

# **Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad**

## ***Contribution to the debate about the role of Development Education at University***

***Juan José Celorio***

Escuela Universitaria de Magisterio. UPV/EHU  
juanjose.celorio@ehu.es

***Gema Celorio***

Hegoa. UPV/EHU  
gema\_celorio@ehu.es

### **Resumen:**

El interés de formar profesionales críticos, comprometidos con los principios de justicia social, equidad y cooperación así como la responsabilidad ética y social que debe asumir la Universidad como parte de su contribución a la construcción de un mundo más justo, son algunos de los argumentos que avalan la importancia de trabajar Educación para el Desarrollo en la Universidad. Con esta comunicación queremos relacionar estos principios con las atribuciones propias de la Universidad en materia de docencia, investigación y responsabilidad social. Para ello tomaremos como referencia las Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad, donde se perfilaron ideas para potenciar, de cara al futuro, la presencia y el reconocimiento de la ED en los espacios de educación superior.

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo, transformación social, redes.

### **Abstract:**

Our efforts to implement Development Education within University have been mainly supported by the social need of professionals that should be brought up to develop critical thinking and a broad sensitiveness towards social justice and to be firmly involved with equity and cooperation. All these are social and ethical responsibilities that University should assume to build up a fairer world. In this paper-conference we want to link tightly those principles to the University system for research programmes and teaching methods that look forward to answer to a social responsibility backed by the whole institution. We support our discourse on our last conference on "Development Education within University" where some trends were shaped for a future integration of Development Education in University.

**Key words:** Development Education, social change, networks.

## **Introducción**

### ***2012. Una Educación para el Desarrollo en transición hacia otro mundo posible... y necesario***

Un viejo tango dice “que veinte años no es nada...”. Sin embargo, si miramos el ciclo de veinte años transcurrido desde 1990 a la actualidad no está muy claro si esa vieja letra sigue siendo certera. Cuando comenzamos a redactar esta comunicación nos encontramos a casi un mes de que se cumpla el XX aniversario de la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro, en junio de 1992, y que concita ahora una nueva cita global, “Río+20”. En torno a aquel evento, no sólo se celebró la conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo auspiciada por Naciones Unidas, sino que se inauguró el modelo de encuentros paralelos de ONGD y movimientos sociales que tanta repercusión tendrían posteriormente, constituidos ya como foros paralelos y de los que va surgiendo el movimiento alterglobalizador.

Pero 1992 no fue sólo un referente en la emergencia de una conciencia global crítica sobre la problemática del desarrollo y la sostenibilidad, sino que representó también un momento de eclosión de otras voces, rostros y palabra, la de los pueblos indígenas de América en oposición al desastroso intento neocolonial de celebración de los 500 años del “encuentro” España-América Latina. La campaña “500 años de resistencia” aglutinó a otros agentes con visiones radicalmente diferentes acerca del pasado y, cómo no, acerca del futuro. Este movimiento se vio reforzado, año y medio después, con la insurrección zapatista impulsora de un nuevo discurso alternativo, de nuevas estrategias de resistencia, solidaridad y cooperación.

Todo ello contribuyó a la irrupción de una nueva conciencia global, de nuevas prácticas en resistencia ante un modelo que estaba orientando esa globalización en clave neoliberal y mercantil. La movilización, dos años después, contra el aniversario de las instituciones del llamado “Consenso de Washington” -FMI y BM-, continuará en las movilizaciones sucesivas de la marcha mundial de las mujeres que extiende sus reivindicaciones a todo el planeta. En realidad, podríamos situar ese ciclo en torno a la última década del siglo XX. El final de la guerra fría con el derrumbamiento del bloque del llamado “socialismo real” y el comienzo de las nuevas estrategias de control global con la primera guerra de Irak en enero de 1991, generaron un amplio movimiento de oposición crítica.

Ahora bien, también es importante resaltar en esos años otros acontecimientos. El primero, de gran impacto para el debate en torno al desarrollo, se refiere a la aparición del I Informe de Desarrollo Humano del PNUD (1990), que generaría un amplio campo de reflexión científico-social sobre la conexión del desarrollo con el aumento de las oportunidades y capacidades de las personas frente a la idea que lo ligaba exclusivamente con el crecimiento económico.

Pero 1990 es también el año en que se celebra el I Congreso de Educación para el Desarrollo en Vitoria-Gasteiz que representó el primer evento organizado en el Estado donde se encuentran el movimiento de cooperación no gubernamental y el movimiento educativo con el objetivo de clarificar el sentido y alcance de la Educación para el Desarrollo (ED).

En estos veinte años, tuvieron lugar las otros dos ediciones celebradas hasta el momento: el II Congreso de Educación para el Desarrollo “De la transversalidad a la educación global” (1996) y el III Congreso de Educación para el Desarrollo “La educación transformadora ante los desafíos de la globalización” (2006). Todos ellos han constituido espacios para revisar, debatir y proponer estrategias de Educación para el Desarrollo. Ahora bien, la mayor presencia de docentes universitarios en el ese último congreso refleja un momento de emergencia de una ED universitaria al tiempo que la preocupación por el impacto que pudiera tener la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La Educación para el Desarrollo en el caso del Estado español, por tanto, ha ido abriéndose camino en interacción con la práctica del mundo de la cooperación pero también en relación con otro campo más amplio de iniciativas críticas con la globalización neoliberal, con el modelo hegemónico de desarrollo y con la propia educación.

En esta comunicación pretendemos situar el análisis en el papel de la Educación para el Desarrollo en un ámbito específico como es el universitario. La incorporación de la Universidad como agente de cooperación y, por tanto, como agente potencial y estratégico de Educación para el Desarrollo, es reciente. Cinco Congresos estatales sobre Universidad y Cooperación desde 2002 hasta la actualidad dan cuenta de la ubicación de la cooperación y la ED en el seno de estas instituciones.

La aparición de REEDES (Red Española de Estudios del Desarrollo) y el propio congreso al que se dirige esta comunicación reflejan esta tendencia de ubicar la reflexión sobre el desarrollo y la cooperación en el ámbito académico-científico, entendemos que esa reflexión debe incorporar, igualmente, lo relativo a la ED.

Nos parece importante situar la Educación para el Desarrollo en el ámbito de los estudios del desarrollo, en el campo de la producción de saber, de los programas de investigación, de formación e innovación social como una estrategia válida para superar esa visión estrecha que liga la ED, sí con el desarrollo, pero solo en el espacio restringido de la cooperación. Queremos igualmente ubicar la ED en un escenario más amplio que el académico. Sin embargo, será inevitable tener en cuenta dos puntos de partida que han ido dejando una estela en la práctica de la Educación para el Desarrollo universitaria: a) la propia cooperación universitaria por un lado y sus consecuencias para el estado de la ED en la universidad y b) la conceptualización que la propia Universidad hace sobre la ED.

Esta comunicación intenta aportar una primera revisión de ambos aspectos. ¿Qué implicación ha tenido la incorporación de la Universidad al mundo de la cooperación? ¿Qué influencia

han tenido las prácticas de cooperación promovidas desde la Universidad en la Educación para el Desarrollo? ¿Cooperación y ED son dos términos subordinados o son autónomos e interdependientes? Pero también intenta una aproximación a cómo ha ido elaborando la Universidad un discurso propio sobre Educación para el Desarrollo; cómo lo ha relacionado con las prácticas habituales de su quehacer institucional; o qué estrategias de promoción institucional de la ED ha propuesto.

Nuestra hipótesis de partida es que, lejos de producirse una relación simbiótica, complementaria y mutuamente potenciadora entre cooperación y Educación para el Desarrollo, en la medida en que la cooperación universitaria ha ido tomando protagonismo e institucionalización en la Universidad, el enfoque de Educación para el Desarrollo se ha ido debilitando y desdibujando, perdiendo así el carácter transformador que pudiera aportar a la vida universitaria.

Nuestro análisis se materializa en el estudio de los debates sostenidos en las Jornadas de *Educación para el Desarrollo en la Universidad*, organizadas por Hegoa -Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la UPV/EHU- y que se celebraron en Bilbao entre el 24 y el 25 de Noviembre del 2011. Como resultado podremos comprobar el grado de consecución de los objetivos planteados en dicho evento:

- a) Realizar una llamada de atención sobre el Estado de la ED en la Universidad.
- b) Establecer un diálogo entre agentes educativos de América Latina y de nuestro entorno.
- c) Definir algunas líneas estratégicas de intervención de cara al futuro.

## **1. Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad. Un intento de promover la participación, el copartenariado y la propuestas conjuntas**

Las Jornadas de *Educación para el Desarrollo en la Universidad*<sup>1</sup> fueron organizadas por Hegoa y definidas a través de una comisión asesora compuesta por siete miembros, de los que tres<sup>2</sup> pertenecen a la propia área de Educación para el Desarrollo del instituto. Las otras personas integrantes de la comisión asesora son personas de reconocido prestigio y trayectoria dentro del campo de la Educación para el Desarrollo, en general, y muy especialmente en el ámbito de la Universidad.

Ignacio Álvarez, del Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Granada, CICODE<sup>3</sup>. El CICODE se define como “un organismo dependiente de la

---

1 Se puede encontrar la documentación y los vídeos de las Jornadas en la página web de Hegoa: [http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/jornadas\\_de\\_educacion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_en\\_la\\_universidad](http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/jornadas_de_educacion_para_el_desarrollo_en_la_universidad).

2 Dos de estas personas forman parte del equipo de Educación para el Desarrollo de la institución desde su Educación para el Desarrollo y formaron parte, entonces, de la organización de los tres congresos estatales de Educación para el Desarrollo organizados en Vitoria-Gasteiz en 1990, 1996 y 2006. La tercera compañera del equipo se incorporó en 2005 y cuenta también con una amplia trayectoria en el campo de la ED.

3 La página Web del CICODE es <http://cicode.ugr.es/>

Universidad de Granada que nace con la intención de contribuir al desarrollo de los países y de los sectores sociales más necesitados de apoyo. La Cooperación Internacional y la ayuda al desarrollo constituyen una obligación ineludible que la Universidad de Granada quiere afrontar, colaborando con las instituciones públicas y privadas en la prestación de servicios y en la satisfacción de las necesidades más acuciantes que se manifiesten, tanto en nuestro entorno local, como en aquellos pueblos del Tercer Mundo, con especial atención hacia los ámbitos norteafricano e iberoamericano”.

Alejandra Boni<sup>4</sup>, Universidad Politécnica de Valencia, es una profesional de referencia en el campo de la investigación y de la promoción de proyectos de la Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario. Boni ha sido parte de las importantes redes de Educación para el Desarrollo que se han ido extendiendo en todo el ámbito de las ingenierías, a veces ligada a asociaciones como Ingeniería sin Fronteras, a veces de forma autónoma. Su presencia en los Congresos de Universidad y Cooperación o en la actual REEDES dan cuenta de su relieve y trayectoria.

Aquilina Fueyo<sup>5</sup>, Universidad de Oviedo, es también una persona referente en el campo de la Educación para el Desarrollo en el Estado español, casi desde sus orígenes. Ex-decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo, y ubicada en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, ha centrado su línea y trabajo de investigación en la alfabetización audiovisual y el imaginario sobre el Sur en la propia Educación para el Desarrollo pero también en el papel de esta última en el marco del EEES.

Javier de Prado, Universidad de Córdoba, comprometido con la ED y promotor de buena parte de las actividades que, sobre Educación para el Desarrollo, lleva adelante la Universidad de Córdoba. Actualmente es director de la Cátedra de Cooperación al Desarrollo que se define como “un órgano de la Universidad de Córdoba que depende del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación y forma parte del Área de Cooperación y Solidaridad de la misma. Tiene como meta principal impulsar procesos de formación y Educación para el Desarrollo en la comunidad universitaria, siendo un espacio de encuentro para todas las personas con interés en la Cooperación al Desarrollo dispuestas a debatir, conocer, investigar y comprometerse con una realidad de un mundo desigual e injusto”<sup>6</sup>.

De esta manera, la comisión asesora puede ser considerada una referencia relevante en el campo de la Educación para el Desarrollo universitaria. Es bajo sus auspicios y desde la responsabilidad organizativa de Hegoa que se configura la estructura de las Jornadas<sup>7</sup> tal y como presentamos a continuación.

---

4 La referencia a sus publicaciones en Dialnet en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1271506>

5 La referencia a sus publicaciones en Dialnet en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=89070>

6 Ver en la página de la Cátedra en <http://www.uco.es/internacional/cooperacion/catedra-cooperacion-desarrollo/index.html>

<sup>7</sup> Las Jornadas contaron con la presencia de 103 personas de diferentes Comunidades Autónomas. El 50% provenía del País Vasco y Navarra y el otro 50% de Castilla-León, Andalucía, Cantabria, Cataluña y Madrid, aunque menos representadas, también hubo participantes de la Comunidad Valenciana, Islas Baleares e Islas

Se parte de un estudio-diagnóstico impulsado por equipo de Hegoa, diseñado con la colaboración de la misma comisión asesora. Este estudio diagnóstico se presenta en una sesión plenaria. Otros dos plenarios lo ocupa la presentación de sendas experiencias procedentes de la Amazonía ecuatoriana y de México, D.F. La primera sobre la Educación Intercultural Bilingüe con cuyos impulsores la UPV/EHU mantiene un proyecto de cooperación y, por otro lado, sobre la experiencia de transversalidad en el currículo de la formación inicial de maestros y maestras.

El plenario aglutinado bajo el título de Mesa Redonda de Experiencias se dedica al “Género en la Educación para el Desarrollo”, la “Formación de Profesionales en Desarrollo desde la Ciudadanía Global” y “Comercio Justo y Consumo Responsable”. Otro plenario se dedica a una Mesa Redonda sobre “Reflexiones y Aportes en torno al papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad” en la que participan todas las personas ponentes invitadas a las Jornadas. Para finalizar, un último plenario se dirige a la presentación de las conclusiones obtenidas en los grupos de trabajo simultáneos.

Los grupos de trabajo fueron simultáneos y se ubicaron en dos sesiones, una el primer día y otra el segundo. La primera de ellas se dedica a conocer y debatir en torno a las comunicaciones presentadas en cada una de las cuatro grandes estrategias de la Educación para el Desarrollo agrupadas como sigue: a) Sensibilización, Incidencia política y Movilización Social, b) Formación y Docencia, c) Investigación e Innovación y d) Transversalidad. Género, Interculturalidad, Paz y DDHH y Sostenibilidad. En la segunda sesión de grupos de trabajo todos, de forma simultánea, se ocuparon de definir líneas estratégicas de fortalecimiento de la ED en el ámbito universitario.

Por tanto de 8 sesiones, cinco de ellas están dedicadas a aportes de ponencias, dos al trabajo del conjunto de personas participantes y una a las conclusiones generales. La estructura intenta conjugar las aportaciones de una serie de experiencias que, a juicio de la organización, se consideran relevantes y, al tiempo, con los espacios de debate y participación de las personas que conforman las Jornadas. De hecho las comunicaciones<sup>8</sup> no se presentan directamente sino que las personas encargadas de la dinamización de cada grupo de trabajo las presentan de forma conjunta intentando ordenar y dar sentido a sus características más relevantes para someterlas al debate por el correspondiente grupo de trabajo.

Por tanto, parece existir coherencia entre los objetivos planteados por la organización y el instrumento, las Jornadas, utilizado para su consecución.

---

Canarias. Más del 60% de las personas asistentes pertenecía al ámbito universitario, frente a un 34% que procedía del ámbito de la solidaridad internacional y de las ONGD y un 3% procedente de la Enseñanza Obligatoria y Sindicatos.

<sup>8</sup> 15 en total, y que se habían presentado a cada una de las cuatro dimensiones, 3 a Sensibilización, Incidencia Política y Movilización Social, 7 a Formación y Docencia, 3 a Investigación e Innovación y 2 a Transversalidad. Género, Interculturalidad, Paz y DDHH, Sostenibilidad,

## **2. Estado de la cuestión de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Denuncia y Propuesta**

### ***2.1 El Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo. Un panorama de claroscuros***

Las Jornadas se abren, tras la apertura institucional, con la ponencia dedicada a la presentación del Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Estudio realizado por el equipo de educación de Hegoa y con el apoyo ya citado de la Comisión Asesora. El diagnóstico -centrado en la UPV/EHU pero enmarcado en una prospección genérica de la situación de la ED en las Universidades del Estado- se configura como una aproximación cualitativa, exploratoria y orientada a definir las tendencias, contradicciones y polémicas que rodean a la ED en la Universidad.

El análisis se centra en los años comprendidos entre 2006 y 2011. La elección de las fechas no es casual. 2006 es el año en el que se celebra el III Congreso de Educación para el Desarrollo y es también el año de promulgación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) con su propuesta de implementación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Por otro lado, y en la misma fecha, tiene lugar el III Congreso de Universidad y Cooperación celebrado en Alcalá de Henares. Por último, se está de plena actualidad el debate sobre la implantación del EEES.

Con todo, y pese a que la recogida de información se centra en ese periodo de seis años, se rastrea sucintamente la presencia de la ED en la Universidad al tiempo que se observa la evolución general de la Educación para el Desarrollo desde el I Congreso estatal de 1990 e incluyendo también los Congresos anteriores de Universidad y Cooperación que se ponen en marcha bianualmente desde 2002<sup>9</sup>. El diagnóstico proyecta, sobre una muestra seleccionada cualitativamente una metodología de recogida de información a través de encuestas, entrevistas y análisis documental tanto para el caso de la UPV/EHU como para la selección de casos universitarios en el resto del Estado.

No es posible en esta comunicación profundizar en el análisis del propio diagnóstico, pero sí recoger las principales conclusiones presentadas en el marco de las Jornadas.

En el caso de la UPV/EHU -tras señalar la bicefalia y diferente status de los dos agentes más relevantes en el campo de la cooperación, Hegoa como Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional y la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU-, se constata que, salvo las actividades de sensibilización, el resto de las llevadas a cabo en otros campos no se ubican como propias de Educación para el Desarrollo. Así ocurre con los másteres y postgrados, con las asignaturas dedicadas al desarrollo o la cooperación, con los

---

<sup>9</sup> Año en el que se celebra el I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad (denominación que perdería en las siguientes ediciones nombradas genéricamente como Universidad y Desarrollo).

cursos monográficos diseñados como espacios de formación para el alumnado de prácticas o con las propias prácticas de cooperación. En consecuencia, no es posible rastrear una política propia de ED para la UPV/EHU desde el momento en que ésta tiene dificultades para ubicar las actividades que le son propias.

Tras el análisis de estas y otras actividades, el diagnóstico llega a ocho conclusiones contundentes.

1. En la actualidad la Educación para el Desarrollo en la Universidad resulta ambigua y desdibujada. Normalmente ligada a la noción de “Sensibilización” no tiene un perfil claro apareciendo como Educación para el Desarrollo generalmente solo aquello que, explícitamente, se autodenomina como tal.

2. Aparece subordinada y como una herramienta o instrumento de apoyo a la cooperación, siendo esta última la que goza de status, apoyo y reconocimiento. Si ya la propia cooperación goza de debilidad en la orientación y práctica general de las Universidades, la ED queda como un elemento de apoyo a la cooperación.

3. En la visión institucionalizada dominante, la Educación para el Desarrollo se desconecta de la práctica de docencia e investigación universitaria. Ni siquiera se reconoce como ED la propia formación y/o investigación en cooperación y desarrollo.

4. Se despoja a la ED de la carga crítica global. Como resultado de esa posición ambigua y desdibujada, no se considera que la ED tenga un discurso propio sino que, como mucho, se entiende que aporta un conjunto de técnicas y dinámicas pedagógicas de formación o sensibilización dirigidas a otros niveles educativos, no universitarios, o a un nivel social más amplio, el de la educación no formal. La carga crítica y transformadora desaparece y, con ella, su dimensión científica y cultural.

5. Por tanto, la Educación para el Desarrollo universitaria se desconecta del ritmo y la evolución general de la ED no formal o preuniversitaria. Si se habla en otros ámbitos de una ED de 5ª generación o incluso comienza a hablarse de una 6ª generación, más allá de la Educación para la Ciudadanía Global, la ED universitaria aparece sin conexión y atemporal, como si el debate social, político y pedagógico de la ED en otros ámbitos no le afectara.

6. También carece de ubicación e institucionalización propias en la Universidad en general, e incluso, en las instituciones de la cooperación universitaria. Es una consecuencia lógica e inducida por todo lo anterior. Si no se sabe lo que es ED y solo la cooperación es relevante, no se necesitan estructuras, políticas ni recursos propios basta con albergar algunas acciones normalmente descoordinadas entre sí.

7. Se necesita un conjunto de fuentes e impulsos teóricos y prácticos que resitúen el papel de la ED en la Universidad, con la misma relevancia al menos que la cooperación, si no más. En



efecto, el conjunto de la práctica universitaria esta orientada a la formación de profesionales, a la producción de saberes y a su socialización. La presencia de una política en materia de Educación para el Desarrollo permitiría incidir en la responsabilidad ética y social de la Universidad respecto del desarrollo, de la cultura y de la educación, destacando el papel que podría jugar en la transformación social hacia modelos de desarrollo inclusivos, democráticos, participativos y respetuosos con los derechos económicos y sociales, políticos y culturales de todas las personas, y especialmente de aquellas en mayor situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión.

8. Por tanto se necesita una visión amplia de la ED al mismo tiempo que estructurada. Amplia y crítica, revisando el conjunto de sus implicaciones en el ámbito de la sensibilización, la formación, la investigación, la incidencia política y social, la cooperación y transferencia del conocimiento, etc. Una visión que, al tiempo, rescate su visión transversal sobre el conjunto de la práctica universitaria -capaz, por tanto, de poner límites, de resistir y plantear alternativas a la línea dominante de mercantilización, elitismo y competitividad en la Universidad- y con ello convierta a la propia Universidad en un agente promotor de desarrollo humano alternativo y empoderador de la sociedad frente a los poderes emergentes de la globalización neoliberal. Pero también capaz de estructurarse y dotarse de institucionalización, recursos y políticas propias dentro de la universidad para ir ganando espacio de legitimidad, con capacidad de incidencia en la comunidad universitaria y en su quehacer cotidiano.

En definitiva, una ED constructora de futuro, de *multiversidad*, de equidad inclusiva... porque aunque la ED universitaria no está en su momento más álgido sí está en un momento interesante para reflexionar sobre sus retos, reconocer su status, soñar un futuro y construir los puentes para avanzar otra Universidad posible y necesaria.

## ***2.2 La diversidad de experiencias en el estado español, una muestra alentadora***

En las Jornadas se presenta un conjunto de experiencias procedentes de diferentes universidades del Estado que dan cuenta de la diversidad de orientaciones y formatos que puede adoptar la práctica de la Educación para el Desarrollo universitaria.

Así, en una de las Mesas se presentan tres experiencias: una, relativa al género en la Educación para el Desarrollo, de la mano de la profesora Begoña Leyra (Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UAM); otra, sobre la formación de profesionales en desarrollo desde la ciudadanía global, por Jordi Peris (Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética de la Universidad Politécnica de Valencia); la tercera, sobre comercio justo y consumo responsable por Mayte Hernández (técnica del Área de Cooperación y Solidaridad de la Universidad de Córdoba)<sup>10</sup>.

---

10 Estas ponencias se incluyen en una Mesa Redonda de Experiencias. Sus títulos son “El género en la

Leyra parte revisando las relaciones Universidad/Cooperación y Universidad/Género para avanzar en el significado de la inclusión de un enfoque de género en la cooperación universitaria y en la Educación para el Desarrollo.

Reconoce la importancia de la dimensión formativa desde este enfoque y da cuenta del incremento de la igualdad de género en el ámbito de acción de la Universidad. “La universidad debe fomentar políticas que contribuyan a un mundo mejor, favoreciendo la democracia real y efectiva que debe confluir en la igualdad de género y en la lucha contra todo tipo de discriminación. [Para lo que su] herramienta debe ser la educación para el desarrollo”.

Sin embargo, pese a que la ED “incorpora la transversalidad de género” y es “un enfoque necesario para la cooperación al desarrollo que realiza la universidad”, entiende que “la perspectiva de género no está incorporada en la corriente” principal ni del trabajo universitario ni de la propia Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD). Así, ve necesario “promover actividades de formación, investigación, sensibilización y extensión vinculadas a la temática de género en el desarrollo”, “la investigación en género y desarrollo, fortaleciendo así mismo la Educación para el Desarrollo”.

Desde ese marco aporta la experiencia de la Red GEDEA<sup>11</sup> (Recursos en Género y Desarrollo), como impulsora del Magíster en Género y Desarrollo, de los que propone como elementos a destacar el enfoque multidisciplinar, su relación con temáticas emergentes de muy diverso tipo, el espacio que proporciona para alianzas con el movimiento feminista, y la intersección con estrategias feministas, estudios de desarrollo y transversalización del género hacia una amplia variedad de disciplinas.

La segunda ponencia de esta mesa de experiencias será presentada por el GEDCE (Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética)<sup>12</sup> en alusión al Master en Políticas y Procesos en

---

Educación para el Desarrollo. Debates en torno a las contribuciones de la Universidad a la equidad de género”; “Formando profesionales en desarrollo desde la Ciudadanía Global” y “Comercio justo y consumo responsable. Un proyecto integrado de Educación para el Desarrollo en la Universidad de Córdoba”

11 “La Red GEDEA es un instrumento que se constituye como un espacio de información, intercambio y gestión del conocimiento, concebido en el marco de la Estrategia de Género en Desarrollo de la Cooperación española para la consecución de una mayor eficacia hacia la igualdad en la política de desarrollo, como forma efectiva de reducir la pobreza y la discriminación por razón de género. Pretende ser un medio para mejorar la armonización, coordinación y coherencia de políticas, entre los actores que componen la Cooperación Española, y el cumplimiento de los referentes internacionales, así como la aplicación de los principios de la Eficacia de la Ayuda acordados en la Declaración de París y en la Agenda de Acción de Accra”. Fragmento extraído de la presentación que aparece en su página web: <http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242650698012/contenidoFinal/Presentacion.htm>

12 Esta ponencia aparece firmada por Jordi Peris, Alejandra Boni, Ivan Cuesta y Sergio Belda. “El Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (GEDCE) es un grupo de investigación multidisciplinar de la Universidad Politécnica de Valencia. Está formado por profesores del Departamento de Proyectos de Ingeniería, investigadores y técnicos de la UPV que, desde el año 1995, orientan su docencia, investigación y extensión social al ámbito del desarrollo, la cooperación internacional y la ética aplicada”. Fragmento extraído de la

Desarrollo en el que se inserta una variante: “Especialista en Políticas y Procesos de Desarrollo”. Se presenta esta experiencia ubicándola desde los principios sobre los que se asienta:

- Proceso educativo y aprendizaje crítico orientado a la acción, que supone: asumir los principios de la teoría crítica en los contenidos del master y la confrontación y revisión de los valores dominantes; potenciar habilidades y procesos de autorreflexión para formar juicios propios y revisiones críticas con profesorado y alumnado; diversidad de perspectivas y visiones para la deconstrucción y reconstrucción de las propias perspectivas, experiencias, significados y visiones; y, orientación a la acción en las prácticas y tesinas.
- Otro principio relevante es el de la participación. Desde este punto de vista el máster aparece orientado al ejercicio de la agencia en el espacio público, en los aspectos que van a afectar a sus vidas y en el marco institucional que posibilita o constriñe las formas de acción. Este principio permite además, avanzar en empoderamiento para la profundización democrática en los sistemas institucionales de gobernanza. Y tiene su reflejo en el propio diseño, en los contenidos y enfoques trabajados, en las metodologías y en los procesos de evaluación.
- Un último principio al que se concede importancia es el relativo a la construcción de relaciones locales-globales.

Se entiende que este máster es una experiencia Educación para el Desarrollo por cuanto: Se forma para una práctica crítica del desarrollo; se implementa en un proceso educativo crítico y fomenta las capacidades específicas para una orientación transformadora.

Pero también se revisan las dificultades y los apoyos encontrados en el ámbito universitario y en el de la cooperación. Entre las primeras, destacan de las dificultades del propio contexto. Así, resultan significativas la constatación de las inercias de las estructuras, la propia cultura educativa institucional, las relaciones de poder que constriñen la emergencia de la diversidad de expectativas y demandas y la desventaja desde las titulaciones. En el campo de la cooperación, se topa con la orientación dominante gerencialista y burocrática de las políticas de cooperación, la debilidad del propio mundo de las ONGD y las tensiones entre la formación técnica y académica y la orientación crítica, comprometida y transformadora.

Pero junto a ello también mencionan los apoyos y oportunidades, desde las derivadas de la autonomía del propio GEDCE promotor, la cultura educativa alternativa del alumnado y profesorado externo, el atractivo del aprendizaje crítico y la propia concepción y diseño del master, También el contexto de la cooperación facilita la financiación, la presión y vinculación con la universidad, la conexión con agentes externos críticos y con organizaciones, así como la colaboración de profesorado externo a la Universidad.

En tercer lugar, se presenta un proyecto de Educación para el Desarrollo integrado a partir del núcleo “Comercio justo y consumo responsable” presentado por Mayte Hernández de la Universidad de Córdoba.

Se parte del concepto del “mal desarrollo” y por otro lado de las propuestas del Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba 2006-2015, para situar desde ahí el “Plan de Acción de Consumo Responsable y Comercio Justo en la Universidad de Córdoba” y su plasmación en las cuatro dimensiones sensibilización, formación, investigación e incidencia política, tras lo cual se concluye en una formulación de retos y perspectivas.

Partiendo de una visión del mundo mal desarrollado desde la perspectiva del Índice de Desarrollo Humano y la sostenibilidad se conforma un árbol de problemáticas interrelacionadas en cuya raíz se sitúan la cultura del consumo y el poder de los agentes económicos. Esta visión se confronta con el Plan Estratégico de la UCO donde se acentúan dos ejes relevantes. Por un lado, el eje de formación integral y dentro del mismo, la educación en valores como línea y el fomento del pensamiento crítico como objetivo. Y por otro lado, el eje de internacionalización y compromiso social poniendo el acento en la proyección social de la Universidad como línea y como objetivo el hacer de la Universidad de Córdoba un motor de transformación social.

Desde ese marco se revisan las posibilidades del accionar universitario en relación con el cruce entre las estrategias clásicas de formación, investigación, sensibilización e incidencia política y las tendencias negativas asentadas en la línea dominante social y académica resumidas en: desconocimiento, escepticismo e impotencia.

De este cruce surgen unas tendencias que serán recogidas luego por el propio Plan de Acción, así desde la investigación se crean dos líneas para estudiar las causas del mal desarrollo y para analizar y fundamentar propuestas y alternativas; desde la formación, se ve como necesaria la docencia y difusión de ese conocimiento así como la formación a partir de experiencias y alternativas valiosas; desde la sensibilización, se propone la extensión y divulgación de esas experiencias así como la voluntad de crear dinámicas de incidencia en las decisiones políticas; y, por último, desde la incidencia y la movilización social, el ensayo y puesta en práctica de alternativas de gestión sostenible así como la incidencia transformadora del ámbito institucional.

La ponencia va posteriormente visualizando y revisando cómo ese conjunto de elementos va tomando cuerpo en el Plan de Acción y cómo van interactuando las diversas iniciativas dando lugar a un proceso integrado y abierto. Si en la investigación se hace un “Informe de la situación del Comercio Justo en Andalucía 2010”, la propia investigación ofrece no sólo un estado de la cuestión sino que da cuenta de algunas experiencias exitosas, suscita además un ámbito de reflexión y sugiere potenciales innovaciones. Todo ello se traduce en un amplio rosario de actividades de sensibilización y cursos de formación a los diversos sectores

universitarios, procesos de gestión responsable, creación de alianzas con organizaciones de comercio justo y consumo responsable.

### **2.3 Las ponencias de los compañeros de Ecuador y México como experiencias de contraste y aprendizaje**

Dos sesiones se dedicaron a sendas ponencias provenientes del otro lado del Atlántico. La primera, sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Ecuador y, en particular, de la Amazonía ecuatoriana, sistema educativo con el que la UPV/EHU mantiene una larga tradición de colaboración y cooperación<sup>13</sup>. La segunda sesión, se dedica a la presentación de una experiencia de transversalidad en la formación inicial de docentes llevada a cabo en el seno de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de México.

Jacob Aguinda, asesor técnico de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza, fue rector del Instituto Pedagógico de Canelos, un centro dedicado a la formación inicial de maestros y maestras para el sistema de la Educación Intercultural Bilingüe.

Con la ponencia, además de asegurar una visión desde el otro lado del Atlántico, se pretendía reflejar cómo la Educación para el Desarrollo, que también tiene una dimensión intercultural, se convierte en un sistema educativo propio -paralelo al sistema hispano- dedicado a la recuperación de las lenguas y culturas propias de los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador. Es por tanto un sistema educativo público orientado a promover otro modelo de desarrollo alternativo al dominante y basado en los modelos del *sumak kawsay* (buen convivir). El enfoque del equipo organizador de las Jornadas trataba de incorporar así otra mirada desde una práctica de educación con tradición comunitaria, integración en la pachamama y orientada a empoderar a personas y comunidades indígenas.

La ponencia recoge los principios que se constituyen como orientadores de la EIB desde sus orígenes en 1988 y que nos dan una pista de la problemática a la que trata de dar respuesta. Entre ellos.

- Desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena.
- Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados.
- Planificar, dirigir y ejecutar la Educación Intercultural Bilingüe, en coordinación con las organizaciones de las nacionalidades indígenas de Ecuador..
- Diseñar, desarrollar, implementar y evaluar el currículo del Sistema de Educación

---

13 La Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz mantiene una tradición cooperativa desde el año 2000. En la primera fase a través de las prácticas en cooperación de los y las estudiantes en las escuelas y comunidades de la provincia de Pastaza en el centro de la Amazonía Ecuatoriana y donde conviven siete nacionalidades, quichwas, shuar, achuar, shiwiar, waoraníes, záparos, andoas.

### Intercultural Bilingüe.

- Formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la Educación Intercultural Bilingüe en los diferentes lugares del país.

Jacob nos planteaba el para qué de una educación propia desde y para los pueblos y nacionalidades. Para ser visibilizados como tales; para reconstruir y recuperar la memoria histórica; para hacer oír la palabra silenciada; para apoyar la práctica de la interculturalidad desde su identidad y autoestima; para asumir el control, formas de vida, mantener y fortalecer la cultura; para iniciar un proceso de descolonización mental; para permitir la expresión de los sentimientos más profundos de la persona; para favorecer el ejercicio de los Derechos Humanos y colectivos de los pueblos y nacionalidades; para fortalecer el *sumak kawsay*.

Para esta compleja red de aspiraciones, el sistema pretende contribuir a la construcción de un estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría ancestral, en la diversidad biológica del Ecuador y en los aportes de las diferentes culturas del mundo. Busca también fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos y nacionalidades indígenas y contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad vida de los pueblos y nacionalidades.

A partir de estos principios y fines se repasa el formato en el que la EIB se plasma en sus diversas etapas y modalidades. Tras su presentación en rasgos generales la ponencia se adentra en el panorama más específico de la EIB en el caso de la Pastaza ecuatoriana, dado que el ponente entiende que presenta algunos rasgos propios<sup>14</sup>.

La ponencia explica como el sistema parte de una actuación educativa anterior al nacimiento de la nueva criatura (“desde la formación de la pareja”) para integrar desde los orígenes a los niños y niñas en el marco de la comunidad. Se trata de un proceso integrado en la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) y estructurado en unidades (que se corresponden con diferentes años) y que progresivamente van abordando el desarrollo de las destrezas básicas, la alfabetización en los dos idiomas, el desarrollo de técnicas de estudio y, por último, el tratamiento de tecnologías productivas y orientación profesional, esta última opcional. Se entiende que el proceso debe ser integrado hasta el nivel universitario.

En la ponencia se pone de relieve la necesidad de contar con una universidad propia que sea capaz de producir saberes, titulaciones, profesionales para la EIB, además de otros profesionales para el desarrollo de las comunidades. Y eso pese a que en relación con la “Universidad de Cuenca y otras universidades desde el año 1991 se han formado profesionales indígenas en las áreas de pedagogía, lingüística, investigación, gestión pública y recursos naturales; a nivel de pregrado y postgrado.”.

---

14 Se hace referencia a cómo a partir del 2005, las nacionalidades indígenas de la Amazonía elaboraron el Modelo de Educación Intercultural bilingüe para la Amazonía (AMEIBA) donde se establece la organización de la educación por unidades de aprendizaje en lugar de por años lectivos.

La necesidad de una institución de educación superior capaz de formar profesionales y de poner en relación los conocimientos ancestrales con los conocimientos de la producción científica y tecnológica se hace en claves de empoderamiento, servicio a las comunidades, potenciación de los propios derechos de los pueblos y creación de nuevas condiciones. Se estima que solo así se puede crear un sistema capaz de resistir los embates de la globalización neoliberal, de sus diversos agentes y dinámicas. Aspectos como la interculturalidad, el modelo educativo propio, la relación con las propuestas del *sumak kawsay*, el papel de la investigación y la ciencia son cuestiones que emergen al hilo del discurso y en los turnos posteriores de preguntas.

Con todo, detectan todavía carencias para poder construir esa Universidad (o, como lo denominan allá, Multiversidad) que necesitan para promover profesionales que respondan a los intereses y necesidades de estos pueblos. Una educación para el *sumak kawsay* necesita investigación y formación superior, incidencia social y política y compromiso con las comunidades, y esto sigue siendo un reto pendiente, urgente y necesario en la EIB.

La segunda ponencia de los compañeros del otro lado del Atlántico, llegó desde México, en concreto desde un centro de formación inicial de docentes de Educación Primaria<sup>15</sup> plantea una interesantísima aportación del papel de la transversalidad y la importancia de la recuperación del sentido social y político del conocimiento y del discurso en la práctica pedagógica.

La primera referencia es que la ponencia es obra de un quehacer colectivo de unos profesionales implicados en una práctica profesional con una trayectoria de más de veinte años<sup>16</sup>. La segunda referencia sitúa la transversalidad en el contexto de sus implicaciones y significados, más allá de lo académico y lo pedagógico, así la “transversalidad hace referencia a problemáticas sociales, estas problemáticas de este mundo-planeta nos afectan a todos los seres vivos, independientemente de la latitud y longitud en que nos encontremos, por la condición globalizante y neoliberal que vivimos. La enunciación de la transversalidad se hace desde nuestra condición de trabajadores de educación superior en América Latina, y de manera específica desde México[...] México es un país pluricultural, multicultural y/o intercultural; en él conviven más de 60 grupos indígenas con lenguas, tradiciones, cosmovisiones y prácticas distintas que, lejos de desaparecer o sucumbir a los discursos hegemónicos [...] reclaman un reconocimiento pleno que les permita reproducirse y desarrollarse en el marco del Estado-Nación [...] si la tendencia del neoliberalismo, del capital globalizado es desarrollar al máximo la individualización de la sociedad, nuestra única respuesta posible, viable y esperanzadora, consiste en enfatizar en la necesidad de construir al máximo la comunidad<sup>17</sup>”.

---

15 El título es “Experiencias pedagógicas sobre transversalidad en el Currículo” y se enmarca en la práctica pedagógica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

16 Tres autores, José Alfredo Gálvez, Consuelo Yáñez y Martín Lucero integrantes del Colectivo Académico de Acción Pedagógica.

17 Extractos seleccionados de la ponencia. Disponible en:

A partir de ahí se interrogan sobre sus implicaciones en el campo del conocimiento y el fin del sueño positivista y universalista de una ciencia neutral, objetiva, delimitada, con campos especializados y compartimentados. “No basta preocuparse de la destrucción del medio ambiente, hace falta señalar que existen sujetos, industrias que se enriquecen con ello, tienen nombre, nacionalidad, violentan leyes, tienen cómplices, corrompen gobernantes, nos venden mentiras”. Por tanto la transversalidad surge como una demanda para entender el mundo pero, especialmente, para lograr su transformación.

Desde esta perspectiva sitúan la experiencia de la transversalidad en la formación inicial de docentes en la BENM, en donde arranca esta experiencia mediada la década de los noventa, con enfoques ligados a la investigación-acción. Una práctica histórica, un proceso de ensayos, de resistencia a las prácticas y discursos dominantes y de elaboraciones innovadoras que irán aumentando su propia legitimidad. Como planteaba José Alfredo Gálvez “las modificaciones que hemos realizado en nuestro trabajo parten de una rigurosidad teórica emancipatoria, una claridad metodológica para la transformación de la práctica docente y un compromiso ético con la escuela pública y los valores que representa. Y con ello la Transversalidad como el referente más importante que organiza nuestras practicas”.

El fruto de ese proceso ha sido la creación del Colectivo Académico de Acción Pedagógica que se ha consolidado al tiempo que se convertía en promotor del proceso, aglutinando a docentes de diferentes cursos y especialidades, “compartiendo textos que permitan a los alumnos introducirse en el paradigma transversal” participando en “actividades comunes como conferencias, talleres, muestras pedagógicas, intercambios con otras escuelas normales[...] [y organizando de manera periódica los] Encuentros de pedagogías emergentes.” Proceso que se va extendiendo y haciendo más complejo cada vez. Todo ello va tejiendo un sistema de redes y dinámicas cada vez más atrayentes pero no exentas de dificultades. Sin embargo, se acaba concluyendo que “esta forma de trabajo aporta una visión de la sociedad como un todo articulado y al saber como un dispositivo de transformación con ello se aprecia que los saberes no son neutrales en razón de las diferentes explicaciones interesadas sobre los fenómenos sociales”.

Las aportaciones de los compañeros del otro lado del Atlántico ponen sobre el tapete cuestiones que atañen también a nuestra propia realidad: la cuestión de la transversalidad, el papel de la educación para la socialización crítica, la cuestión del sentido, significado y papel emancipador del conocimiento, las relaciones entre lo teórico y lo práctico, la problemática de los saberes ancestrales y el saber “científico”, la problemática de la pedagogía, crítica, transformadora, comprometida, las responsabilidades de los profesionales y el papel de la ética y la responsabilidad social de la práctica profesional. Sobre todo ello, cabe seguir reflexionando en el futuro.



### **3. Los espacios de participación y debate. Construyendo ED Perspectivas, herramientas y estrategias**

Como ya se ha señalado, los grupos de trabajo constituyeron uno de los espacios especialmente pensados para facilitar la participación del público asistente en el debate y en la generación de propuestas sobre la temática de las Jornadas. Así, los grupos de trabajos trabajaron en dos momentos con dos consignas diferentes.

El primer día se establecieron 4 grupos de trabajo simultáneos, cada uno de ellos ocupado en reflexionar sobre las distintas estrategias propias de la Educación para el Desarrollo - sensibilización, incidencia política, movilización social, formación y docencia e investigación- y la cuestión de la transversalidad -género, interculturalidad, paz y derechos humanos, sostenibilidad- principio que debe presidir el conjunto de las acciones contempladas bajo este enfoque educativo.

El segundo día los 4 grupos de trabajo se ocuparon de identificar y definir líneas estratégicas de actuación en Educación para el Desarrollo de cara al futuro, en cada uno de los apartados anteriormente señalados.

Nos parece importante incluir el resultado de estos espacios de participación porque ahí aparecen destacados tanto los desafíos presentes en la apuesta por la construcción de una universidad comprometida con un conocimiento crítico, transformador, como las acciones que pueden facilitar la adhesión de la comunidad educativa a este propósito y su implicación en el mismo.

Algunas propuestas comunes a todas las estrategias señaladas de Educación para el Desarrollo hacen referencia a la necesidad de incorporar la transversalidad en la totalidad de las acciones, sean estas en el campo de la docencia, de la investigación o de la proyección social; al apoyo a la creación de redes y alianzas entre agentes de muy diverso tipo para fortalecer la conexión entre Universidad y sociedad; a la urgencia de otorgar valor académico a la Educación para el Desarrollo como mecanismo para evitar su invisibilización o consideración marginal, es decir, reconocer todo el trabajo que se viene realizando bajo el signo de una educación crítica y transformadora.

#### ***3.1 Sobre la estrategia de Sensibilización***

La sensibilización es una de las estrategias con más presencia en el ámbito universitario. Los grupos de trabajo destacaron como posibles líneas de acción las siguientes:

Establecer alianzas estratégicas dentro de la Universidad entre profesorado y otros agentes universitarios, y entre Universidad y sociedad civil, especialmente con aquellos agentes críticos capaces de ofrecer lecturas problematizadoras de la realidad. En relación con esta

línea estratégica, se ve necesario sacar la Universidad a la calle, convertirla en un agente social más, en un espacio abierto, accesible y cercano para la ciudadanía, lo que implica trabajar con, para y desde la sociedad civil.

Otra línea de propuestas tiene relación con la implicación del alumnado en las acciones de sensibilización y con la creación de grupos de trabajo, plataformas de acción conjunta entre estudiantes y docentes. Una implicación que puede derivarse de una propuesta pedagógica encaminada a educar en la rebeldía, como principio de acción frente a la domesticación social que propicia el modelo dominante.

Una última línea estratégica hace referencia a los formatos y contenidos de la sensibilización para destacar que, sin abandonar las estrategias clásicas, es el momento de generar otras nuevas que aumenten el impacto de nuestro trabajo. Innovación y creatividad se convierten así en recursos imprescindibles. Como apoyo a estas ideas se sugiere la posibilidad de establecer puentes con el mundo de la comunicación y la publicidad, pero siempre desde una reflexión acerca de lo que comunicamos, de forma que esa reflexión nos permita identificar los mensajes y contenidos más adecuados para generar conciencia crítica.

### ***3.2 Sobre la estrategia de Formación y Docencia***

La formación y la docencia constituyen estrategias centrales en Educación para el Desarrollo, como instrumentos para generar conocimiento crítico y como procesos a través de los cuales las y los futuros profesionales de cualquier disciplina estarán en disposición de ejercer su profesión desde presupuestos éticos y comprometidos con la solidaridad y la justicia social.

Una de las líneas estratégicas definidas en este campo hace referencia a la incorporación de la transversalidad -género, interculturalidad, derechos humanos, sostenibilidad...- en la totalidad de las actividades de docencia y formación como un mecanismo para asegurar la incorporación de miradas críticas a la hora de abordar tanto los contenidos de las disciplinas como las propias estrategias de enseñanza-aprendizaje y, en general, el conjunto de la actividad universitaria.

Otro grueso de líneas estratégicas abunda en la idea de fortalecer redes y alianzas y de aprovechar sinergias con otras entidades -dentro y fuera de la universidad- con quienes compartimos discursos de Educación para el Desarrollo. Relacionada con esta propuesta, está la idea de potenciar los intercambios docentes como medio para aprender de las iniciativas que se están llevando a cabo en otros lugares.

Se plantea también el interés de que la Universidad se ponga en relación con centros educativos de primaria y secundaria para asegurar una línea de continuidad en el trabajo de Educación para el Desarrollo que estaría, de esa forma, presente en todas las etapas educativas. Esta propuesta concreta es de especial relevancia para ciertos centros

universitarios considerados prioritarios a la hora de abordar el trabajo en Educación para el Desarrollo, como es el caso de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía.

Una propuesta de trabajo factible, y que habrá que consolidar en el futuro, consiste en aprovechar todas las oportunidades que ofrece el propio sistema universitario para potenciar cursos, formación, seminarios y espacios para el debate en torno a lo educativo con el profesorado universitario. Se anima a desarrollar con contenidos de Educación para el Desarrollo los 6 ECTS, incluidos en la formación de grado, reconocidos como integrantes del plan de estudios cursado.

Por último se sugiere otra línea de trabajo encaminada a generar espacios de reflexión en el aula, con posicionamientos más abiertos y plurales, donde se visibilicen otras formas de saber y de conocimiento. Se entiende que esta postura nos fortalece en la crítica a las posiciones más dogmáticas y hegemónicas.

### ***3.3 Sobre la estrategia de Investigación***

La investigación constituye otra de las funciones que da sentido al quehacer universitario y que es de especial relevancia para la Educación para el Desarrollo. Un enfoque como este, anclado en la realidad, necesita de la investigación para actualizar y contrastar análisis e interpretaciones de la realidad; para identificar las formas en que la sociedad civil se enfrenta a las distintas problemáticas y sugiere vías de transformación. Igualmente necesaria para documentar los propios procesos educativos implementados bajo la óptica de la Educación para el Desarrollo.

La primera cuestión que sostiene el grupo participante en las Jornadas es que debemos insistir en destacar la contribución que puede hacer la Universidad a la investigación de relevancia social, y ello junto a la idea de que el conocimiento generado como resultado de la misma debe ser compartido y abierto. Por eso, en conexión con esta línea, se resalta la transferencia social del conocimiento que debe ir acompañada de un trabajo de incidencia para conseguir que los “índices de calidad”, utilizados como referencia para otorgar valor académico al trabajo de investigación, tomen en consideración su aportación al campo social.

En coherencia con los principios de la Educación para el Desarrollo, una línea estratégica importante se refiere a la promoción de investigaciones que aborden temáticas que preocupan a la sociedad y, en general, problemas de actualidad, con potencial transformador.

Otra línea propositiva se refiere al replanteamiento de las metodologías de investigación para que respondan a enfoques de Educación para el Desarrollo, esto es, una investigación participativa, no sexista, no etnocéntrica, que contemple la devolución de resultados los grupos y sujetos implicados, que se abra a múltiples formas de conocimiento, que rescate el conocimiento local, que se preocupe de los posibles impactos medioambientales...

Pero, más allá de las metodologías, otra línea debe dirigirse a la identificación de los criterios mínimos que debiera cumplir una investigación para ser considerada investigación con perspectiva transformadora. Algunos de ellos podrían ser la mirada crítica, su posicionamiento ético, su capacidad para incidir en la práctica, el papel activo de los sujetos en las investigaciones favoreciendo procesos de apropiación y empoderamiento, la incorporación de enfoques transversales como el género, la sostenibilidad medioambiental, los derechos humanos, etc. Todo ello se considera elementos esenciales de una investigación con educativo, con impacto social, radicalmente diferente: emancipatoria, crítica, alternativa. Para este propósito puede ser de ayuda recabar toda la información y experiencia que ya circula en otros ámbitos.

La obtención del reconocimiento académico para la Educación para el Desarrollo se constituye en línea estratégica relevante. Así, se propone incidir en un amplio abanico de instituciones, tanto las que se ocupan de evaluar la calidad de la investigación, ANECA, como las que promocionan líneas de trabajo en I+D como aquellas otras que establecen políticas de subvenciones para la realización de los trabajos.

Otra línea no menos estratégica es la que se refiere al fortalecimiento de estructuras universitarias que den apoyo y dinamicen investigaciones con perspectiva de Educación para el Desarrollo, al tiempo que ofrecen cobertura al propio personal investigador. Un ejemplo de ello son los institutos, grupos de investigación, UFI, etc.

Por último, se plantea otra línea estratégica más que es la referida a labor de difusión de todo lo que ya se está trabajando y que no siempre es suficientemente conocido ni por la propia comunidad universitaria ni por el público en general. Aquí cobra especial importancia toda la actividad encaminada a publicar en revistas -especializadas, académicas, pero también de carácter más divulgativo-, a enviar comunicaciones a Congresos, a asistir a todos los espacios de encuentro y debate... En suma, a comunicar líneas de investigación y resultados de las mismas.

### ***3.4 Sobre la estrategia de Incidencia política y Movilización social***

La última de las estrategias sometida a debate en las Jornadas es la de Incidencia política y Movilización social. Se trata de la estrategia de Educación para el Desarrollo que cuenta con menor tradición de trabajo y que, por tanto, se evidencia con una presencia más débil en el ámbito universitario. Sin embargo, se destaca su papel crucial como elemento tractor para lograr la definición de políticas favorables a la integración de la Educación para el Desarrollo en el quehacer universitario. Para ello, las líneas estratégicas en este campo deben dirigirse a:

Reclamar el papel de la Universidad como agente de transformación, frente a las corrientes mercantilizadoras. Junto a ello y como elemento de refuerzo, reclamar también la inclusión,

dentro de los parámetros de “excelencia”, de criterios que tengan en cuenta otros valores además de los estrictamente académicos.

Crear redes más horizontales donde se colabore e interactúe y con capacidad para llevar adelante acciones de incidencia política y movilización social. La idea es superar esa visión, dominante en la Universidad, que contempla la colaboración con agentes sociales y ONGD desde una mentalidad extractiva, nada transformadora. De la misma manera que hay que animar a los agentes sociales para que aprovechen todo el potencial existente en la Universidad. Se trata, en suma de ideas que nos hablan de la co-producción de conocimiento y de acción conjunta y coordinada, de generar alianzas y redes, tanto al interior de la Universidad como con agentes sociales externos (ONGD, movimientos sociales...), para que la incidencia política sea realmente efectiva.

En relación con lo anterior, se identifica una línea de trabajo cuyo objetivo sería lograr que la comunidad universitaria y la propia institución se involucren en las movilizaciones sociales de carácter transformador. Esta propuesta incide en la idea de la Universidad como agente social vivo y cercano frente a su posición tradicional de espacio elitista despegado -o situado por encima- del devenir social.

Reivindicar el reconocimiento de la Educación para el Desarrollo como un ámbito de conocimiento, investigación y docencia al mismo nivel que el resto de ámbitos de conocimiento.

La última línea estratégica propone la definición de estrategias de incidencia política que perfilen con claridad los objetivos de la misma e identifiquen, de la misma manera, las instituciones destinatarias. Un ejemplo de ello podría ser la incidencia sobre aquellos órganos -similares al Servicio de Asesoramiento Educativo, en el caso de la UPV/EHU- que, dentro del marco de Bolonia, asumen funciones de asesoría y formación del profesorado universitario para que incorporen el enfoque de Educación para el Desarrollo en el conjunto de su actividad.

## **Conclusiones**

Al principio de esta comunicación nos hacíamos algunas preguntas sobre las que intentaríamos ofrecer alguna reflexión. Una de ellas hacía referencia a la necesidad de comprobar si la hipótesis de partida, que planteaba que la pérdida de protagonismo de la Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario se da al tiempo que se institucionaliza la propia cooperación, se cumple. Por eso, nos preguntábamos por la pertinencia del evento que se analiza en esta comunicación -las Jornadas de Educación para el Desarrollo- y por la consistencia de su estructura y desarrollo para responder a los objetivos asociados a su celebración. Tras el análisis expuesto creemos que podemos concluir que:

1. Las Jornadas plantearon como objetivo revisar el estado de la Educación para el Desarrollo socializando y abriendo al debate las conclusiones de un diagnóstico cuyo mensaje central era justamente este. La Educación para el Desarrollo en la Universidad carece de claridad, relevancia y recursos para articularse, de forma que se hace necesario suscitar el debate y proponer estrategias con perspectiva y coherencia ante esta situación. De hecho, en la organización que promociona el evento el sentido del mismo está claro: abrir la reflexión y el debate en la UPV/EHU en primera instancia y a nivel estatal en segundo término. Por tanto la pertinencia y adecuación al momento de la ED se cumple con rigor.
2. ¿Han sido las Jornadas adecuadas a este objetivo? Desde el punto de vista de su estructura y de la gestión de su implementación, la respuesta debe ser también afirmativa. En efecto, se parte del diagnóstico, se suceden ponencias de ambos lados del Atlántico que dan cuenta - desde propuestas y experiencias concretas- de las diversas dimensiones que debe y puede incorporar una ED universitaria en referencia a todo el conjunto de estrategias que conviene desplegar: sensibilización, formación, investigación e incidencia política. También se pone de manifiesto la importancia de la transversalidad y la íntima relación con el compromiso ético y social de las universidades en general y de sus comunidades y miembros en particular. Y todo ello además se somete al análisis, reflexión, debate y propuestas de las personas participantes en el evento. Así es que las Jornadas presentan una interesante batería de líneas estratégicas que cabría desarrollar de cara al futuro.
3. La línea constante que las jornadas emiten es una consideración de la ED como un ámbito que no debe ser ni reducido ni subordinado a la CUD sino que debe marchar en paralelo, en conexión y convergencia. La ED tiene un discurso propio, una parte referida al ámbito de la cooperación, pero otro parte mucho más amplia, incardinada en la propia definición de la práctica universitaria, en conexión con su papel educativo y su consideración como agente de cambio y transformación social. Por tanto se reivindica la necesidad de una institucionalización propia acompañada de políticas y recursos adecuados. Todo ello con carácter transversal y coherente con el conjunto de la práctica universitaria. Frente a este panorama deseable, se constata que existen contradicciones con la orientación dominante que se impulsa a la política y quehacer universitaria desde la globalización neoliberal hegemónica, pero se entiende también que la resistencia a esas tendencias y la producción de prácticas alternativas intensifica el sentido de la Educación para el Desarrollo.
4. Otra constatación que se evidencia en las Jornadas es el riesgo que representa la asimilación sistemática que se hace de la Educación para el Desarrollo solo con las estrategias de Sensibilización, por cuanto oculta e invisibiliza la posibilidad de acción a través de los ámbitos de docencia, investigación, incidencia política y movilización social. Las jornadas ponen en evidencia la riqueza y diversidad del contenido de una Educación para el Desarrollo consecuente con las instituciones de la Educación Superior y constatan al tiempo el enfoque limitado y restrictivo de las políticas académicas y educativas

oficiales resaltando el papel que los propios agentes universitarios, la propia comunidad de docentes e investigadores debe asumir.

5. La conexión de las problemáticas de la ED universitaria independientemente de su ubicación en las sociedades denominadas “empobrecidas o enriquecidas”, lógicamente con contextos locales diferentes y estrategias de afrontamiento diversas también. En esta medida, la propia cooperación inter-universitaria conecta con un enfoque de la Educación para el Desarrollo consecuente con los retos de propuestas de glocalización alternativas que debemos ser capaces de poner en comunicación y en red para el reforzamiento mutuo.
6. La relación entre iniciativas específicas de institucionalización de la ED (asignaturas, títulos, líneas de investigación, proyectos, centros, etc.) y las orientaciones transversales no está resuelta totalmente pero si se consideran estrategias complementarias entre sí. Se entiende que el objetivo común está en el fortalecimiento de la dimensión académica y científica de la ED. En ese proceso se necesitan ambas líneas para crear dinámicas propias que puedan hacer visible la ED en la academia y al tiempo promover su conexión con las iniciativas del quehacer universitario. Y esto al tiempo que se entiende la ED como un instrumento idóneo para aumentar y hacer efectivo el compromiso ético y social de la Universidad.
7. Se entiende que el modelo actual de la llamada 5ª generación de ED, educación para la ciudadanía global, aun siendo un enfoque relevante debiera ampliarse y hacerse más complejo, tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo - desarrollo humano local sostenible, *sumak kawsay*, decrecimiento, democracia inclusiva, de “vidas vivibles”...- como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, etc. Todo un mundo de referencias que son más coherentes con la nueva visión de la ED universitaria que se perfila en este evento y que forma parte de un cierto eco de otros ámbitos y agentes de la ED. La universidad debe contribuir a ese debate y a sus consecuencias en todos las esferas implicadas.
8. Por último, es difícil precisar qué repercusión futura pueda tener este evento. Es evidente, en cualquier caso, que su importancia debiera ser más cualitativa que cuantitativa. No estaban todas las personas que son o pudieran ser, pero sí estuvieron los temas, los debates, las propuestas, las estrategias. Significa un tercer polo, limitado, pero con potencialidad real en un espacio como es el universitario donde la reflexión específica sobre la ED es débil (como muestran los foros de Universidad y Cooperación donde la reflexión mas específica sobre la ED está diluida y relegada cada vez más a espacios secundarios. Mientras tanto, el compromiso de todos y todas -al que esperamos haber contribuido con esta comunicación- es dar a conocer y aprovechar todos los medios a nuestro alcance para extender su conocimiento y fortalecer su presencia.

## Referencias

- I CONGRESO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD. Universidad de Valladolid, 8 y 9 de noviembre de 2002.
- II CONGRESO NACIONAL UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Universidad de Murcia, 14, 15 y 16 de abril de 2004. Disponible en:  
[http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/universidad\\_y\\_cooperacion.pdf](http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/universidad_y_cooperacion.pdf)
- III CONGRESO UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. *Por un Mundo con Equidad*, Madrid 26, 27 y 28 de abril, 2006.
- IV CONGRESO UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. 12, 13 y 14 de noviembre de 2008. Bellaterra, Barcelona. Disponible en: <http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/programa.html>
- V CONGRESO UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. *La Cooperación Universitaria al Desarrollo ante los retos de un mundo en crisis*. Palacio de Congresos de Cádiz, 6, 7 y 8 de abril de 2011. Parcialmente disponible en: <http://campusvirtual01.uca.es/jnillo/ocs/index.php/UYD/VICUYD>
- BONI, A. (2011) “Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador”, *Revista Española de Educación Comparada*, 17 (2011), 65-68.
- BONI, A., MCDONALD, P. Y PERIS, J., (2012): “Cultivating engineers’humanity: Fostering cosmopolitanism in a Technical University”. *International Journal of Educational Development* 32 pp. 179–186.
- BONI, A. Y PEREZ FOGUET, A. (eds) (2006): *Construir la ciudadanía Global desde la Universidad*. Barcelona, Intermon-Oxfam; Ingeniería sin Fronteras.
- BOURN, D. (2012): “Educación para el Desarrollo: De corriente minoritaria a corriente establecida” *Educación Global Research*, 1, pp. 40-55.
- CELORIO DIAZ, J.J. (2007) “Reconstruir una socialización crítica” en HEGOA (2007): *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la Globalización*. Vitoria-Gasteiz, 7, 8, 9 de Diciembre 2006, Hegoa, Vitoria-Gasteiz, pp. 29-50. Disponible en: <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/226/actasdef.pdf>
- FUEYO, A. (2007): “El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Un marco para la Educación para el Desarrollo?” en HEGOA (2007): *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la Globalización*. Vitoria-Gasteiz, 7, 8, 9 de Diciembre 2006, Hegoa, Vitoria-Gasteiz. Disponible en: <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/226/actasdef.pdf>
- FUEYO, A. (2008): “La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias” en *Cuadernos Internacionales de Tecnologías para el Desarrollo Humano*, Nº 7, pp. 44-48.
- HEGOA (2007): *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la Globalización*. Vitoria-Gasteiz, 7, 8, 9 de Diciembre 2006. Disponible en <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/226/actasdef.pdf>
- HEGOA (2011): Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad. Disponible en: [http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/jornadas\\_de\\_educacion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_en\\_la\\_universidad](http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/jornadas_de_educacion_para_el_desarrollo_en_la_universidad)
- ORTEGA CARPIO, M.L. (2008): Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid, AECID. Disponible en:  
<http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Documents/DES%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Desarrollo.pdf>
- OCUD(2011): Conclusiones II Jornadas OCUD (Octubre 2011).