONGD, existe conciencia por parte de estas organizaciones acerca de la necesidad de seguir trabajando con, y dentro del sistema educativo formal. Entre estos factores se pueden mencionar las rigideces e inercias, los continuos cambios legislativos, la falta de recursos económicos, y los problemas de motivación de los docentes, alumnado y familias.

No obstante, las ONGD continúan sus acciones con el objetivo de impregnar el enfoque de educación global en el currículo de todas las materias impartidas a lo largo de los ciclos educativos.

Por otro lado, resulta prioritario consolidar equipos estables de educadores/as que desarrollen planes de trabajo en esta área, tanto internos como externos. Esto se debe a que en muchas ocasiones la dependencia exclusiva del trabajo voluntario, junto a la precariedad laboral del sector, impide alcanzar este objetivo como se desea.

Trabajar para promover la EpD significa trabajar para promover la formación de valores y actitudes hacia el compromiso y la solidaridad con todos los pueblos del mundo, así como el respeto a la convivencia democrática e intercultural. Esto requiere del cumplimiento de objetivos a largo plazo, y que al mismo tiempo deben compatibilizar con sus intervenciones puntuales, que son a corto plazo.

Durante el proceso formativo, otro reto importante es el respaldo por parte de la familia y del personal docente, ya que la propia sociedad produce "interferencias" (televisión y juegos electrónicos, entre otras) que inciden de forma contradictoria en la interiorización de estos contenidos y valores; promoviendo la competitividad, el individualismo y el consumismo.

Cabe añadir que, desde el punto de vista de las oportunidades, se presenta un reducido número de convocatorias específicas para las acciones de sensibilización y EpD, así como una gran dependencia de la financiación pública.

inherente de cada persona, en la igualdad de derechos, en el enriquecimiento de la diversidad de personas, en la solución pacífica y dialógica de los conflictos, y en la construcción de una sociedad más justa y responsable.

No obstante, entre las organizaciones se están estableciendo redes cada vez más sólidas de trabajo, y de compromiso para potenciar su tarea. Por ejemplo, actualmente está en marcha un grupo de trabajo de EpD en la CVONGD, en cuyo plan de desarrollo del 2008 se prevé la creación de una web propia, la elaboración de los términos de referencia de una investigación que permita conocer el impacto de nuestras acciones y seguir en el proceso de mejora continua, y la elaboración de una guía de recursos; en tanto que ofrece su colaboración con cursos de postgrado universitario y charlas de sensibilización, entre otras actividades.

Las propuestas educativas de las ONGD conllevan toma de decisiones, implicación de las personas, y respuesta política. Esa corresponsabilidad obliga a tomar posicionamientos y definir el papel de éstas y su contribución social. Internamente las ONGD han ido evolucionando y reformulando sus propuestas, adaptándolas a los cambios político-sociales; pero también, y pese a los retos que existen en la tarea diaria, se han incorporado más recursos humanos, técnicos de aquellas asociadas a la nuevas tecnologías.

Por otro lado, la propuesta ética y pedagógica de la educación popular en el Sur provee de herramientas a la EpD, y juntas conviven generando instrumentos y una clara conciencia de empoderamiento que puede cambiar vidas.

Las ONGD son conscientes que todas las iniciativas sobre las que se trabaja deben tener un horizonte que vaya más allá de la acción puntual. Para ello, es imprescindible que en el momento de incidir, exista una reflexión sobre las causas que generan las desigualdades sociales así como de la falta de alternativas y oportunidades para muchos seres humanos.

Si las ONGD, con su trabajo de agentes sociales no son conscientes de ello y no consiguen penetrar en la sociedad, la tarea resultará insuficiente y superficial.

Reinventando la Educación para el Desarrollo en una era de globalización: el poder de la participación en las instituciones de educación superior

Peter Taylor

Instituto de Estudios para el Desarrollo (IDS¹), Universidad de Sussex, Reino Unido

Este artículo se centra en la discusión sobre la participación en las instituciones universitarias. Se parte de la idea que es esencial entender y liberar el potencial de las iniciativas y procesos de enseñanza colaborativos y participativos. Si se institucionaliza, la participación puede servir como una herramienta para mejorar la capacidad de las IES como auténticas agentes de cambio, mediante la generación de enseñanzas que sean relevantes y congruentes con la realidad de la vida en la comunidad en general. En el artículo se abordan las limitaciones y barreras internas y externas que existen en las universidades para la promoción de la participación. Asimismo, se analizan algunas experiencias de fomento de la participación en instituciones universitarias y se discuten los elementos que hacen posible la innovación en este campo.

Palabras clave: participación, universidad, aprendizaje colaborativo, sociedad civil, transformación.

Aquest article es centra en la discussió al voltant de la participació en les institucions universitàries. Es parteix de la idea que és essencial entendre i alliberar el potencial de les iniciatives i processos de l'ensenyament col·laboratiu i participatiu. Si s'institucionalitza, la participació pot servir com una eina per millorar la capacitat de les Institucions d'Educació Superior (IES) com autèntiques agents de canvi, mitjançant la generació d'ensenyaments que siguin rellevants i congruents amb la realitat de la vida en la comunitat en general. En l'article s'aborden les limitacions i les barreres internes i externes que existeixen a les universitats per a la promoció de la participació. Així mateix, s'analitzen algunes experiències de foment de la participació a institucions universitàries i es discuteixen els elements que fan possible la innovació en aquest camp.

Paraules clau: participació, universitat, aprenentatge col·laboratiu, societat civil, transformació.

This paper focus on the discussion on the participation in university institutions. Its main point of view is the defense of the importance of understanding and releasing the potential of initiatives and collaborative and participatory processes of education. If it is institutionalized, participation can be a tool to improve the capacity of University to become authentic change agent that means the generation of practices which are excellent and congruent with the reality of community life. In the paper internal and external barriers and limitations for the promotion of participation are approached. Besides this, some experiences of promotion of the participation in university institutions are analyzed. Finally, the elements that make the innovation in this field possible are discussed.

Key words participation, university, cooperative learning, civil society, transformation.

Existe en todo el mundo una creciente necesidad de profesionales del desarrollo experimentados y bien formados, que sean activos y estén abiertos a métodos y prácticas interdisciplinarias, que a su vez estén basadas en la reflexión crítica sobre la propia experiencia (Taylor, 2004). Muchas Instituciones de Educación Superior (IES) tienen que jugar un papel clave en contribuir al desarrollo de la capacidad de instituciones e individuos para entender y practicar el desarrollo. Pero, ¿cómo se puede asegurar que estas IES aumentan la calidad y sostenibilidad de la enseñanza en sus programas educativos?; ¿qué debe ocurrir a nivel institucional para que las IES se comprometan de forma constructiva y efectiva en el aprendizaje de procesos de desarrollo?; y, ¿cómo pueden fomentar y trabajar de una manera participativa, para vivir los valores que defienden y protagonizar el cambio que esperan ver en otros?.

Las contribuciones de las universidades a los procesos de cambio social se han considerado en el pasado como “difusas y de largo plazo”. Boothroyd y Fryer describen una larga historia de estudiantes que han adquirido conocimientos y los han aplicado cuando contaban con la voluntad y la oportunidad, mientras que los académicos han generado conocimiento que otros han podido aplicar cuando se han sentido inclinados a hacerlo (Boothroyd, 2004). Identificados de esta manera como consumidores y productores de conocimiento respectivamente, no ha existido un gran nivel de motivación para el compromiso directo de los estudiantes y los académicos como actores en los procesos de desarrollo y cambio social. Por supuesto, algunos países tienen una amplia historia en pasantías o prácticas en empresas, pero éstas aún puede llevarse a cabo de tal forma que la propia institución educativa se distancie de los procesos de cambio. Cuando el profesorado académico ha decidido dedicarse al compromiso real con el desarrollo comunitario, ha estado a menudo reñido con los requisitos y expectativas de la institución para la cual trabaja (Stoecker, 2005). Debido a que las propias universidades son moldeadas por la sociedad, las relaciones de poder que terminan implantadas dentro de las instituciones de educación superior pueden obstaculizar y limitar las maneras con las que las universidades contribuyen al desarrollo y al cambio social.

Las limitaciones se experimentan tanto interna como externamente. Por ejemplo, internamente

en interacciones estudiante-profesor limitadas por una falta de aptitudes o escala de valores, actitudes y creencias incompatibles; y externamente, en contactos, redes de trabajo y colaboraciones en actividades con base en las comunidades, dificultadas por la burocracia y jerarquías de poder, por la escasez de recursos y capacidades, y la ausencia de voluntad política. También se ha observado que dichas limitaciones, unidas a los altos costes y acceso limitado, tienen un impacto negativo sobre la eficacia y eficiencia de la educación superior. Esto ha contribuido a un desplazamiento del apoyo a las IES hacia la educación básica, particularmente en el marco actual de la educación para todos. Así, para que las IES cumplan con el papel vital que pueden jugar en la sociedad como agentes de cambio, es esencial entender y liberar el potencial de las iniciativas y procesos de enseñanza colaborativos y participativos. Si se institucionaliza, la participación puede servir como una herramienta para mejorar la capacidad de las IES como auténticos agentes de cambio, mediante la generación de enseñanzas que sean relevantes y congruentes con la realidad de la vida en la comunidad en general.

Las limitaciones se sufren de forma generalizada, pero existen indicios de que la situación está cambiando. Boothroyd y Fryer sugieren que está surgiendo un nuevo entendimiento en el que los “académicos y no-académicos trabajan en colaboración para analizar y resolver problemas sociales en un espíritu de continuo y mutuo aprendizaje” (Boothroyd, 2004).

“[...] es esencial entender y liberar el potencial de las iniciativas y procesos de enseñanza colaborativos y participativos (en la IES). Si se institucionaliza, la participación puede servir como una herramienta para mejorar la capacidad de las IES como auténticos agentes de cambio [...]”

Una visión alternativa de las universidades las localiza de forma más central y directa en los procesos de desarrollo. Se considera a docentes, investigadores y estudiantes como actores del desarrollo, colaborando con otros para ayudar a suplir las necesidades sociales urgentes, y enriqueciendo en el proceso su propio aprendizaje y el de las diferentes personas con las que trabajan. El servicio de los académicos a las comunidades se mueve desde los márgenes de la universidad; de estar definido como una donación caritativa de tiempo, más allá de lo que realmente se paga a los académicos por hacer, hasta

1 Sus siglas en inglés, *Institute of Development Studies* (IDS)

convertirse en una parte integral del descubrimiento intelectual. En resumen, las universidades se vuelven socialmente comprometidas (Boothroyd, 2004, p. 2).

Las IES están jugando un papel importante en el fortalecimiento de la capacidad de individuos y organizaciones, para emprender iniciativas de desarrollo y participación práctica en la meta del cambio social. Esto ya se está logrando por parte de ciertas instituciones que ofrecen cursos que son relevantes para las realidades locales, y que hacen hincapié en las habilidades de reflexión crítica y análisis, acción y facilitación (Mott, 2005); en comunidades locales mediante asociaciones de aprendizaje colaborativo (incluyendo investigación basada en la comunidad, pasantías o prácticas en instituciones/asociaciones y servicios a la comunidad); en otros ámbitos de educación mediante programas que incorporen formación de profesorado y desarrollo de currículum que sea apropiado para las necesidades de los contextos locales; y en investigación y ámbitos políticos mediante el apoyo a la visibilización a mayor escala de las necesidades, prioridades y conocimientos locales. Sin embargo, el “desarrollo de capacidades” es un término que se interpreta de muchas formas diferentes, y puede implicar un conjunto de conocimientos que van

desde la simple formación, a un nivel mucho más complejo de discurso crítico y sistémico mediante la investigación-acción (Taylor, 2008). Bawden sostiene incluso que se requiere un nuevo paradigma, con un desplazamiento hacia un “discurso sistémico como base para un bienestar responsable, sostenible e inclusivo; y el compromiso del mundo académico, tanto con la ciudadanía como con el resto de instituciones relevantes de la sociedad (del comercio al gobierno)” (Bawden, 2004).

Tal enfoque va más allá de muchas visiones convencionales sobre la contribución de las IES a la sociedad y al cambio social. Conseguir un discurso crítico, sistémico, que establezca el puente entre teoría y práctica mediante un proceso de reflexión crítica y acción, es un reto para todas las IES. Pero éstas, al proporcionar un espacio y un entorno facilitador en el que la enseñanza y la investigación se vuelvan integrales, y sean valoradas mediante procesos participativos, y al interpretar la propia participación como un resultado deseable para desafiar las relaciones establecidas de poder, tienen el potencial real para convertirse en actores clave que promuevan no sólo el aprendizaje transformativo a nivel individual, sino también el cambio social, institucional y de discurso en general.

Limitaciones y barreras en la promoción del aprendizaje participativo y del cambio

Aunque muchos individuos situados en IES de todo el mundo han adoptado la investigación participativa para promover el cambio social, y han tratado activamente de facilitar el aprendizaje de la participación como una vía para fomentar la transformación para la justicia social, existen muchos indicios que sugieren que a muchas IES les ha resultado difícil apoyar enfoques más abiertos, transformadores y participativos a nivel institucional. Los profesionales del desarrollo que creen en el potencial de la participación, suelen comprometerse con dichos enfoques en el sector por su capacidad para compensar desequilibrios de poder y contribuir al cambio social en general. Sin embargo, se ven a menudo bloqueados por individuos, grupos o entidades especialmente poderosas cuando tratan de establecer o apoyar procesos de cambio dentro de sus propias instituciones. Las relaciones asimétricas de poder que crean dichos bloqueos, y la falta de comprensión acerca de por qué ocurren, pueden impedirles que innoven o experimenten con métodos alternativos de trabajo, tales como

expandir el uso de prácticas participativas en la enseñanza y la investigación, provocar cambios en la cultura de la enseñanza y el aprendizaje, o trabajar de forma abierta y democrática con comunidades más allá de la institución. Dichas relaciones pueden dificultar o incluso socavar el aprendizaje transformativo que los estudiantes pudieran experimentar, teniendo una poderosa influencia en la manera en que dan forma y contribuyen al cambio social.

¿Cuáles son las razones para tal resistencia institucional a la participación y al aprendizaje y cambio participativo? Frente a la globalización, críticos como Johan Olsen han afirmado que existe un deterioro en la relación entre las IES y la sociedad, identificando a la educación superior como una empresa de servicios, y a la sociedad como su mercado. El potencial de las IES para apoyar y fomentar el desarrollo y el cambio social especialmente en el Sur, donde dicho enfoque se ha entendido bien tan solo recientemente, aunque en algunos casos, se ha aplicado durante

siglos, está siendo debilitado por cambios constantes en tomas de decisiones y políticas. Mediante las metas políticas de eficiencia, eficacia, interés público y competencia, incorporadas en muchos programas de reformas de la educación superior, “las autoridades nacionales transforman sus sistemas públicos de educación superior, de organizaciones nacionales a actores globales, operando principalmente sobre la base de consideraciones económicas” (Olsen, 2000, p. 374). Además, los recortes financieros del Estado han afectado duramente a las IES, y las instituciones han reaccionado aumentando las tasas de matrícula, reduciendo programas y personal,

aumentando las horas de docencia del profesorado y el número de profesores a tiempo parcial, y creando alianzas con corporaciones. Esta situación disminuye la autonomía del profesorado, y tiende a subordinar las humanidades y ciencias sociales a las disciplinas relacionadas con las ciencias tecnológicas. Esto aumenta la posibilidad de que las IES se vuelvan progresivamente más ajenas a las comunidades pobres y excluidas socialmente y a los intereses locales, incluso cuando los cursos que imparten y las investigaciones que practican sean en nombre del “desarrollo”.

Desarrollando perspectivas alternativas

A finales de los años 80 e inicios de los 90 hubo un creciente interés por parte de muchas IES, a menudo impulsado por una presión asociada a un mayor escrutinio externo, en desarrollar un enfoque más sistemático a la gestión del cambio (Taylor, 2000). Para conseguirlo, algunas IES recurrieron extensamente a la teoría de desarrollo organizativo e institucional, con un énfasis particular en la calidad. Estos enfoques subrayan la importancia de comprender la propia naturaleza del cambio. Algunos llegan a abogar por la importancia de la observación y la reflexión sobre el comportamiento que muestran las organizaciones en respuesta a éste, llevando al “aprendizaje organizativo”.

La naturaleza del “aprendizaje organizativo” ha sido explorada por ciertos escritores. Schön, empezando por el individuo, describe a una persona que ha dominado el arte de aprender como un “profesional reflexivo” (Schön, 1983); mientras que Brookfield pone particular énfasis en las estrategias para la mejora del aprendizaje

mediante la reflexión en las instituciones educativas (Brookfield, 1995 y 2004). El concepto de la práctica reflexiva está relacionado estrechamente con el ciclo del aprendizaje a través de la experiencia desarrollado por Kolb, quien propone que aprender es un proceso cíclico, de actuar, reflexionar, pensar, decidir y actuar de nuevo (Kolb, 1984). Durante los años 90, un amplio abanico de organizaciones ha prestado mucha atención al concepto de la “organización que aprende” (Senge, 1990). Desde esta perspectiva, las organizaciones no deberían sólo responder al cambio, sino también crearlo, tanto dentro de sus límites como en el contexto más amplio en el que se sitúan, mediante un proceso de reflexión, comprensión y acción. Incrementando su capacidad para aprender, las organizaciones en aprendizaje se vuelven más creativas, y deberían así funcionar más efectivamente y mejorar sus posibilidades de supervivencia en un mundo competitivo. Como escribe Senge, una organización que aprende “es una organización que se expande continuamente para crear su futuro” (Senge, 1990, p. 14).

Ponencias finales en la 4ª Conferencia Internacional sobre Educación Superior en Barcelona
Del 31 de marzo al 2 de abril de 2008.



Aunque gran parte de esta forma de pensar ha surgido del sector privado y se aplica en la actualidad principalmente en el Norte, las organizaciones nacionales e internacionales de desarrollo han adoptado ampliamente los conceptos y prácticas de la “organización en aprendizaje” (Roper, 2003). Aplicado al desarrollo y a las diversas y complejas realidades de las instituciones del Sur, el concepto es particularmente útil por su fundamento en una escala de valores, en cierto sentido semejantes a los de la participación. Ésta incluye: valorar los diferentes tipos de conocimiento y estilos de aprendizaje, y crear un “entorno de aprendizaje” para que cada miembro de la organización pueda desarrollar todo su potencial; estimular el diálogo y la exploración de diferentes perspectivas y experiencias para generar el pensamiento creativo; trabajar colectivamente y romper las tradicionales barreras dentro de las organizaciones para liberar el potencial creativo; y fomentar el potencial de liderazgo por toda la organización, y reducir las distinciones, como aquellas entre la dirección y los empleados, entre planificadores e implementadores, entre el personal de apoyo y el profesional.

El interés de las ONGD por el concepto de la “organización en aprendizaje” es claro (Roper, 2002), aunque hay quien lo ha criticado como

“[...] la organización en aprendizaje y sistemas relacionados pueden contribuir a un desarrollo más crítico y participativo, e incluso pueden facilitar la emergencia de enfoques alternativos del aprendizaje que se basen en su propia experiencia y contexto histórico en el Sur (Padaki, 2002 y Bloch, 2002)”

una moda de gestión o un conjunto de herramientas prestado del sector privado del Norte (Kelleher, 2002). En la ausencia de enfoques conceptuales alternativos del Sur, la mayoría de autores concluyen que las propiedades participativas y transformadoras de la “organización en aprendizaje” y sistemas relacionados, pueden contribuir a un desarrollo más crítico y participativo, e incluso pueden facilitar la emergencia de enfoques alternativos del aprendizaje que se basen en su propia experiencia y contexto histórico en el Sur (Padaki, 2002; Bloch, 2002).

Puede asumirse por definición, que una “organización en aprendizaje” ha aprendido cómo aprender. Por lo tanto, parece sorprendente que muchas universidades y otras IES, cuya labor es estimular el aprendizaje de otros, no demuestran por sí mismas haber desarrollado o implementado estrategias para un aprendizaje eficaz. Las IES se enfrentan al reto real de provocar un cambio organizativo frente a la reestructuración y a la amenaza de la retirada o retención de recursos, mientras al mismo tiempo aseguran que se mantiene, o incluso mejora, la calidad de la educación que proporcionan. En la vanguardia de esta batalla están los propios profesores y docentes, muchos de los cuales son conscientes de que mientras aumentan las exigencias profesionales sobre ellos, su poder para tomar decisiones críticas disminuye dentro de la organización. Los profesores en las IES de todo el mundo se enfrentan a nuevos retos y limitaciones casi a diario, pero ¿con qué eficacia conceptualizan y gestionan el proceso de cambio? y ¿cuáles son los potenciales de las IES para hacer una contribución real al desarrollo y cambio social?

4ª Conferencia Internacional sobre Educación Superior en Barcelona
Del 31 de marzo al 2 de abril de 2008



Ejemplos de innovación en participación en IES - lecciones aprendidas y retos planteados para el cambio institucional

Afortunadamente, los hechos demuestran que muchos individuos están involucrados en procesos que aspiran a llevar enfoques participativos a la educación para el desarrollo, desde los márgenes hasta el centro de la vida institucional. Por ejemplo, en México, en la Universidad Autónoma Metropolitana de Chiapas, una colaboración de profesores, estudiantes y licenciados de diferentes disciplinas, junto con comunidades, organizaciones sociales y organizaciones no gubernamentales (ONG) en diferentes actividades han creado el Programa de Investigación Interdisciplinar sobre el Desarrollo Humano en Chiapas. El programa hace hincapié en conciliar el conocimiento académico y práctico por el bien de un aprendizaje mutuo e iniciativas de desarrollo más eficaces (Cortez, 2003). En Vietnam, el Programa Social de Apoyo a la Silvicultura, y el Programa de Reducción de la Pobreza Localizada (ambos basados en redes que incluyen a 5 universidades respectivamente) combinaban el desarrollo de un currículo participativo con enfoques de aprendizaje con base en las comunidades. Esto permitió que las experiencias obtenidas por estudiantes, profesores, funcionarios del gobierno y miembros de comunidades locales contribuyeran tanto a actividades de desarrollo en las comunidades, como al desarrollo de currículos, beneficiando así a todas las partes mediante la mejora de los programas de formación junto con un aumento de los resultados y vínculos con las comunidades pobres (Scout, 2003).

En Etiopía, la Universidad de Mekelle introdujo el programa de "Compromiso práctico" mediante el cual todos los estudiantes estaban destinados, durante 3 meses, en diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Esto ha proporcionado a los estudiantes la posibilidad de conocer las realidades de las comunidades campesinas experimentando la vida rural, y también ha facilitado la continuidad social entre la universidad y las comunidades locales. Se han observado considerables cambios de actitud en los estudiantes, y se ha incrementado su comprensión de las realidades, necesidades y demandas de las comunidades locales. Mediante talleres de reingreso, los participantes contribuyen directa-

mente a las discusiones sobre el currículo y evaluación del aprendizaje, asegurando que la universidad prepare mejor a los estudiantes para trabajar y ayudar a las comunidades locales a resolver sus propios problemas. En el Reino Unido, en el Instituto de Estudios de Desarrollo en Sussex un nuevo Máster en Participación, Desarrollo y Cambio Social proporciona una oportunidad a los profesionales del desarrollo para integrar el aprendizaje teórico y práctico mediante un curso que utiliza el aprendizaje institucional, así como un trabajo en el terreno durante 12 meses (Taylor, 2007)².

De ejemplos semejantes se ha aprendido y extraído una serie considerable de lecciones que podemos listar seguidamente a través de innovaciones que ayudan a aprender y enseñar a la participación:

- Una institución o un grupo (incluso un individuo) que tenga relativa autonomía y libertad para innovar.
- El estímulo y apoyo a una gama de diversas respuestas y contextos de problemáticas complejas.
- La existencia de un entorno externo facilitador, por ejemplo gracias a un movimiento social más amplio, o a la disponibilidad de recursos para apoyar los procesos de cambio. Esto último contiene un riesgo inherente, discutido intensamente, de que los recursos puedan estar "ligados" a las expectativas o requisitos de un grupo particular. También se expresó la preocupación acerca de la disparidad de recursos disponibles para los diferentes grupos involucrados en la colaboración, por ejemplo profesores universitarios y granjeros, y acerca del temor de que la disponibilidad de recursos se convierta finalmente en lo único que importe de los procesos de cambio institucional.
- La toma de control por parte de los innovadores de algunos elementos del sistema de incentivos de la educación superior, por ejemplo plazas fijas y promociones, reconocimiento profesional de métodos e innovaciones participativos, nombramientos para editar o escribir publicaciones de prestigio.

² Pettit expone las lecciones aprendidas en el Máster en Participación, Desarrollo y Cambio Social en un artículo de esta misma edición número 7 de Cuadernos Internacionales TpDH.

“algunas IES tratan de obtener recursos mediante el uso de la terminología sobre participación que sea apropiada y atractiva para los financiadores, mientras fallan en la práctica a la hora de adoptar realmente enfoques participativos o a través de la experiencia”

- La introducción y promoción del aprendizaje a través de la experiencia (reflexión y acción), como un elemento esencial de los procesos de cambio.
- Cambios estructurales y filosóficos, claves dentro de las instituciones, que mejoren la integración de enfoques participativos.
- La creación de una “masa crítica” de activistas (incluyendo a docentes, administradores y estudiantes) dentro de una institución que “comparte y pone en práctica metas para la transformación social, tanto dentro de la institución como en el contexto social más amplio”; éstos aportan la diversidad y energía necesarias para ser receptivos y proactivos frente a situaciones de problemáticas complejas.
- La creación de redes o comunidades de activistas más amplias que apoyen los enfoques participativos en todo un rango de instituciones, que puedan luego influir en instituciones y jerarquías intransigentes.
- La identificación de individuos que puedan desempeñar la labor de “paladines” del cambio, y actúen como “innovadores, defensores y mentores”.
- La voluntad de conceder suficiente tiempo para que ocurran los procesos de cambio (Taylor, 2004).

Pero también se está experimentando una serie de desafíos. Por ejemplo, en un contexto de creciente competencia por los recursos con instituciones similares, algunas IES tratan de obtener recursos mediante el uso de la terminología sobre participación que sea apropiada y atractiva para los financiadores, mientras fallan en la práctica a la hora de adoptar realmente enfoques participativos o a través de la experiencia.

Otro desafío es llevar a cabo un cambio radical en la pedagogía. Las universidades que mantienen una visión reduccionista y conservadora de la educación e investigación y apoyan el uso de programas de enseñanza basados en la disciplina, tienden a perpetuar modos tradicionales de enseñanza promoviendo el aprendizaje de memoria y la memorización de la información. Esto conduce a una cultura de autoprotección mantenida especialmente por el personal académico con poca o ninguna experiencia de colaboración con comunidades o grupos fuera de sus propias institucio-

nes. Esto puede deberse en parte a la falta de formación pedagógica y metodológica de los profesores en muchas IES; también puede llegar a exacerbar la apatía o la resistencia de profesores y estudiantes frente a métodos innovadores, participativos y a través de la experiencia de aprendizaje, considerándolos como menos valiosos y no académicos. Otras limitaciones para la pedagogía innovadora están relacionadas con las características físicas del entorno de enseñanza/aprendizaje (tamaños inapropiados de las aulas, salas, instalaciones fijas y poco flexibles, etc.), así como con retos logísticos derivados de los calendarios docentes anuales y semestrales estandarizados que están desincronizados con el flujo natural y los ciclos de actividades en las comunidades locales.

La obsesión de las universidades con la necesidad de altos índices de investigación supone otro desafío clave, que conduce al fomento de enfoques tradicionales de investigación, particularmente en las ciencias naturales. Unido a ello, existen oportunidades mejores de promoción para aquellos que ganen premios de investigación y publiquen en revistas de prestigio, muchas de las cuales no están abiertas a artículos y descubrimientos en la investigación colaborativa, participativa y con base en las comunidades.

Sin embargo, no todas las limitaciones son internas. Las comunidades han expresado muchas reservas acerca del papel y la contribución potencial de la universidad en los programas de investigación colaborativa. Estas limitaciones pueden estar basadas en las diferencias percibidas entre los fines establecidos y operativos de las instituciones, por las que los métodos participativos pueden atenerse exactamente a los fines establecidos de servicio a la comunidad, compromiso público, formación de los estudiantes, entre otros; pero entrar en conflicto con los fines operativos en vigor, respetando así a los defensores arraigados de las pautas de distribución de recursos —que incluyen las horas de docencia y la financiación.

Finalmente existen muchas experiencias de procesos de cambio mal desarrollados, asociados con una pérdida de personas innovadoras en instituciones, la eliminación, el abandono progresivo

“Para que la educación sea una experiencia de aprendizaje verdaderamente transformadora, la interacción entre teoría y práctica en las universidades debe ser tal que contribuya a cambios en las desiguales relaciones de poder experimentadas en la sociedad y reproducidas dentro de la propia institución”

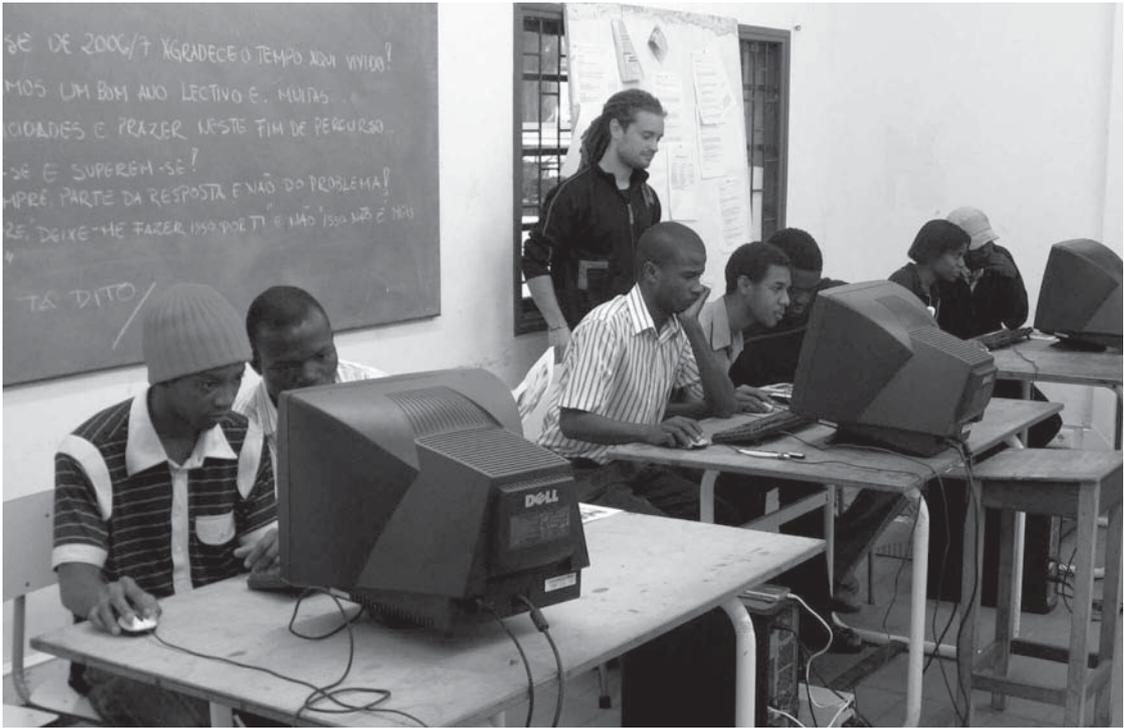
o destrucción de programas innovadores, y una fuerte carga de responsabilidad sobre los hombros de individuos o pequeños grupos para promover el cambio y la participación. Tipificado por el fenómeno de la “fuga de cerebros”, existe una pérdida constante de personal bien cualificado que está altamente comprometido con el cambio, pero que percibe que su entorno organizativo le incapacita y desautoriza.

¿Qué se puede aprender de dichas historias y experiencias de cambio institucional? Como se puede deducir de los ejemplos anteriores, la situación no es en absoluto desalentadora en general. La experiencia sugiere que el uso de procesos participativos puede efectivamente cambiar la cultura de grupo desde la confrontación, a una que conlleve el beneficio mutuo. Al influir sobre las perspectivas y la práctica dentro de su contexto inmediato, ¿pueden algunos actores alterar también su propia práctica en otros ámbitos?. Una comprensión de que el poder existe en formas multidimensionales, entre múltiples actores y roles complejos, puede ofrecer la esperanza de que dicha influencia puede efectivamente sentirse de maneras que van más allá de la visión inmediata. En aquellas circunstancias en las que la desconfianza es mayormente una función de construcciones individuales, la práctica participativa, la apertura al aprendizaje y el tomarnos nuestras propias construcciones a la ligera pueden facilitar la identificación y movilización de núcleos de apoyo entre aquellas personas situadas en los niveles más altos de la jerarquía, que de otra forma podrían pasar desapercibidos.

Otra enseñanza clave está relacionada con la forma en que los docentes en las IES pueden aprender por sí mismos acerca de las relaciones de poder reflexionando sobre sus propias experiencias de cambio institucional, y pueden basarse en ello para influir sobre la forma en que se relacionan con los estudiantes. A menudo, las universidades son lugares extremadamente jerarquizados, donde el personal se encuentra gobernado por estructuras de poder bien visibles o invisibles, y los estudiantes se encuentran en “el fondo de la cadena alimenticia”. La experiencia educativa de muchos estudiantes puede servir para determinar la manera en que se relacionen con otros una vez se embarquen o continúen con su

vida profesional, reconociendo por supuesto que mucho de su comportamiento está determinado por su educación anterior y experiencia vital. Para que la educación sea una experiencia de aprendizaje verdaderamente transformadora, la interacción entre teoría y práctica en las universidades debe ser tal que contribuya a cambios en las desiguales relaciones de poder experimentadas en la sociedad y reproducidas dentro de la propia institución. Reestructurando de esta forma las relaciones asimétricas de poder, y fomentando condiciones de aprendizaje que apoyen, beneficien, estimulen y estén al corriente de formas de conocimiento que vayan más allá de lo cognitivo e intelectual, existe una posibilidad real de preparar y empoderar a los estudiantes para que hagan una contribución positiva al desarrollo y al cambio social.

Aunque dichas perspectivas nos presentan desafíos, proporcionan una oportunidad para una reinención de cómo pueden fomentarse las relaciones constructivas y de confianza. Sin embargo, esto requiere que aquellos que trabajan dentro de las IES asuman una nueva visión de la forma en que conciben su propio poder y el poder de otros; que reconsideren cómo pueden fomentar y sostener su propio bienestar mientras crean e impulsan un discurso constructivo con otros, tanto dentro como fuera de sus contextos institucionales. Es sólo mediante una revisión constante de la relación entre la teoría y la práctica, y el intercambio de reflexiones sobre las acciones con otros en campos similares, creando las oportunidades para inducir a un aprendizaje institucional más amplio y abierto al cambio en el contexto de la educación superior. Al fomentar y apoyar una mayor capacidad de reflexión en las instituciones, incluyendo aquellas descritas en las conversaciones y casos anteriores, puede existir una oportunidad real para que las instituciones académicas no sólo se cambien a sí mismas, sino que apoyen más ampliamente el desarrollo y el cambio social, mediante colaboraciones y alianzas basadas en un entendimiento genuino de las relaciones de poder; que se demuestre a través de la acción positiva y práctica para el cambio.



Conclusión

Las IES tienen el potencial de vincular el nivel global con el local, proporcionando una oportunidad real de aumentar la escala de los conocimientos, necesidades y prioridades locales para incorporarlas en políticas internacionales y agendas de investigación. Mediante enfoques colaborativos de aprendizaje que integren la participación de las comunidades y los profesionales en los procesos académicos, puede desarrollarse una investigación más relevante y pragmática, y usarse tanto en la teoría como en la práctica. Otros niveles de la educación pueden beneficiarse del fortalecimiento institucional de las IES, mediante la formación de formadores, gestión educacional, programas de desarrollo de currículum y otros cursos relevantes. Las IES están en una posición de movilizar a aquellas élites a nivel nacional y local que tienen acceso a sus servicios y pueden ser agentes de cambio por sí mismos. Mientras el proceso de globalización se acelera, individuos innovadores por todo el mundo continúan descubriendo formas de vincular a universidades con comunidades locales mediante colaboraciones mutuamente beneficiosas.

Estos esfuerzos, que continúan sobre la base de colaboraciones forjadas durante muchos años por las IES, tanto en el Norte como en el Sur, combinan los beneficios de una investigación más relevante y priorizada localmente con las oportunidades creadas por la globalización de las

redes de aprendizaje (intercambio de experiencias, desarrollo colectivo de estrategias, y aumento de escala de las preocupaciones, prioridades, conocimientos y valores locales para penetrar en las agendas globales de investigación). Queda claro la situación privilegiada en que se encuentran las IES al estar especialmente bien posicionadas para apoyar la institucionalización de iniciativas que promuevan el desarrollo participativo, incluso en la presencia de rigideces internas que restrinjan su eficiencia.

Pero a muchas IES no les resulta fácil cambiar. Hay que estimularlas constantemente a asumir esos roles más activamente, a fomentar el análisis crítico de las cuestiones sociales, y a incluir proactivamente a las voces de otros miembros de la comunidad. Ahora se encuentran en una posición fuerte para proporcionar y recibir oportunidades de diálogo acerca de cómo contrarrestar el creciente poder negativo de la globalización sobre la educación. Pero las IES tienen que mostrar solidaridad. Se necesitan defensores del desarrollo participativo, y a nivel estratégico tienen que encontrar formas de crear plataformas para un diálogo más profundo con actores que no estén todavía comprometidos con tales enfoques y procesos. También deben ayudar, y de forma fundamental, a promover enfoques más sistémicos y holísticos sobre el aprendizaje y el cambio.

Referencias bibliográficas

- BAWDEN, R. 2004. *Engagement, Reflexive Scholarship and the Learning Turn within the Academy*. Paper presented at the ALARPM Conference. Durban (Sudáfrica), 2004.
- BLOCH, D. & BORGES N. 2002. *Organisational learning in NGOs: an example of an intervention based on the work of Chris Argyris*, *Development in Practice*, agosto 2002, vol. 12, no. 3&4.
- BROOKFIELD, S. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass. San Francisco : 1995.
- BOOTHROYD, P & FREYER M. 2004. *Mainstreaming social engagement in higher education: benefits, challenges and successes*. Paper presented at the UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 diciembre 2004.
- CORTEZ RUIZ, C. 2003. Learning participation for a human development approach. *PLA Notes*, 2003, no. 48, pp. 47-51.
- KELLEHER, D. 2002. Organisational Learning: A Borrowed Toolbox?. *Development in Practice*, agosto 2002, vol. 12, no. 3&4, pp. 312-320.
- KOLB, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs. NJ : Prentice-Hall, 1984.
- MOTTA. 2005. *University education for community change: a vital strategy for progress on poverty, race and community-building*. Community Learning Project. Washington : 2005.
- OLSEN, J. 2000. Organisering og Styring av Universiteter. En kommentar til Mjosutvalgets Reformforslag. *ARENA Working Paper WP 00/02*. Oslo : 2000. citado en CLOETE, N. 2002. *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa*, Lansdowne : Juta and Company Ltd, 2002.
- PADAKI, V. 2002. Making the organisation learn: demystification and management action. *Development in Practice*, agosto 2002, vol. 12, no. 3&4.
- ROPER, L., PETTIT J. & EADE D. (eds.) 2003. *Development and the Learning Organisation*. Oxford : Oxfam, 2003.
- ROPER, L. & PETTIT J. 2002. Development and the Learning Organisation: an Introduction. *Development in Practice*, agosto 2002, vol. 12, no. 3&4, pp. 258-271.
- SCHÖN, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983.
- SCOTT, S & CHUYEN, T. 2003. Co-learning in a participatory poverty reduction programme. *PLA Notes*, diciembre 2003, no. 48, pp. 52-57.
- SENGE, P. 1990. *The Fifth Discipline*. London : Falmer Press, 1990.
- TAYLOR, P & CLARKE P. 2008. *Capacity for a change*. Falmer : IDS, 2008.
- TAYLOR, P. & PETTIT, J. 2007. Learning and Teaching Participation through *Action Research* - experiences from an innovative Masters programme. *Action Research*, 2007, no. 5 (3), pp. 231-247.
- TAYLOR P. & FRANSMAN J. 2004. Learning and teaching participation: exploring the role of higher learning institutions as agents of development and social change. *IDS working paper 219*, marzo 2004. Falmer, Institute of Development Studies, 2004.

La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias

Aquilina Fueyo

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

La nueva reforma de las titulaciones universitarias en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) es, en la actualidad, uno de los mayores debates abiertos sobre la educación dentro del Estado español. Fueyo analiza las razones por la cual esta reforma está encontrando fuerte resistencia en ciertos sectores de la educación. Por otra parte ofrece una visión sobre su proceso de introducción y la situación en que actualmente se encuentra. Finalmente, expone un interesante análisis de las posibilidades que ofrece esta reforma para la introducción de la Educación para el Desarrollo, aportando una formación profesional que permita una mejor comprensión del mundo global especialmente en la desigualdad social existente, en su efecto formativo como personas, y en la acción participativa.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, reforma educativa, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La nova reforma de les titulacions universitàries en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) és, actualment, un dels principals debats oberts sobre l'educació dins l'Estat espanyol. Fueyo analitza les raons per la qual aquesta reforma està trobant forta resistència en certs sectors de l'educació. Per altra banda ofereix una visió sobre el seu procés d'introducció i la situació en que actualment es troba. Finalment, exposa una interessant anàlisi de les possibilitats que ofereix aquesta reforma per a la introducció de l'Educació per al Desenvolupament, aportant una formació professional que permeti una millor comprensió del món global especialment en la desigualtat social existent, en el seu efecte formatiu com persones, i en l'acció participativa.

Paraules clau: Educació per al Desenvolupament, reforma educativa, Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

The new reform of the university degrees within the framework of the European Space for Higher Education (EEES, in Spanish abbreviation) is, at present, one of the main open debates about the education in Spain. Fueyo analyzes the reasons for which this reform is finding strong resistance in certain sectors of the education. On the other hand she offers a vision about its process of introduction and its the present situation. Finally, she outlines an interesting analyse of the possibilities that this reform offers for the introduction of the Development Education, contributing a professional training that allows a better understanding of the global world especially in the existing social inequality, in its formative effect like persons, and in the participatory action.

Key words: Development Education, Education reform, European Space for Higher Education (EEES, in Spanish abbreviation).

El panorama de la reforma en relación con el espacio europeo en las universidades españolas

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a nivel nacional ha tenido un proceso largo y plagado de incertidumbres, con importantes y bruscos cambios de timón tras haber pasado ya por las manos de dos gobiernos y tres ministerios distintos. El desarrollo del EEES se ha vinculado permanentemente a una reforma de las titulaciones universitarias, que se ha desarrollado principalmente en el terreno de las declaraciones y no tanto a través de los hechos; razón por la cual ha sido poco discutida y escasamente asumida por los colectivos a los que se dirige y en los que puede encontrarse con fuertes resistencias.

Las iniciativas que han sido desarrolladas con carácter experimental en el marco del EEES, han contado con escasos recursos para su desarrollo. Aunque han requerido de un gran esfuerzo y empeño por parte de sus promotores, en general resultaron muy desiguales, poco coordinadas y con repercusiones demasiado puntuales. Por esta razón, cabe preguntarse cuál es la situación actual de este proceso.

En octubre del 2007 fue aprobado el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales¹, que junto con las regulaciones anteriores, abre un panorama totalmente nuevo en la Universidad española. Más allá de los cambios de los niveles de estudio hacia el grado, máster o doctorado, la medida de las enseñanzas en forma de créditos ECTS², o los cambios metodológicos en relación con el intento de centrar la enseñanza en promover el aprendizaje del alumno, este decreto da un giro importante hacia la liberalización de las enseñanzas universitarias; con consecuencias imprevisibles que están empezando a dejarse ver³.

Los nuevos títulos no tendrán directrices propias que armonicen los contenidos que se incluirán en cada carrera de las diferentes universidades. Del catálogo de titulaciones se ha pasado al registro de las mismas. El proceso de elaboración de los planes pasa por la propuesta de la universidad, la verificación del consejo de universidades, la auto-

rización de la comunidad autónoma y la acreditación de cada título a los seis años, que puede suponer su salida del registro en caso de ser negativa. Es decir, que se trata de un proceso de entrada muy abierto que se va cerrando en diferentes instancias; y que a su vez implica otras instancias que antes no estaban pero que van a tener un papel crucial.

A nivel nacional, el proceso está encallado en las negociaciones del Ministerio con las ingenierías técnicas y superiores, y los colegios profesionales. En este momento⁴ se han presentado a verificación 207 títulos nuevos. Algunos de los títulos existentes no han sido presentados a verificación, aunque se ha producido un desembarco importante de universidades privadas, especialmente en campos como la Medicina. La situación es diversa con respecto al proceso de diseño de las titulaciones; un 70 % de las universidades no ha presentado títulos a verificación, y se sabe que la mayoría los están preparando para el año 2009; otras están trabajando a un ritmo más lento, debido a los procesos de elecciones del rectorado. En algunas titulaciones que conducen a profesiones reguladas, habrá directrices para el diseño de los contenidos (ahora denominadas "condiciones de verificación") mediante disposiciones ministeriales. Tal es el caso de los grados de magisterio, algunas ingenierías, y el máster para la formación del profesorado de secundaria, entre otros.

De no haber cambios significativos en un panorama como éste, la actual regulación implica que de aquí al 2010, se debe producir la transformación de los títulos de grado más o menos con la siguiente dinámica:

- De 2008 a 2009, puesta en marcha de algunos títulos de grado verificados en la primera selección.
- De 2009 a 2010, puesta en marcha de los títulos que se presentarán a verificación hasta febrero del 2008. Último año en el que se ofertan los doctorados antiguos.

¹ Este decreto y otras reglamentaciones pueden revisarse en www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/2007-ensenanzas-univ-texto-rd.pdf (consultado en mayo del 2008).

² Es decir, contabilizando tanto la actividad presencial teórica o práctica, actividades dirigidas, y horas de trabajo del alumno.

³ Recientemente se han presentado para verificación los primeros títulos supuestamente adaptados al EEES. Actualmente las universidades españolas tienen 170 títulos universitarios. En esta tanda se han presentado un total de 207 títulos promovidos fundamentalmente por universidades privadas; el 70% de las universidades públicas no ha presentado títulos a verificación.

⁴ Febrero del 2008.

- De 2010 a 2011, puesta en marcha de los títulos restantes. En este año ya no se podrán ofertar antiguos títulos. En este periodo también se irán transformando los títulos de máster y posgrado para ofrecer los Programas Oficiales de Posgrado correspondientes a los diferentes campos de estudios.

Cabe mencionar que en la mayoría de las universidades no se prevé un aumento del capítulo de los presupuestos dedicados al profesorado; y que debido a la ausencia de directrices propias,

La Educación para el Desarrollo en la universidad

La introducción de la EpD en el ámbito universitario, ha sido más tardía y de evolución más lenta que en otros niveles educativos. La implementación de sus prácticas ha estado limitada, y ha adoptado fórmulas muy diversas, tanto en sus objetivos como en su estructura y metodología. En general, el respaldo institucional que han tenido dichas prácticas ha sido escaso, ya que para las universidades éste no ha sido un tema prioritario. Ha sido recientemente cuando se han empezado a sentar las bases de lo que es la cooperación universitaria al desarrollo, diferenciándola de las relaciones internacionales, y configurándola como un marco para la EpD⁵.

Las experiencias sobre el tema se han llevado a cabo a través de asignaturas de libre configuración, optativas, o planteamientos transversales en algunas asignaturas obligatorias. También ha habido algunas experiencias de desarrollo de prácticas profesionales ligadas a proyectos de cooperación al desarrollo en países del Sur. En cuanto a la formación de posgrados, cabe destacar que también se han puesto en marcha másteres y doctorados en los que se trabaja el eje de la EpD; y en mayor medida se han desarrollado jornadas, cursos y actividades de extensión universitaria vinculadas a este campo⁶.

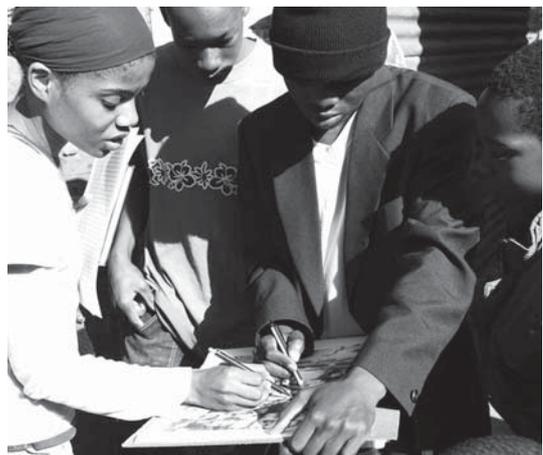
De especial interés para el tema que nos ocupa han sido las experiencias de grupos de innovación en la docencia universitaria, que inspirando-

los contenidos de la enseñanza no aparecen ligados a las áreas de conocimiento. Por tanto, la situación implica que con los recursos existentes, las universidades tendrán que abordar la transformación de los grados y la articulación de los nuevos másteres y doctorados, en cada uno de los campos.

En este escenario, de mudanza sin precedentes, analizaremos si realmente hay espacios para incluir la Educación para el Desarrollo (EpD) en las universidades españolas.

se en algunos de los planteamientos ligados a la convergencia europea, han trabajado para incorporar nuevas metodologías en torno a contenidos relativos a la EpD⁷.

El panorama descrito es muy sustancioso y con grandes potencialidades, pero a la vez experimenta una gran fragilidad. Ésta se debe a la desconexión de las diferentes actuaciones, y a la ausencia de mecanismos que permitan potenciar y preservar dichas experiencias; pero sobretodo desarrollarlas en el contexto de la actual reforma universitaria, para hacerlas extensivas a la mayor parte de los estudios y universidades.



Experiencia de intercambio con estudiantes de la *Faculdade de Arquitectura e Planeamento Físico (FAPF) de Maputo (Mozambique)*, organizado por ESF-Catalunya Julio 2007

5 En 1999, las universidades españolas elaboraron la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo. La Comisión de Cooperación al Desarrollo del Comité Español de Relaciones Internacionales (CEURI), dependiente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), ha impulsado el papel de la universidad en materia de cooperación. En el año 2005 se elaboró el código de conducta en materia de cooperación al desarrollo, que las diferentes universidades han ido aprobando. En el 2008 se ha puesto en marcha el observatorio de la cooperación universitaria al desarrollo.

6 En el mes de abril del 2006 se celebró, en la Universidad Complutense de Madrid, el III Congreso sobre universidad y cooperación al desarrollo. Desde su primera edición (Valladolid, 2001), con el objetivo de impulsar la cooperación al desarrollo en el ámbito universitario, tuvo como eje temático central la EpD. La segunda y tercera edición, abordó la misma temática, presentándose aportaciones en torno al EEES.

7 Muchas de las prácticas que se enumeran en este artículo pueden verse recogidas y desarrolladas en comunicaciones presentadas durante III Congreso de Educación para el Desarrollo celebrado en el 2006. <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/cas/index.htm>.

¿Qué posibilidades se abren en la Educación para el Desarrollo con la reforma de las titulaciones universitarias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior?

A pesar de que son muchos los problemas para potenciar la EpD en el marco de la actual reforma, cabe explorar las posibilidades que se podrían abrir de haber voluntad política, para configurar un marco que permita el despegue de ésta, en los ámbitos universitarios.

En cuanto al tema de la **introducción de contenidos** en los planes de estudio, el Real Decreto 1393/ 2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales apuesta:

- Por incluir alguna asignatura referida al campo de la cooperación y la EpD dentro de los contenidos comunes de la rama de conocimientos correspondiente, se podría otorgar unos 24 créditos para una o varias ramas, que se impartirían en los cursos iniciales.
- Por actividades voluntarias, culturales y de representación, entre otras; el mencionado decreto contempla 6 créditos. Cabe considerar la posibilidad de potenciar actividades relacionadas a la EpD.
- Por prácticas durante los últimos años de carrera, 60 créditos. Como hemos comentado, hay experiencias que se podrían utilizar como referencia para llevar a cabo prácticas en actividades de cooperación al desarrollo.
- Por la realización del trabajo de fin de carrera, entre 6 y 30 créditos. En algunas carreras, especialmente las técnicas, este trabajo puede estar orientado al campo de la cooperación, el desarrollo sostenible y la EpD, entre otros temas relacionados. Hay experiencias que avalan el interés de los mismos, y que

indican por dónde irían las buenas prácticas en este sentido. Éste sería un eje importante para hacer efectiva la movilidad de los estudiantes, y avanzar hacia una internacionalización de los estudios que no se quede en una práctica eurocéntrica.

- En algunos estudios se van a configurar itinerarios de especialización profesional; que en muchos casos van a abrir la posibilidad de contemplar asignaturas optativas que pueden ser comunes a varios itinerarios e incluso a varias titulaciones.

Otro ámbito en el que se abren espacios para potenciar la introducción de la EpD, es el referido a los **principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos títulos**. Según el Real Decreto 1393/2007, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier profesión debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, y desde el respeto y promoción de los derechos humanos, de acuerdo con los valores democráticos, y los propios de una cultura de paz. La enseñanza de estos derechos debe ser incluida en los planes de estudio en los que proceda (Artículo 3). Es evidente que esto debería tener un efecto sobre la inclusión de ciertas asignaturas, entre las que deberían figurar las referidas al campo de la EpD; y que para que el Ministerio sea coherente con los principios que se establecen, debería velar, en el momento de la verificación de los títulos, por que esos contenidos estuviesen reflejados.



Formación para la campaña sobre prácticas higiénicas en el barrio de Maxaquene "A" en Maputo (Mozambique) por ESF-Catalunya Enero 2008

Uno de los ejes de esta reforma es la vinculación de la formación de grado a la **profesionalización de los estudiantes**, que supone el desarrollo de unas competencias transversales que representen una opción para introducir la EpD en las enseñanzas universitarias. Éstas deberían ser las referidas al compromiso ético, al respeto de los derechos humanos y al medio ambiente, entre otras; que deben considerarse genéricas para todos los títulos⁸. El desarrollo de estas competencias implica una formación en valores de los futuros profesionales, y es fundamental defender la introducción en el currículo, de materias y técnicas para ello. Si se quiere que la educación sea transformadora en la acción, se debe pensar en transformar, mediante una formación inicial adecuada, la profesión que los y las estudiantes van a ejercer en el futuro.

Finalmente, cabe señalar que estamos ante una reforma que se basa en una idea de **transformación de los métodos de trabajo**, que pueden tener un importante papel en la introducción de la EpD en las enseñanzas universitarias. Es evidente que existen métodos que favorecen un enfoque centrado en esto; tales como las metodologías de trabajo cooperativo, las basadas en el aprendizaje por proyectos, y las de los dilemas morales, entre otras. Éstas se han venido utilizando en experiencias universitarias de EpD, y pueden aportar gran riqueza en este campo.

En el ámbito universitario, la EpD debe aportar una formación profesional que permita una mejor

comprensión del mundo global en lo referido sobre todo a la desigualdad social existente, su formación como personas, y la acción participativa. Esto implica trabajar para hacer una lectura de los valores que están implícitos en los modelos de desarrollo actuales, a través de una lectura más compleja de la realidad. En estos momentos, la universidad puede crear condiciones para cultivar las diferentes facetas de la EpD: sensibilización, formación, investigación, incidencia política y movilización social.

Conociendo las dinámicas que suelen tener las reformas universitarias, es claro que para garantizar una mínima presencia de la EpD en los nuevos títulos, en cualquiera de las modalidades citadas, va a ser precisa una gran voluntad política de incidencia. Esta incidencia debe hacerse desde la universidad, pero también sobre la universidad; a través del trabajo en red, y utilizando los mecanismos de incidencia de las múltiples asociaciones, organizaciones y otras instancias que pueden aportar orientaciones importantes a este campo, en un momento crucial para el despegue de la EpD en el ámbito universitario.

“[...] la EpD debe aportar una formación profesional que permita una mejor comprensión del mundo global en lo referido sobre todo a la desigualdad social existente, su formación como personas, y la acción participativa”

Referencias bibliográficas

- BONI, A. & PEREZ FOGUET, A. (Coord.) 2006. *Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona : Intermón Oxfam; Ingeniería Sin Fronteras, diciembre 2006.
- BONI, A. et al. 2005. *La educación en valores en la Universidad: los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*. Valencia : Universidad Politécnica de Valencia, 2005.
- DE LOS LLANOS, M. et al. 2006. *Oportunidades y riesgos para la cooperación universitaria para el desarrollo en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- FUEYO, A. 2006. El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿Un marco para la Educación para el Desarrollo?. *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo: La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*, Vitoria-Gasteiz. Bilbao : Hegoa, 2006.
- FUEYO, A. 2003. La Educación para el Desarrollo, una propuesta educativa crítica: génesis, evolución y tendencias. En Naya, L.M. *La Educación para el Desarrollo en un mundo globalizado*. Erein (Donosti): 2003.

⁸ Por ejemplo, y refiriéndose a las competencias mínimas que deben adquirir los estudiantes de doctorado, el citado real decreto contempla algunas claramente vinculadas a los aspectos señalados.

• Que los estudiantes sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.

• Que se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico social y cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

(RD1393/ 2007 Anexo I Memoria para la verificación títulos oficiales 3 objetivos, los enumerados se refieren a doctorado)