COMUNICACIONES

Garapenerako Hezkuntza Unibertsitatean / Educación para el Desarrollo en la Universidad
Bilbo, 2011ko azaroaren 24a eta 25a

Edita:

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
hegoa

Bilbao
Zubiria Etxea. UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40
hegoa@bs.ehu.es

Vitoria-Gasteiz
Biblioteca del Campus de Álava. UPV/EHU
Apdo. 138 - Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel. • Fax: 945 01 42 87
hegoagasteiz@gmail.es
www.hegoa.ehu.es

Donostia-San Sebastián
Centro Carlos Santamaría. UPV/EHU
Plaza Elhuyar, 2
20018 Donostia-San Sebastian
Tel.: 943 01 74 64
maribi_lamas@ehu.es

ISBN: 978-84-89916-61-6

ÍNDICE

LÍNEA TEMÁTICA 1. SENSIBILIZACIÓN, INCIDENCIA POLÍTICA Y MOVILIZACIÓN SOCIAL.....5

BIOEDUCAS. Una propuesta de Educación para el Desarrollo desde una Cultura de Paz. Carmen Enrique, José M. Cabo y Sebastián Sánchez.....6

Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la educación superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. Alejandra Boni, Jordi Peris, Andrés Hueso y José Manuel Rodilla.....17

Universidad y Compromiso Social. Una experiencia transformadora en la Universidad de Sevilla. Luis Andrés Zambrana, Francisco J. García Pérez, Esteban de Manuel Jerez y Vicente Manzano Arrondo. 25

LÍNEA TEMÁTICA 2. FORMACIÓN Y DOCENCIA.....33

La Educación para el Desarrollo en la Universidad y la metodología del Aprendizaje-Servicio. Oportunidades y retos. El caso de la Universidad Pública de Navarra. Noelia Martínez Alegría. 34

Una mirada desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación a la Educación para el Desarrollo. Elisabet Arrieta.....42

Experiencia de la Universidad de Cantabria. La Educación para el Desarrollo dentro de la transversalidad de los nuevos planes de estudio. María Blanco, Yaelle Cacho y Lucía Llano.....47

La función del itinerario formativo en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible como herramienta de promoción de valores y actitudes de la Educación para el Desarrollo entre el alumnado de la Universitat Politècnica de València. José Javier Sastre Aparisi, Álvaro Fernández-Baldor Martínez y María de los Llanos Gómez Torres.....53

Educación para el Desarrollo en un marco de Cooperación Educativa Intercultural. El caso de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. UPV/EHU. Juanjo Celorio, Ángela Fernández, Mariví Fernández, Javier Galarreta, Mari Sol Hornas, José R. Orcasitas, Pedro Torres y Consuelo Vázquez.....59

Los Proyectos Fin de Carrera como herramienta de Educación para el Desarrollo en las enseñanzas técnicas. Joseba Sainz de Murieta y Aitor Gómez.....67

Experiencias de incorporación de la Educación para el Desarrollo como eje transversal de las enseñanzas universitarias del ámbito educativo. Aquilina Fueyo. 75

LÍNEA TEMÁTICA 3. INVESTIGACIÓN.....84

Educación para el Desarrollo y formación inicial del profesorado. Un estudio de casos en la E.U de Magisterio de Segovia. Suyapa Martínez Scott.....85

Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. Alejandra Boni Aristizabal, Amparo Hoffmann-Pinilla y Jadicha Sow Paino.....93

Educación Global Research. Revista electrónica y bilingüe para la investigación pedagógica en Educación para el Desarrollo. Miguel Ardanaz Ibáñez.....100

LÍNEA TEMÁTICA 4. TRANSVERSALIDAD. GÉNERO, INTERCULTURALIDAD, PAZ Y DERECHOS HUMANOS, SOSTENIBILIDAD.....108

Generando espacios en la escuela para el encuentro intercultural. Maribel Pomar Fiol.....109

Curso de formación on-line Construcción de indicadores de género para la cooperación internacional al desarrollo. Una experiencia de sinergia entre la Universidad y las ONGD. José Cabello Ruiz.....118

LÍNEA TEMÁTICA 1

Sensibilización, Incidencia política y Movilización Social

BIOEDUCAS. Una propuesta de Educación para el Desarrollo desde una Cultura de Paz

Carmen Enrique[1], José M. Cabo y Sebastián Sánchez
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universid

ad de Granada)

Resumen

BIOEDUCAS es una idea que nace con la intención de hacer coincidir en un mismo proyecto de trabajo las problemáticas sociales y ambientales: **Bio**diversidad, **Educ**ación y **A**mbiente **S**ocial. Surge en el Campus de Melilla (Universidad de Granada) con la finalidad de trazar puentes, en un marco transdisciplinar, hacia una cultura de sostenibilidad global, por lo que puede circunscribirse al ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

En esta comunicación queremos dar a conocer qué es BIOEDUCAS y cuáles han sido, hasta el momento, las iniciativas que desde el año 2009 se vienen promoviendo.

Antecedentes

Durante el curso 2009-2010 se inició en el Campus de Melilla, como experiencia piloto, el proyecto *BIOEDUCAS (**Bio**diversidad, **Educ**ación y **A**mbiente **S**ocial). Una propuesta de Educación para el Desarrollo desde una Cultura de Paz*, parcialmente financiado por la VIII Convocatoria de Proyectos de Cooperación Universitaria para el Desarrollo, Transferencia de conocimientos en el ámbito de la Acción Social y Sensibilización y Educación para el Desarrollo (Modalidad 3: Proyectos de Sensibilización y Educación para el Desarrollo) del CICODE (Centro de Iniciativas de Cooperación para el Desarrollo) de la UGR (Universidad de Granada).

BIOEDUCAS surge tras la experiencia de un proyecto anterior financiado por el Plan Propio de Investigación de la UGR desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2006-2007, donde participó un 50% del profesorado de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla y que continuó, en forma de grupo de trabajo sobre Divulgación de Ciencia y Tecnología Sostenible, por parte de los coordinadores del proyecto citado en colaboración con algunas ONGD de Melilla como “Guelaya-Ecologistas en Acción”.

[1] cenrique@ugr.es

Es en 2008 cuando nos planteamos avanzar y extender las labores de divulgación y sensibilización, a partir de la experiencia acumulada en los cinco cursos anteriores, hacia el desarrollo de una estrategia de Educación para el Desarrollo (ED) en el Campus de Melilla, y en la sociedad melillense en general.

BIOEDUCAS nace, por tanto, como una estrategia de Educación para el Desarrollo "Sostenible" (EDS) con un planteamiento transdisciplinar, en el que a partir de la dimensión ambiental, más en concreto, de la sostenibilidad ambiental, llegar al conjunto de significados que se esconden en el concepto de desarrollo sostenible. Esto es, a partir de lo ambiental construir una sostenibilidad global interrelacionando los aspectos sociales, económicos, ambientales y educativos.

Ahora bien, si en el marco de la Unión Europea puede ser suficiente incluir las tres dimensiones citadas para la sostenibilidad, nosotros valoramos una cuarta dimensión, la cultural. En ese sentido, creemos que la situación actual del mundo requiere una cultura de paz, entendida, entre otras cosas, como la capacidad de resolución pacífica de conflictos, como los que plantea la falta de sostenibilidad como problema global.

Entendiendo que no es posible obtener resultados perdurables en el tiempo y que realmente conlleven cambios de actitudes si se realizan acciones puntuales y desconectadas sin una estructura sólida que aglutine dichas acciones, BIOEDUCAS, como proceso educativo, integra las fases de sensibilización, formación y concienciación y constituye la base estructural sobre la cual desarrollar distintas iniciativas de ED en el Campus de Melilla.

BIOEDUCAS se concibe, pues, como un proyecto:

- Dirigido a la comunidad universitaria del Campus de Melilla (UGR), promoviendo la sostenibilidad en los planes de estudio, y al público en general de la ciudad de Melilla, asumiendo el compromiso de extensión universitaria y oferta formativa no formal que deben caracterizar a las universidades públicas.
- Que trabaja, en el ámbito social, en colaboración con movimientos sociales interesados en las diversas dimensiones de la sostenibilidad, dirigidos hacia la creación de una red de personas, ONGD e instituciones que trabajen juntos, desde la cooperación y la solidaridad, en la búsqueda de un mundo más justo y equitativo en el reparto de los recursos, condición mínima para considerar el desarrollo sostenible.
- En donde asumimos, en un mundo convulso, una Cultura de <paz basada en el diálogo, la comprensión mutua y la cooperación internacional para la resolución de los retos y problemas globales con los que se enfrenta la humanidad para construir un mundo sostenible para todas las personas, culturas y naciones.
- Que promueve y valora la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad, junto con el Patrimonio natural, la biodiversidad, como dos caras de una misma moneda.
- Y, finalmente, bajo el paraguas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, nos comprometemos con el desarrollo de una "Alianza Internacional" para un mundo sostenible.

Descripción del proyecto BIOEDUCAS

Justificación

La iniciativa de Naciones Unidas de conseguir apoyos internacionales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio[2], en el año 2000, tras algo más de una década de trabajos, está obteniendo resultados parciales que no permiten ser optimistas. La crisis alimentaria debida a la subida de los precios de los cereales y la actual situación de recesión económica mundial, tras la crisis financiera, ha ocasionado pérdidas humanas y retrocesos importantes en algunos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, pues se ha incrementado, por ejemplo, en más de 100 millones de personas las que están en situación de hambre extrema.

Por otro lado, en el ámbito nacional e internacional, la recesión, como es sabido, está aumentando de forma dramática el paro, que se ceba especialmente en los emigrantes y poblaciones desfavorecidas socialmente, al tiempo que aumentan las situaciones potenciales de xenofobia, lo cual añade y activa una buena cantidad de conflictos que no tienen ni fácil ni rápida solución, por lo que más que nunca necesitamos una Cultura de Paz para afrontar los retos pendientes.

Ya en el año 2002 se anunció, en la cumbre para el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo[3], que determinados ámbitos de conocimiento y trabajo podrían bloquear y dificultar, de forma decisiva, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En concreto, en el informe WEHAB[4] presentado en la Cumbre, se destacó el papel de cinco áreas clave: salud, agricultura, agua, biodiversidad y energía. En todos los casos se trata de ámbitos con una fuerte dependencia del desarrollo científico y tecnológico, por lo que una cultura científica, o desde una perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad+Ambiente, una alfabetización científico-tecnológica y ambiental, se muestra necesaria para comprender los problemas del mundo.

Cualquier esfuerzo por desarrollar, en el ámbito de la Década para la Educación de la Sostenibilidad, la sensibilización, formación y acción del mayor número de ciudadanos posible hacia el desarrollo sostenible, no sólo es necesario sino imprescindible.

Así, desde una percepción de los problemas globales que permita interrelacionarlos con los problemas locales, cobrará sentido e importancia la necesidad de impulsar una cooperación internacional para afrontar los retos del futuro.

---

[2] Portal de Naciones Unidas para los Objetivos de Desarrollo del Milenio: www.un.org/spanish/millenniumgoals/

[3] Portal de Naciones Unidas para la Cumbre de Johannesburgo 2002 (Cumbre Mundial sobre el Desarrollo sostenible): www.un.org/spanish/conferences/wssd/

[4] Agua, energía, salud, agricultura y biodiversidad. Síntesis de los documentos marco del Grupo de Trabajo sobre agua, energía, salud, agricultura y biodiversidad (Grupo de Trabajo WEHAB): http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N02/530/44/PDF/N0253044.pdf?OpenElement

Objetivos

El objetivo general de BIOEDUCAS es promover la sostenibilidad en todas sus dimensiones y todas sus escalas geográficas, comenzando por la casa propia, Melilla, desde la EDS, la participación social y la Cultura de Paz, objetivo que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer redes de colaboración mutua entre el Campus Universitario de Melilla y los movimientos sociales locales alrededor del concepto de Desarrollo Sostenible (DS).
2. Realizar campañas conjuntas de sensibilización hacia el DS mediante proyectos formales y no formales de Educación para la Sostenibilidad.
3. Diseñar materiales y recursos on line para la EDS.
4. Apoyar la creación y desarrollo de observatorios, sistemas de gestión ambiental y para la sostenibilidad en el Campus universitario y en la ciudad de Melilla.
5. Apoyar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y a la Década de la Educación para la Sostenibilidad (2005-2014).
6. Promover la lucha contra la exclusión social y el hambre en el mundo, y específicamente en la ciudad de Melilla.
7. Promocionar alianzas internacionales para el Desarrollo Sostenible en el Norte de África, Latinoamérica y el Caribe.

Quiénes somos

BIOEDUCAS está constituido por un equipo humano procedente del Campus Universitario de Melilla (Tabla 1) y de los movimientos sociales melillenses representados por la Red Europea contra la Exclusión Social y el Hambre en el mundo, que en Melilla está constituida por las siguientes organizaciones:

- ACCEM
- ASPANIES-FEAPS
- GUELAYA-ECOLOGISTAS EN ACCIÓN
- MELILLA ACOGE
- MDPL (Movimiento por el Desarme, la Paz y la Libertad)
-

Centros Universitarios (Campus de Melulla-UGR)	Profesores
Facultad de Educación y Humanidades	Sebastián Sánchez Fernández Juan Antonio González García Mª José Molina García Laila Mohamed Mohand José M. Cabo Hernández Carmen Enrique Mirón (Coordinadora)
Facultad de Ciencias Sociales	Virgilio González Fernández

Facultad de Enfermería	Mª del Mar Alfada Góngora Marta López Bueno

Tabla 1. Profesorado participante en BIOEDUCAS.

Líneas estratégicas

1. Fomentar procesos educativos -formales y no formales- y de sensibilización de calidad y coherentes con una cultura de la solidaridad, dirigidos a los actores de la cooperación, de la educación y de la comunicación, y potenciar la investigación y la evaluación de la EDS.
2. Favorecer el conocimiento sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales fruto del proceso de globalización.
3. Fomentar la participación, la coordinación y la complementariedad entre los diferentes agentes sociales con competencias directas e indirectas en la EDS.

Prioridades de BIOEDUCAS

BIOEDUCAS se vincula con algunas prioridades del Plan Director de Cooperación Española, entendiendo la sostenibilidad como problema global que requiere de esfuerzos dentro y fuera de nuestro país.

A. Prioridades horizontales.

A.1. Comprender la importancia del respeto y el cuidado del medio ambiente para alcanzar el desarrollo sostenible y facilitar la erradicación de la pobreza.

A.2. Estudiar el concepto de desarrollo sostenible integrándolo con otras dimensiones de la calidad de vida del ser humano.

A.3. Comprender los límites del modelo de desarrollo predominante y su relación con los conflictos presentes y futuros.

B. Prioridades sectoriales.

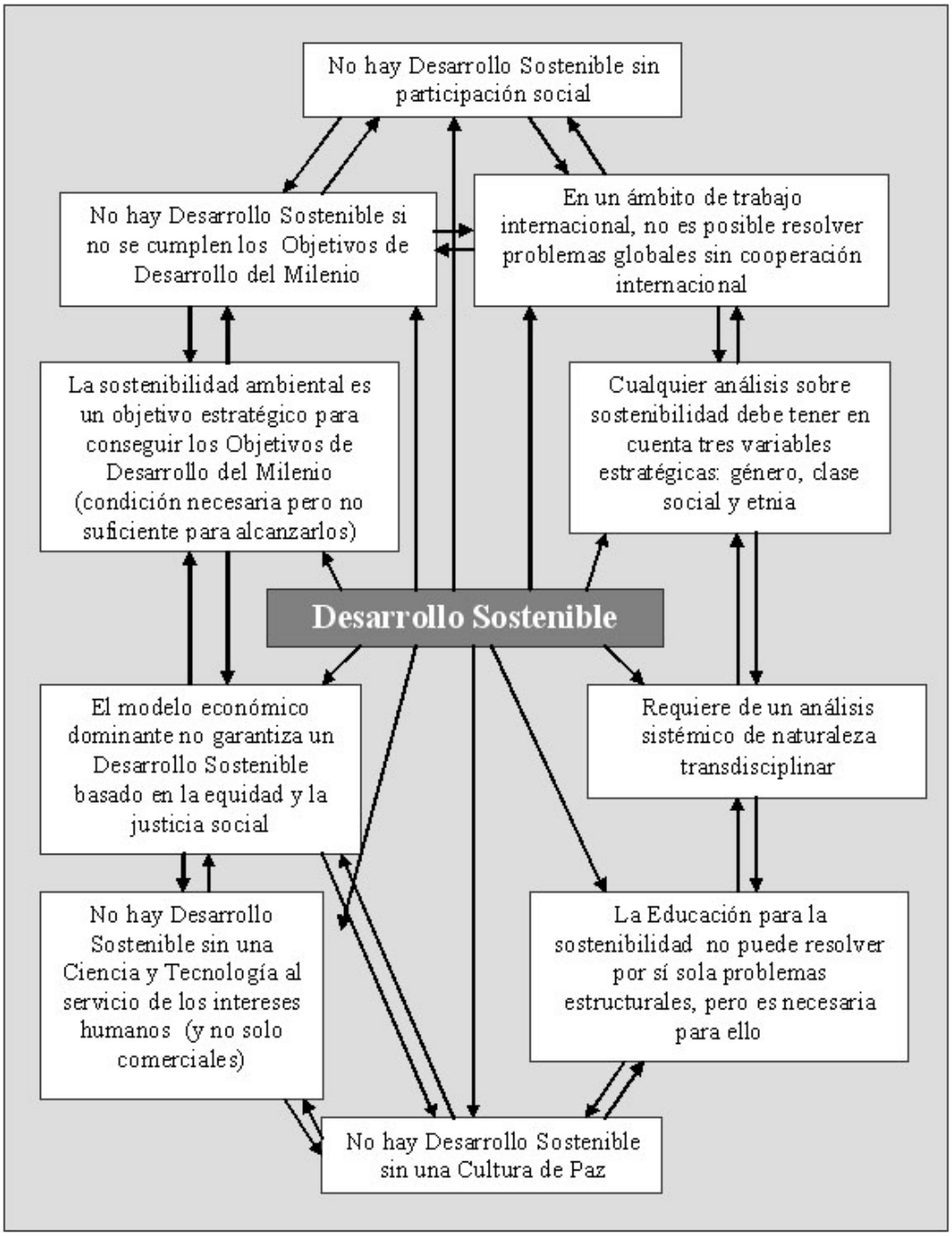
B.1. Formar y concienciar a la ciudadanía de que para luchar contra la pobreza y promover el desarrollo es imprescindible: el uso sostenible de los recursos naturales, la conservación de los espacios naturales y la integración de modelos económicos respetuosos con el medio ambiente.

B.2. Formar y concienciar de la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales en gestión ambiental y participación social para reducir la vulnerabilidad socioambiental y favorecer una gestión medioambiental eficiente, eficaz y sostenible; promover el uso sostenible de los recursos naturales básicos; y promover la diversificación de iniciativas económicas respetuosas con el medio ambiente.

Marco conceptual

En el esquema 1 se recogen las interrelaciones y variables a considerar en BIOEDUCAS y que sintetizan el marco conceptual que permite delimitar los principios

que guían las actuaciones a desarrollar sin que el orden en que se presentan indique carácter prioritario alguno al entender que se realiza un análisis sistémico, aunque no exhaustivo o sistemático de todas las relaciones existentes.



Esquema 1. Planteamiento de interrelaciones importantes y variables a considerar en BIOEDUCAS.

Fases en las que se desarrolla BIOEDUCAS y agentes implicados

Fase 1. Sensibilización. Mediante la difusión de información sobre sostenibilidad en sus múltiples dimensiones a través de campañas de sensibilización (exposiciones, jornadas, conferencias y mesas redondas, talleres, etc., así como colaboraciones con los medios de comunicación locales y el diseño de material informativo y didáctico por parte del equipo de profesores de la UGR y las ONGD).

- *Agentes implicados*: profesorado y estudiantes del Campus de Melilla, ONGD locales, medios de comunicación locales (prensa, radio y televisión) y ciudadanía en general.

Fase 2. Formación. Puesto que no basta sólo con informar sino que hay que propiciar la reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido, BIOEDUCAS se relaciona con la implementación de materias (optativas y de libre configuración) en el Campus universitario que incluyen el desarrollo sostenible y/o la sostenibilidad en general entre sus contenidos y la realización de actividades prácticas y de investigación.

- *Agentes implicados*: profesorado y estudiantes del Campus de Melilla y ONGD.

Fase 3. Concienciación. Se trata de incitar y comprometer a las personas a abordar los problemas del desarrollo, tanto a corto como a largo plazo mediante la participación activa en prácticas externas a realizar en ONGD dentro del ámbito territorial de la ciudad de Melilla.

- *Agentes* implicados: profesorado, PAS y alumnado del Campus de Melilla, ONGD, medios de comunicación y público en general en el ámbito territorial de la ciudad de Melilla.

Iniciativas BIOEDUCAS

A modo de resumen, se recogen las iniciativas realizadas hasta el momento en las distintas fases, comenzando en primer lugar por el ámbito local:

Fase I. Sensibilización
Jornadas de Acogida BIOEDUCAS Fecha de realización: 7 y 8 de octubre de 2009 Dirigidas al alumnado universitario del Campus de Melilla. Durante las Jornadas se llevó a cabo una mesa redonda (*Sostenibilidad: movimientos sociales versus Universidad*), una conferencia (*Delimitación conceptual de las distintas profesiones sociales*) y la presentación del proyecto BIOEDUCAS.

Campañas de sensibilización

1. ***Cooperación para un mundo sostenible***
   Fecha de realización: 1-7 de junio de 2009.
   Dirigida al alumnado universitario y al público en general.
   Objetivo: Dar a conocer los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el proyecto BIOEDUCAS.
   Actividades: Exposición y difusión de materiales informativos (guía de la exposición y dípticos), y colaboración con medios de comunicación (artículos en prensa escrita, participación en tertulias de radio y televisión locales).

2. ***Ponte las pilas, corazón***
   Fecha de realización: 10 y 11 de noviembre de 2009.
   Dirigida al alumnado universitario y al público en general.
   Objetivo: fomentar el autocuidado y la sostenibilidad ambiental.
   Actividades: Registro de la presión arterial, recogida de pilas usadas, difusión de materiales informativos.

3. ***Porque somos una sola especie... aunque a veces no lo parezca***
   Fecha de realización: 22-25 de noviembre de 2010.
   Dirigida al alumnado universitario y al público en general.
   Objetivo: Dar a conocer los Derechos del Niño (conmemoración del 50 Aniversario de la Convención de los Derechos del Niño).
   Actividades: Exposición, materiales informativos: guía de la exposición y dipticos, colaboración con medios de comunicación (artículos en prensa escrita, participación en tertulias de radio y televisión locales).

4. ***Agua para la ciudades: respondiendo al desafío urbano***
   Fecha de realización: 21-27 de marzo de 2011.
   Dirigida al alumnado universitario y al público en general.
   Objetivo: Sensibilizar sobre el uso racional del agua así como dar a conocer la celebración del Día Mundial del Agua y sus respectivos lemas a lo largo de almo más de una década media.
   Actividades: Exposición, mesa redonda (centrada en la situación de Melilla en relación al agua), materiales informativos: dípticos, carteles, audiovisuales, etc

5. ***El mundo desde una proyección estética***
   Fecha de realización: 28 abril-6 mayo de 2011.
   Dirigida al alumnado universitario y al público en general.
   Objetivo: Hacer sentir la belleza del mundo como argumento para su conservación y mantenimiento para las generaciones presentes y futuras.
   Actividades: Exposición y materiales informativos: guía de la exposición y dípticos.

* Todas las exposiciones se exponen en el Campus Universitario así como en el centro de la ciudad y en los Colegios de Ecuación Infantil, Primaria y Secundaria que así lo solicitan. De igual manera, los materiales informativos diseñados son difundidos entre todos los centros educativos de la ciudad.

Fase II. Formación
Desarrollo de contenidos conceptuales y procedimentales sobre desarrollo sostenible en **materias optativas y libre configuración** ofertadas en el Campus de Melilla. Materias implicadas (cursos 2009/2010 y 2010/2011): ▪ Educación Ambiental ▪ Educación para la Paz ▪ Fundamentos Científicos Medioambientales ▪ Educación en Química del Medio Ambiente ▪ Ciencia y Sociedad (Módulo Troncal en el Aula Permanente de Formación Abierta) ▪ Salud Pública ▪ Fundamentos de Enfermería ▪ Teoría del Estado ▪ Gestión Administrativa
Desarrollo de **actividades prácticas en colaboración con la Unidad de Calidad Ambiental de la UGR**. Durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 hemos contado con dos becarios de la UCA que han realizado, en el marco del Proyecto BIOEDUCAS, las siguientes actividades: ▪ Diagnóstico de la situación ambiental del Campus de Melilla. ▪ Valoración del grado de cumplimiento de los manuales de buenas prácticas ambientales en el Campus de Melilla. ▪ Estudio de percepción ambiental en el Campus de Melilla 2009 y 2011. ▪ Estudio de movilidad sostenible Campus de Melilla 2011. ▪ Diseño de propuestas de mejora relacionadas con la política ambiental de la UGR.
Desarrollo de **actividades prácticas en colaboración con las ONGD participantes**. Alumnos universitarios ha participado durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 en las siguientes actividades: ▪ Voluntariado de ríos (Guelaya-Ecologistas en Acción Melilla): Evaluación ambiental de ríos y cauces de la región natural de Melilla; repoblación forestal de cauces en el distrito territorial de Melilla. ▪ Actividades de vivero (Guelaya-Ecologistas en Acción Melilla). ▪ Actividades de apoyo en los recreos de centros educativos (Movimiento por la Paz).
Desarrollo del **Practicum de la Licenciatura del Psicopedagogía**. En el curso 2009/2010 contamos con tres alumnas y en el 2010/2011 con 4 alumnos que realizaron los créditos correspondientes al Prácticum de Psicopedagogía en el marco de actuación del Proyecto BIOEDUCAS y en colaboración con diversas ONGD. Tareas realizadas: Análisis de los medios de comunicación; recogida de información y tratamiento estadístico de la misma; diseño, aplicación y evaluación de intervenciones soco-educativas en el ámbito no formal; puesta en marcha del Observatorio Socio-Ambiental (en colaboración con la red EAPN), han sido algunas de las tareas realizadas por los prácticos.

Fase III. Concienciación
Desarrollo de prácticas externas en ONGD locales: ▪ Colaboración voluntaria de alumnado y profesorado del Campus de Melilla en actividades programadas por las ONGD que participan en el proyecto en la ciudad de Melilla. Estas actividades se compensan en forma de créditos "solidarios". Igualmente el profesorado de la UGR apoya actividades formativas de las ONGD participantes incluyéndolas en sus programaciones y guías didácticas. ▪ Participación voluntaria en campañas de sensibilización hacia conductas pro-ambientales en el Campus de Melilla (consumo de agua, consumo energético, promoción de uso de papel reciclado, recogida de ropa y juguetes usados. ▪ Participación voluntaria en tareas de reforestación del Campus con especies autóctonas.

En cuanto al **ámbito internacional**, BIOEDUCAS ha participado en actividades orientadas hacia el desarrollo sostenible, con especial interés en el Norte de África, Latinoamérica y el Caribe. Así, se ha colaborado con las universidades de Ciego de Ávila (Cuba), Cátedra cubana CTS+i de la Universidad de La Habana y en la Universidad de Cienfuegos (Cuba) mediante la impartición de módulos en Másteres vinculados a Educación para el Desarrollo Sostenible (Fase II: Formación) en julio 2010 y junio 2011. Y, en el norte de Marruecos, concretamente en Xaouen (Tetuán), participando en el proyecto MAGREB Granada-Norte de Marruecos (Proyecto transversal para la Cultura, Desarrollo y Cooperación Local en el Mediterráneo) donde se presentó el Proyecto BIOEDUCAS en el taller "Recursos Culturales y Naturales de la región de Chaouen: Análisis y propuestas para proyectos de desarrollo" desarrollado entre el 31 de enero y el 4 de febrero de 2011 y en el que presentamos tres ponencias bajo el título general ***BIOEDUCAS: Educación y sensibilización ambiental como motor de desarrollo***.

Asimismo, se aprovechó la presentación de la comunicación ***Bioeducas-Melilla. Un proyecto de Ciencia y Tecnología Sostenible*** en el *VI Congreso Internacional de Didácticas de las Ciencias* celebrado entre el 15 y el 19 de marzo de 2010 en La Habana, para establecer relaciones con autoridades y personas relacionadas con el ámbito de trabajo del proyecto BIOEDUCAS y así poder colaborar en iniciativas conjuntas a favor del desarrollo sostenible.

Conclusiones y reflexiones finales

Una vez transcurridos dos cursos de la puesta en marcha del proyecto BIOEDUCAS podemos adelantar algunas conclusiones parciales:

1. La coordinación realizada entre el profesorado del Campus y las ONGD locales ha resultado altamente positiva. Su divulgación pública en los medios de comunicación ha sido interesante y novedosa para los medios.

2. Las Jornadas de Acogida y las sucesivas campañas de sensibilización han resultado eficaces para elevar el número de matrículas de los estudiantes en las materias optativas que ofrecen contenidos sobre sostenibilidad.
3. Las actividades prácticas realizadas con estudiantes en las ONGD, han pasado de un comienzo dubitativo por parte de los estudiantes, a su aceptación, tras las primeras experiencias.
4. La evaluación de las iniciativas realizadas en el Campus nos han llevado a la conclusión de la poca eficacia de algunas vías de comunicación, como los correos masivos al profesorado o carteles informativos en tablones de anuncios para los estudiantes. El "boca a boca" y la información presencial en las aulas resultó ser el medio de comunicación más eficaz.
5. La implantación de los nuevos títulos de grado ha disminuido el número de materias optativas y libre configuración susceptibles de ser incluidas en BIOEDUCAS. Sin embargo, la posibilidad de que los estudiantes participen en actividades solidarias con ONGD locales, hasta un máximo de 6 créditos, posibilitan esta vía de colaboración entre el Campus de Melilla y los movimientos sociales, tanto ecologistas como del Tercer Sector.

Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la educación superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia[5]

Alejandra Boni[6], Jordi Peris, Andrés Hueso y José Manuel Rodilla
Grupo de Estudios en Desarrollo (Universidad Politécnica de Valencia)

Resumen

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

Basándonos en el análisis en profundidad de 12 entrevistas, proporcionamos algunas evidencias sobre las diferencias, los parecidos, complementariedades y sinergias entre estos dos espacios para promover habilidades para la ciudadanía cosmopolita. El guión de la entrevista fue elaborado siguiendo las propuestas que sobre ciudadanía e identidad cosmopolita realizan diferentes autores, la mayoría de ellos pertenecientes al ámbito del enfoque de capacidades (CA) para el desarrollo humano (Sen, 1999; Nussbaum, 2000; Deneulin y Sahani, 2009).

Las habilidades cosmopolitas

Una de las autoras más influyentes en el CA, Martha Nussbaum, ha abordado la discusión sobre la ciudadanía cosmopolita en dos de sus libros: *For love of country?* (Nussbaum, 1996) y *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Nussbaum, 1997). A partir de la herencia del ideal cosmopolita, cuyas raíces

[5] Esta comunicación es una versión reducida del artículo del mismo artículo que está pendiente de ser publicado en la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Por ajustarse a los criterios de presentación de las comunicaciones, la información sobre los dos espacios que se analiza ha sido omitida centrándonos únicamente en la discusión de los resultados de la investigación.
[6] aboni@dpi.upv.es

filosóficas profundas comienzan en la tradición estoica, y pasando por Kant que introduce en su libro la *Paz perpetua* (Kant, 1795) la idea del derecho cosmopolita, Nussbaum (1996) daba su definición de ciudadano cosmopolita como aquél comprometido con toda la comunidad de seres humanos, y ofrecía cuatro razones para hacer de la ciudadanía cosmopolita el núcleo de la educación cívica: 1) la posibilidad de aprender más de nosotros mismos; 2) la necesidad de resolver problemas globales que requieren de la cooperación internacional; 3) el reconocimiento de obligaciones morales con el resto del mundo y 4) la elaboración de argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender.

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

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

La línea argumental de Nussbaum ha sido seguida por otras autoras del CA que, aunque no se refieran explícitamente a capacidades cosmopolitas, introducen los elementos propuestos por Nussbaum (Boni et al, 2010). Por ejemplo, Walker (2006) cuando propone su lista teórica ideal de distribución y evaluación de capacidades en la Universidad, considera las capacidades como "ser capaz de usar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de los múltiples otros y de formar juicios imparciales" o "conciencia de los debates éticos o cuestiones morales" o "ser capaz de mostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchando y considerando el punto de vista de la otra persona en diálogo y debate" (Walker, 2006, 128).
La línea argumental de Nussbaum y Walker la encontramos también en otros autores que no pertenecen al ámbito del CA pero que sí han fundamentado la ciudadanía global Así, De Paz (2007), ofrece dos elementos que nos abren otra perspectiva sobre la ciudadanía global: la cuestión de las múltiples y complejas identidades y el compromiso activo con lo local y lo global. Los y las ciudadanas cosmopolitas "Están arraigados en lo local; se sitúan en el mundo a través de formas de identidad complejas y múltiples,

que se entremezclan las unas con las otras, a la vez que están inmersos en un mundo de identidades plurales entremezcladas; participan y se comprometen activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo" (De Paz, 2007: 52-53).

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

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

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

Finalmente, la tercera idea que se quiere destacar es que no todos los cosmopolitismos son iguales. Para que se trate de cosmopolitismo auténtico, Delanty (2006) sugiere que tiene que estar orientado al cambio, a la justicia social. Este matiz es esencial, ya que cosmopolitismo no significa lo mismo que globalización o transnacionalismo. Sobre este aspecto, es especialmente interesante la propuesta de Pietersee (2006) que diferencia entre diferentes tipos de cosmopolitismo: 1) corporativo (presente en el discurso neoliberal, la libre empresa, el libre comercio, etc.), 2) político (referido a la gobernanza global, bienes públicos globales y democracia cosmopolita), 3) social (relacionada con la solidaridad global y la sociedad civil global) y 4) cultural (conectada con el discurso de la comunicación y estética transnacional). Pero, como Pietersee destaca, no todas las propuestas cosmopolitas son emancipadoras. Encontramos cosmopolitismo desde arriba, eurocéntrico, basado en normas etnocéntricas, y también, en contraste, cosmopolitismo desde abajo, basado en las necesidades de la gente - contextual, histórico, experiencial y multiétnico (Boni y Taylor, 2010).

Cultivando habilidades cosmopolitas en la UPV

Mueve y asignaturas: espacios de creación de habilidades para la ciudadanía global

De las 12 personas entrevistadas, 3 habían participado tanto en las asignaturas de cooperación y desarrollo como en el espacio Mueve, de las cuales 2 llegan a la misma conclusión: las asignaturas han aportado más base teórica, más conocimiento, han despertado sensibilidades, mientras que el Mueve ha aportado una dosis de realismo optimista, en el sentido de que los cambios son posibles.

Avanzando en la aportación de cada uno de estos espacios, los entrevistados que han intervenido en el espacio Mueve destacan su contribución en la adquisición de las siguientes habilidades: 1) Trabajar en grupo de verdad, de organizarse en grupo y de hacer un trabajo colectivo; 2) Saber y descubrir la capacidad de hacer cosas, de cambiar; 3) Entender los cambios y en generar un compromiso; 4) Tener constancia y cumplir con los compromisos adquiridos; 5) Crear una perspectiva de vida un poco diferente; 6) Tener la capacidad de resolución de problemas a muchos niveles y de manejar el estrés y, 7) Organizar y estructurar las ideas.

Incluso, una de las personas entrevistadas, J. D., atribuye al colectivo Mueve un impacto en la creación de un sentido de ciudadanía intercultural.

En las respuestas dadas por los que han cursado las asignaturas, destacan otro tipo de habilidades menos vivenciales y menos grupales, pero igualmente valiosas para la construcción de una ciudadanía global: 1) La aportación de conocimientos relevantes para entender la complejidad del desarrollo; 2) La adquisición de pensamiento crítico; 3) La capacidad de participar activamente y de expresar la propia opinión; 4) La capacidad de escucha, de ser tolerante hacia otras ideas y de entender las razones que guían la actuación de los demás y, 5) La reflexión y la capacidad para tener en cuenta el contexto antes de actuar, especialmente cuando nos enfrentamos a situaciones en la cooperación internacional.

Se trata de habilidades más reflexivas, más propias de la interacción que se da en un contexto formativo formal como es el de las asignaturas. Es reseñable que no existan apenas diferencias entre las habilidades subrayadas por aquellas personas que habían realizado prácticas de voluntariado durante la realización de las asignaturas y las que no las habían hecho.

La lista de habilidades cosmopolitas

En la última parte del cuestionario se les pedía que ordenaran la lista de capacidades relacionadas con la ciudadanía global extraídas de la propuesta de Nussbaum (1997), Walker (2006) y De Paz (2006). Esta técnica permitió a todas las personas entrevistadas responder y proponer otras capacidades que no se planteaban en la lista original.

Para los individuos entrevistados que formaban parte del colectivo Mueve, las tarjetas que más consenso lograron fueron la participación, el compromiso, la empatía y la convivencia y el respeto intercultural. En este sentido, A. destaca: "El Mueve fue un foro de participación, de buscar acuerdos e ideas, de emitirlas, de recibir una respuesta, positiva o no. Nunca fue una actividad introspectiva, filosófica [...] En cuanto al compromiso, el Mueve contribuyó a generar una responsabilidad hacia el grupo. [...] Había un compromiso real con las ideas [...] Como espacio de trabajo en grupo, el Mueve te permite comprobar que tus ideas no son siempre las ideas que tienen los otros [...] Y esto te permite ponerte en tu sitio y esforzarte en entender el porqué de otras ideas [...] Como foro de ideas, sí que teníamos un convencimiento de que la diversidad cultural no resta sino que aporta. Sí podíamos colaborar con gente que estaba aquí de Erasmus. Y era una manera de conocer otras culturas".

En el caso de las personas entrevistadas que han realizado las asignaturas de cooperación y desarrollo, la capacidad que más se destacó fue la del pensamiento crítico. En este sentido, J. comenta: "Ahora, cuando leo en los periódicos o en Internet noticias que te lo pintan todo muy blanco en algunos temas [...], pero que no es así. Claro, en ese aspecto sí que cambia el pensamiento crítico porque nos habéis dado una serie de información que hace que puedas decir: No, esto no es así [...] que antes no lo hacías".

El resto de tarjetas fueron valoradas también de manera positiva aunque no se aprecia que haya un nivel de acuerdo similar al que existe entre los que han intervenido en el colectivo Mueve. Lo que sí aflora es un reconocimiento de la importancia de este tipo de asignaturas en un contexto técnico. Por ejemplo, C. afirma: "Es una lástima que no hayan más espacios de participación en la universidad [...] La universidad debería ser un sitio en el que te desarrollaras culturalmente, no sólo científicamente".

En esta misma línea, J. dice, refiriéndose al currículo de los ingenieros: "Es importante que no sea todo enfocado a la economía [...] al fin y al cabo vamos a ser profesionales que vamos a tener en nuestras manos cierto poder en tomas de decisiones importantes [...] este curso estoy viendo que está todo enfocado en esta carrera hacia el aspecto económico [...] Solo en las asignatura de cooperación ves otros criterios".

Por último, hay que añadir nuevas habilidades propuestas por 3 de las personas entrevistadas. Por ejemplo, E., incorpora un matiz sugerente a la reflexividad y sugiere que una de las habilidades indispensables es la "conciencia de uno mismo: "El hacer consciente el camino que quieres llevar en tu vida [de esta manera] dejas de verte como un persona que se deja llevar y te constituyes en agente. A partir del pensamiento crítico y la participación, se genera esa conciencia de agente de cambio o de no cambio. A veces, esto tiene aspectos negativos porque te quedas bloqueado y paralizado. El exceso de autocrítica a veces nos lleva al bloqueo y la frustración".

Otros 2 de los sujetos entrevistados que habían colaborado en el colectivo Mueve, se refieren a las habilidades que este espacio había potenciado. J.D. agrega dos, la capacidad de sorprender y el respeto: "Capacidad de sorprender [...] de hacer regalos,

pero no de ir a comprarlos sino de hacerlos [...] el ilusionarte por hacer algo por los demás". "Respeto [...] a no juzgar prematuramente [...] a respetar las decisiones de cada uno en sus circunstancias". D. C. subraya otras dos: la iniciativa y la ausencia del miedo al cambio: "Si tú tienes un compromiso con tu sociedad, quieres participar para ello y ves que tú tienes un rol en ello, pues eso te genera una iniciativa [...] Ausencia del miedo al cambio, o de miedo al reto. Al principio, teníamos una visión mucho más piramidal de la organización universitaria y debido a esto nos convencimos a nosotros mismos de que un grupo de hormiguitas puede hacer tanto como la persona que está en la cúspide de la pirámide".

Conclusiones

Como se ha comentado a lo largo del artículo, este estudio permite aventurar algunas ideas que abundan en el potencial del espacio universitario como impulsor de una ciudadanía cosmopolita transformadora. Por una parte, el colectivo Mueve se revela como un espacio con gran potencial. Las personas entrevistadas coinciden en que, durante su paso por esta experiencia, han adquirido habilidades no sólo de carácter organizativo y relacional (trabajar en grupo, resolver problemas, estructurar ideas) sino que también ha sido una plataforma en la que se ha potenciado un compromiso generador de posibilidades de actuación y, por ende, de realizar cambios desafiando la idea de que éstos son prácticamente imposibles de conseguir. Podríamos decir que el colectivo Mueve se dirige hacia un cosmopolitismo más vinculado a lo local como espacio de acción. Por otro lado, las asignaturas de cooperación y desarrollo aparecen como un espacio muy valorado por los sujetos entrevistados, que señalan la importancia de estos foros en un entorno de carácter técnico. Al contrario que el colectivo Mueve, más vivencial y más práctico, las asignaturas se orientan a un cosmopolitismo más reflexivo y conceptual. Así, la aportación de conocimientos relevantes para entender la complejidad del desarrollo, la adquisición de pensamiento crítico, la reflexión, el tener en cuenta el contexto antes de actuar, etc. son todas habilidades destacadas en las entrevistas. Sin embargo, contrariamente a las primeras hipótesis, el espacio de prácticas de voluntariado que se ofrece en las asignaturas, no resulta un foro tan movilizador como el colectivo Mueve. Esto lleva a plantear futuras investigaciones que permitan profundizar en las diferencias entre un voluntariado puntual y, de alguna manera, inducido desde las asignaturas frente a la implicación en un colectivo social universitario.

Resulta destacable la utilidad que ha tenido el seguir tanto a autores que han abordado el cosmopolitismo en el marco del CA, como otros referentes teóricos externos a este marco. Así, Sen abre la discusión sobre la identidad, a la vez que Nussbaum permite preguntar por una lista de capacidades cosmopolitas que había sido previamente completada por otras aportaciones externas al CA. A su vez, Delanty, Beck y Pietersee amplían la lista de habilidades cosmopolitas, a la par que facilitan la diferenciación entre distintos tipos de cosmopolitismo, cuestión muy poco señalada por autores del CA.

Desde el punto de vista metodológico, se ha fomentado la discusión entre las personas entrevistadas sobre la lista de habilidades cosmopolitas, llegando algunas a proponer nuevas habilidades. Sin embargo, pese al gran interés que tiene la discusión sobre la multiplicidad de identidades, los resultados de las entrevistas aconsejan plantear la reflexión de una manera más indirecta. Por último, incorporando evidencias de otras investigaciones anteriores (Boni y Pérez-Foguet, 2008), tanto las asignaturas de cooperación y desarrollo como el colectivo Mueve se perfilan como dos buenos foros desde los que potenciar la ciudadanía global. Además, resultan complementarios, lo que podría ser útil e inspirador de cara a conformar una estrategia futura para el impulso de una ciudadanía cosmopolita transformadora en la universidad.

Bibliografía

Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity.

Boni, A. (2006). "La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano?" [University education: toward human development?]. En Alejandra Boni y A. Perez-Foguet. (Eds.). *Construir la ciudadanía global desde la universidad* (pp. 89-107) Barcelona: Intermon-Oxfam.

Boni, A. (2007). "Las asignaturas "Introducción a la Cooperación para el Desarrollo" y "Proyectos de Cooperación al Desarrollo. 10 años impulsando procesos de aprendizaje críticos y transformadores en la universidad". En G. Ferrero, J. Monzó, y M. Gómez (Eds.), Un Proceso de Aprendizaje: *Experiencias de Cooperación para el Desarrollo en la UPV* (pp. 137-146). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2008). "Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain". *European Journal of Engineering Education*, 33 (3), 343-354.

Boni, A., Walker, M. y Lozano, J. F. (2010). "La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate". *Reifop*, 13 (3), 123-131.

Boni, A. y Taylor, P. (2010), "Higher institutions as cosmopolitan spaces for transformative development: reimagining learning through teaching". *Occasional Paper of the European Association for International Education*, en prensa.

Calabuig, C. y Gómez-Torres, M. LL. (2008). Prácticas de Participación Social en ONG: una experiencia de Educación para el Desarrollo en el marco de enseñanzas técnicas universitarias. Paper presentado al *IV Congreso Universidad y Cooperación*, Universidad Autónoma de Barcelona, 12-14 Noviembre.

Cruickshank, H. y Fenner, R.A. (2007). "The evolving role of engineers: toward sustainable development of the built environment". *Journal of International Development*, 19, 111-121.

De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada tranformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam Ediciones.

Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age*. Buckingham: Open University Press.

Delanty, G. (2006). "The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism y social theory". *British Journal of Sociology*, 57 (1), 25-47.

Deneulin, S. and Shahani, L. (2009). *An introduction to the human development and capability approach*. London: Earthscan.

Mesa, Manuela. (2000). "La Educación para el Desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global". *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11-26.

Nussbaum, M. (1996; 2002). *For love of Country?* Boston: Beacon Press.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2006). "Education y democratic citizenship: capabilities y quality education". *Journal of Human Development*, 7 (3), 385-395.

ORrtega, Mª Luz. (2008). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Pietersee, N. J. (2006). "Emancipatory cosmopolitanism: Towards y agenda". *Development and Change*, 37 (6), 1247-1257.

Robbins, P. T. (2007). "The reflexive engineer: perceptions of integrated development". *Journal of International Development*, 19, 99-110.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.

Sen, A. (2006). *Identity and Violence. The illusion of destiny*. Londo: Penguin.

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies*. Berkshire y New York: Society for Research into Higher Education y Open University Press.

Universidad y Compromiso Social. Una experiencia transformadora en la Universidad de Sevilla

Luis Andrés Zambrana[7]. Francisco J. García Pérez[8]. Esteban de Manuel Jerez[9]. Vicente Manzano Arrondo[10].

Palabras clave

Transformación social, conocimiento, ciudadanía planetaria, educación superior.

Breves apuntes sobre la formación universitaria

La experiencia que aquí se presenta[11] obedece a una visión concreta y definida sobre la función o las funciones de la universidad y el efecto que ello tiene en la actividad formadora. Es pertinente, pues, apuntarla en unas palabras que harán las veces de una casi declaración ideológica.

Cabe esperar que la Universidad se encuentre al servicio de la humanidad, que la engendra. Ello implica un esfuerzo principal en estudiar los grandes problemas que padece la sociedad y el planeta que habita, y un interés capital en proponer soluciones basadas en sus propios procesos de generación del conocimiento. Las propuestas, asentadas en la inigualable oportunidad multidisciplinar de esta institución, no pueden quedar desnudas de práctica. Por tanto, la Universidad debería acompañar su discurso con acciones, con un trabajo activo orientado a dar forma a tales soluciones, articulándose con las autoridades políticas, con la sociedad civil y con entidades sociales diversas como empresas, sindicatos, plataformas, (Bordieu, 2002) etc. Sin embargo, la realidad muestra un comportamiento muy distante al descrito.

La evolución económica de la segunda mitad del siglo pasado ha señalado una tendencia muy marcada hacia la tiranía de los mercados (Cassen y otros, 2001): la gestión política se ha ido confundiendo progresivamente con la económica y ésta con la

[7] Departamento de Economía Aplicada II (Universidad de Sevilla). lazambrana@us.es, 954 557572.
[8] Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales (Universidad de Sevilla). ffgarcia@us.es.
[9] Departamento de Expresión Gráfica y Arquitectónica (Universidad de Sevilla). edemanuel@us.es.
[10] Departamento de Psicología Experimental (Universidad de Sevilla). vmanzano@us.es.
[11] Los firmantes de este artículo nos hemos ocupado de redactarlo y darle forma, pero la experiencia que en el mismo contamos ha sido posible gracias a todas las personas que en la actividad "*Universidad y Compromiso Social*" han participado. A los discentes gracias por la paciencia y comprensión que han mostrado.

intención de favorecer el desarrollo de los mercados, y la adaptación de toda la maquinaria social hacia la satisfacción de las necesidades económicas. Como se ha señalado ya en múltiples ocasiones (Galeano, 2002; Morin, Roger y Domingo, 2002), los grandes problemas de la humanidad y del planeta que habitamos no han desaparecido, sino que se han acentuado, como efecto secundario de las prioridades apuntadas, conformando el proceso que se ha venido en llamar *globalización* (Sampedro, 2002).

Por otra parte, la evolución de los mercados exige una dinámica laboral específica: la fuerza de trabajo debe contar con una alta capacidad de adaptación y de tolerancia al cambio. La legislación laboral de los países que han secundado este proceso, se orienta hacía una situación donde prima la competitividad para los puestos de trabajo, la especialización, la movilidad, la facilidad de las empresas para gestionar sin limitaciones su personal (que les permita, entre otros aspectos, adecuarse a una demanda incierta y cambiante) y la capacidad de empresas, trabajadores y trabajadoras para prever cambios y adaptarse a ellos.

La función que se guarda a la Universidad en este contexto obedece a las mismas exigencias: debe ser capaz de responder a las nuevas necesidades de una sociedad basada en la competitividad y en la gestión de la información, modeladas por el sistema de mercado. Para ello, debe centrarse en dos frentes: (1) generar conocimiento que permita el desarrollo tecnológico y que favorezca soluciones a los nuevos retos empresariales; y (2) formar profesionales con un grado alto de especialización y con capacidad para adaptarse a las situaciones cambiantes del mercado (Rodríguez-Moreno, 2002). El resultado es la producción de profesionales con una marcada ceguera para identificar los problemas relevantes, comprender las soluciones o compartir responsabilidades (Morin, 2001).

La Universidad, por tanto, se configura en torno a los requerimientos mencionados, abandonando voluntariamente su necesario papel de motor del cambio social. Con ello, los planes de estudio se elaboran respetando este marco general e, incluso, llegan a descuidarse las escasas referencias de la legislación al uso sobre las escurridizas materias transversales y los "otros" objetivos que se refieren más a la actitud critica generalizada y a la transmisión de la cultura (eso de "estar a la altura de su tiempo" que decía Ortega y Gasset, 1930).

El colectivo *Universidad y Compromiso Social*

Universidad y Compromiso Social es un colectivo de personas que buscan orientar el quehacer universitario hacia la construcción de un mundo más respetuoso con el planeta y los seres vivos que lo habitamos. Toma forma durante el curso académico 2001/2002, con la incorporación de los primeros miembros, la confección de los primeros documentos y la realización de las primeras actividades dentro y fuera de los muros de la universidad. Desde ese momento, las actividades se han multiplicado y han abarcado varios frentes.

Las personas que formamos este colectivo coincidimos en la necesidad de activar la Universidad como centro de cambio social, como institución de libre pensamiento, como alternativa a los modelos impuestos de funcionamiento social, desde todas las instancias, más cercanas al interés económico que al humano.

Las primeras reuniones rondaron la idea de construir una actividad de libre configuración multidisciplinar que abordara los problemas que afectan al planeta (y a los seres que lo habitan), que requieren respuestas complejas, pero que permanecen sin solución. La visión, rica en disciplinas y en experiencias diversas, que puede dar la universidad debía llegar, al menos, a su propio alumnado.

En esta línea, *Universidad y Compromiso Social* se plantea intervenir en el entorno, promocionando el pensamiento crítico, la actitud observadora, inteligente y reflexiva que permita cuestionar cuanto se encuentra establecido y proponer modelos, argumentaciones, explicaciones y acciones alternativas.

Consideramos que toda acción u omisión conscientes son fruto de una decisión. Para tomar decisiones de calidad es necesario contar con una formación y una información del mismo nivel. El pensamiento único, basado en la formación y en la información uniformes, eterniza los errores y los perjuicios, promoviendo las mismas decisiones. Para combatir ese "consenso fabricado" (Chomsky, 2003) entendemos que es nuestro deber como docentes e investigadores públicos actuar desde la universalidad y la especificidad del conocimiento universitario. Apostamos por una formación rica en matices, reflexiva, crítica y autocrítica, que ponga en cuestión y análisis las creencias establecidas. Esta formación esta dirigida a la ciudadanía en su conjunto, no quedando ceñida al ámbito universitario exclusivamente. Igualmente, se pone un especial énfasis en hacer llegar información precisa, fiable y lo más completa que sea posible a los mismos beneficiarios de estas actividades, con el objetivo de que puedan elaborar decisiones justas.

En consecuencia, *Universidad y Compromiso Social* se plantea desarrollar las siguientes líneas de actuación:

Interna

- Animar a sus miembros hacia un proceso de formación continua, de aprendizaje ininterrumpido en la búsqueda de formación e información que permitan buenas decisiones en cuanto a modelos, explicaciones, argumentos, perspectivas o conclusiones.
- Estimular la discusión interna en cuanto a objetivos y procedimientos concretos, vías de actuación y funcionamiento interno.
- Promover la iniciativa individual, de pequeños colectivos o grupos de trabajo, en el establecimiento de actividades y propuestas de actuación.

Universidad

- Poner en marcha y reforzar las actividades de formación que permitan hacer partícipes a los futuros profesionales universitarios de una clara motivación por

el bien común, por ese mundo mejor del que hablamos. Queremos asumir como universitarios nuestra condición de ciudadanos activos, críticos y propositivos, desde la perspectiva de nuestras respectivas disciplinas. Para ello planteamos actividades que pueden tomar la forma de libre configuración, conferencias, seminarios, charlas, talleres, congresos, etc. Pero el objetivo último es influir de forma transversal en el planteamiento de toda la docencia y la investigación que hacemos en la Universidad.

- Participar activamente (de forma directa o indirecta) en los órganos de gobierno y decisión de la Universidad, velando por la incentivación del pensamiento crítico, del compromiso social, de la justicia y del respeto.
- Promover acciones y tomas de postura de la Universidad ante la Sociedad, que muestren un compromiso inequívoco por favorecer un mundo mejor.

Sociedad

- En términos generales, se procurará poner el conocimiento, la capacidad de trabajo, las posibilidades y el prestigio de la Universidad al servicio de la Sociedad, en esa búsqueda de un mundo más humano y justo. Para ello, se pretende:
- Actuar con los medios de comunicación de masas. Existe una preocupación especial en aquellos casos donde se observa una única versión de los hechos, un predominio del pensamiento único o de la versión "oficial".
- Poner en marcha actividades de formación dirigidas a ciudadanos y ciudadanas: cursos de extensión universitaria, charlas, coloquios, mesas redondas... en municipios, colegios, institutos, asociaciones, actos culturales, certámenes...
- Elaboración y distribución de publicaciones generales y específicas con un claro carácter de divulgación. Se debe requerir muy poca formación por parte de los lectores, procurando que el acceso a esta información sea fácil. Se trata de una clara extensión de las labores formativa e informativa, puesto que las publicaciones deben acceder a públicos donde *Universidad y Compromiso Social* no puede llegar físicamente.

La actividad de libre configuración *Universidad y Compromiso Social*

En las líneas de actuación antes descritas, en el epígrafe dedicado a la Universidad, hemos de situar la primera edición de la asignatura que toma el nombre del colectivo.

A la Universidad se le supone la habilidad de generar y transmitir conocimiento. Es una institución innovadora y creativa, con capacidad suficiente para comprender el entorno, cada vez más complejo y global, de esta época en la que nos ha tocado vivir. Sin embargo, la práctica muestra que la actividad universitaria se ciñe a unos aspectos, tal vez excesivamente compartimentados y descontextualizados, que perpetúan los viejos intereses, sin dar una respuesta satisfactoria a las nuevas necesidades. La Universidad comparte ineludiblemente responsabilidad con los agentes y líderes políticos, sociales, empresariales o intelectuales que configuran los acontecimientos a escala local, nacional o mundial, puesto que estos agentes han recibido, en su inmensa mayoría, una formación universitaria. La actuación que realizan muestra, en muchos casos, una

sensibilidad social disminuida por no decir inexistente. Los grandes problemas que atañen a las personas pasan a un segundo plano, suplantados por los grandes objetivos centrados en cosas. Urge una formación universitaria más acorde con los retos prioritarios del siglo XXI: una gestión del planeta respetuosa con las personas y con el medio ambiente, lo que exige la formación de gestores sensibles a estas prioridades.

En la actividad de libre configuración *Universidad y Compromiso Social* nos planteamos el objetivo central de promover un espíritu crítico en los participantes, gracias al trabajo multidisciplinar (no compartimentado), a la participación de los asistentes en las sesiones, a la elección de temas de absoluta actualidad, y a su evidente sensibilidad hacia *lo social*, hacia las personas, tanto en su calidad de individuos como de miembros de grupos humanos, girando el desarrollo de la actividad en torno a cuatro ejes.

El primero de ellos es la diversidad. Pero no en el sentido más actual, al que estamos acostumbrados a través del discurso político de moda: el de la tolerancia. La tolerancia es un concepto que marca desigualdad, puesto que implica el desequilibrio entre quien tolera y quien es tolerado. Es preferible hablar de respeto a la diversidad. Pero aún así, el respeto es una actitud pasiva. En esta actividad existe un verdadero interés por ir más allá, por el *fomento* de la diversidad. Y con ello se entienden muchas de las características que definen *Universidad y Compromiso Social*. Así, por ejemplo, se ha puesto un esfuerzo especial en abordar varios tópicos y hacerlo desde diferentes puntos de vista.

Existe fomento de la diversidad en las temáticas de los trabajos a realizar por parte de los estudiantes e, incluso, de la estructura de los propios grupos de trabajo. Si bien, tal vez la cara más visible de este interés por la diversidad sea el marcado carácter multidisciplinar del grupo de docentes que participan. Como ya se ha dicho, vivimos en una época de culto al pragmatismo y a la eficacia, medida en términos de rentabilidad. Este culto alienta la hiperespecialización (Morín, 1994). Ésta se concibe como un instrumento intermedio que optimiza la productividad a través de la cualificación y del desarrollo tecnológico. Pero el mundo no es especializado. El mundo es complejo. Es necesario que el desarrollo de la especialización se vea acompañado por un proceso de síntesis, por el interés de alimentar percepciones globales, holísticas, de conjunto. Los grandes problemas que padecemos en esta era planetaria, requieren soluciones que sólo pueden surgir desde la visión del conjunto. Centrarse en la especialización y olvidar el carácter multidisciplinar de los acontecimientos, es utilizar sólo una cara de la moneda.

El segundo eje es el de la actitud crítica y participativa. Sería del todo incongruente fomentar la diversidad desde la autoridad indiscutible, desde una única dirección, desde una perspectiva donde el docente es quien imparte y el estudiante quien recibe. Es fácil concluir que, en buena parte, los problemas permanecen porque los paradigmas, las perspectivas tienden a perpetuarse y no se da pié a la intervención de otros posibles protagonistas. Al hilo de ese espíritu de especificidad, cunde cada vez más en la ciudadanía la convicción de que el pensamiento de lo social, de lo político, de lo mundial, es competencia de los especialistas, sean políticos, intelectuales u otros

agentes. Esta creencia justifica la falta de motivación para participar, incluso para consumir la información que nos llega de los medios con un mínimo de espíritu crítico (Chomsky y Ramonet,, 2002). Y difícilmente podamos trabajar por el compromiso social si no es desde la urgencia de la participación. Es cierto que quienes organizan cada sesión son especialistas en el tema que se trata, pero su saber se ha nutrido de un estudio y de una experiencia donde han ejercitado una actitud participativa, han cultivado el pensamiento crítico, no han tomado el papel de consumidores pasivos de información. Así pues, nuestro objetivo docente es construir el conocimiento en el aula y fomentar que éste surja, se desarrolle como resultado de la interacción entre quienes se encuentran presentes. Incluso en las sesiones que pudieran parecer más tradicionalmente magistrales, se establecerán estrategias de mesas redondas o de debate y estarán contemplados espacios de discusión con el resto de los participantes en la sesión.

El compromiso social es nuestro tercer eje, no en su importancia, sino tan sólo en el orden de exposición. El evidente crecimiento de los criterios de fondo económico en la forma de gestión política, la uniformidad que se establece entre la población mundial a través de las mismas pautas de consumo, el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación y de Internet, entre otros motivos, están procurando que el mundo en el que vivimos nos resulte cada vez más pequeño (Watts, 1999), más familiar, más cercano. Cada vez es más fácil que un acontecimiento lejano genere influencias palpables en nuestro entorno cercano y nuestra vida cotidiana. Y ahora más que nunca, somos conscientes de que la humanidad y nuestro planeta, en su conjunto, están aquejados de los mismos grandes problemas. Ahora, pues, más que nunca se necesita un compromiso con el mundo, con la sociedad global, con las personas y con el medio ambiente. Es ésta una preocupación capital entre quienes participamos en *Universidad y Compromiso Social*, y justifica en buena medida la existencia de esta iniciativa. Los tópicos que se abordarán tienen una motivación global, se refieren a fenómenos que nos afectan en el área local e, incluso, individual, pero que viven en todo el planeta. Las perspectivas y las alternativas en las que entraremos no se refieren únicamente a nuestro entorno más inmediato, sino que afloran desde una sensibilidad directa acerca de qué está pasando en el mundo y cuál es nuestra responsabilidad en ello.

Por último, esta silla hubiera quedado coja sin un componente especial. Nos encontramos en una actividad que no sólo es racional, como cabría esperar del entorno universitario en el que nos encontramos. Hemos sido partícipes de un evento emocional, lo que no hace sino abundar en lo inhabitual de este engendro. Nuestra época exige abandonar el lastre de las emociones, despreciarlas como un elemento evolutivo superado y centrarse en logros racionales, incluso cuantitativamente medibles. Sin embargo, es difícil imaginar que alguien de entre los que participamos en la organización y puesta en marcha de esta actividad, no sintiéramos una especial ilusión, personas que tienen una amplia trayectoria como gente implicada con batallas difíciles cuyo objetivo es el bien común, un mundo más respetuoso con las personas y con el planeta. Y, sin embargo, han participado con nosotros con la misma ilusión que si fuera ésta la primera iniciativa comprometida en la que se embarcan. Docentes en unas

sesiones se han convertido en estudiantes en otras, gracias a la ilusión por participar, por colaborar, por aprender. Y la ilusión se transmite, es pegadiza y sumamente saludable.

Como consecuencia ineludible, la actividad se convirtió, en gran medida, en un ensayo. No se puede atar la diversidad, el compromiso, la participación, la ilusión. Sin libertad de movimientos, sin hueco para la espontaneidad, sin capacidad de adaptación al potencial humano, sin estos componentes era difícil imaginar que seguiríamos fieles a los ejes planteados. Por ello, observamos lo que cabe observar en todo ensayo: entre otros aspectos, resultados en parte impredecibles.

Ha sido una feliz e intensa experiencia descubrir que no estamos solos ni solas, que hay mucha gente en la Universidad con ganas de hacer cosas, de poner su grano o su cubo de arena en la construcción de ese mundo mejor. Docentes de múltiples disciplinas nos encontramos con la oportunidad de hacer que el paso por esta actividad nos dejara indiferentes a los estudiantes que la habían elegido (100). Deseamos e intentamos que el conocimiento que hemos construido juntos permita que nuestro comportamiento, docentes y discentes, como profesionales universitarios y como personas, se encuentre más en consonancia con un mundo necesitado de coherencia y espíritu crítico, un mundo urgentemente necesitado de una humana visión de conjunto, en el espacio y en el tiempo.

Bibliografía

Bordieu, P. (2002). “En defensa de un saber comprometido”. Trascripción del último discurso público del intelectual en *Le Monde Diplomatique*, edición española, nº 76 febrero de 2002.

Cassen, B. y trece autores más (2001). *Attac. Contra la dictadura de los mercados*. Barcelona: Icaria.

Estefanía, J. (2001). *La nueva Economía*. Debate.

Galeano, E. (2002). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Manzano, V. y Andréu, J. (2000). “Formatos para items en las encuestas electrónicas. Antecedentes y propuestas”. *Metodología de Encuestas*, 2 (1) 61-101.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidos Studio.

Morin, E.; Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Tomado de www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf

Ramonet, I. y Chomsky, N. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Icaria .

Rodríguez-Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Sampedro, J.L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.

Watts, Duncan J. (1999). *Small Worlds: The Dynamics of Networks between Order and Randomness*. Princenton: University Press.

LÍNEA TEMÁTICA 2

Formación y Docencia

La Educación para el Desarrollo en la Universidad y la metodología del Aprendizaje-Servicio. Oportunidades y retos. El caso de la Universidad Pública de Navarra

Noelia Martínez Alegría[1]
Universidad Pública de Navarra

La Educación para el Desarrollo (ED) cuenta con una historia y una trayectoria en el contexto español, tanto en el ámbito de la educación formal, como en el de la educación no formal. Sin embargo, su incursión en la Universidad ha sido más sutil, a partir de que ésta constituye un espacio que de manera más reciente ha irrumpido institucionalmente en el campo de la Cooperación Internacional, a través de la Cooperación Universitaria al Desarrollo[2] (CUD). Asimismo, esta incursión está dotada de características específicas, ya que como señala el *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*, "los esfuerzos que hasta el momento han realizado las Universidades Españolas han sido aislados y no existen estructuras fuertes y consolidadas en este ámbito en la Universidad", y aunque reconoce la creación de institutos universitarios de investigación, identifica que "en muchos de los estudios promovidos [...] participa el profesorado y el personal investigador [...], pero lo hacen casi siempre a título individual o en pequeños colectivos" (:66).

De esta manera, si bien la Universidad es reconocida en España como un agente importante de Cooperación al Desarrollo y como promotor de ED, varios documentos -entre ellos el II y III Plan Director de la Cooperación Española y la Estrategia de Educación para el Desarrollo- centran su participación en la investigación y en la implementación de asignaturas en la formación de grado y postgrado. Lo cual no refleja el importante rol que la Educación Superior desempeña en la formación no sólo profesional, sino humana y social de los futuros profesionales.

En este sentido, es importante buscar la promoción de una ED de quinta generación en los espacios universitarios, la cual pueda incorporarse en diversas actividades y experiencias, más allá de suponer que su integración en el currículo pueda darse

[1] noealegria@mexico.com
[2] El Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI), aprobó en marzo de 2000 la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo,* que fue adoptada por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), en septiembre del mismo año. Posteriormente, en el año 2005, ambas instancias iniciaron el proceso de elaboración del *Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo*.

exclusivamente a partir de una asignatura vinculada a la Cooperación al Desarrollo o de una experiencia de sensibilización.

Esta inquietud es la que se encuentra en la base de una Investigación efectuada actualmente como parte de la realización de un proyecto de tesis en la Universidad Pública de Navarra, y a la cual queremos hacer alusión en esta comunicación.

La ED, en tanto Educación para la Ciudadanía Cosmopolita, "pretende construir una ciudadanía global crítica, participativa, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta" (Celorio y de Juan, 2009: 59); por lo cual, el papel que puede desempeñar la Universidad en este proceso es muy amplio y diverso.

En este sentido, en el III Congreso de ED "la universidad fue reclamada como una institución clave para incidir en la sociedad, en la medida que es un ámbito privilegiado de formación de «profesionales»". Por lo cual se indicaba que "la universidad debe recuperar su rol de «potenciadora de cambios» y para ello tiene que recuperar su vínculo con la calle y las luchas sociales" (Celorio y López de Munain, 2006:112).

Por ello, partiendo del rol esencialmente formativo de la Universidad, es necesario plantearse una propuesta pedagógica que permita potenciar al máximo algunas actividades e iniciativas que ya han sido puestas en práctica, pero que podrían brindar importantes aportaciones en el ámbito de la ED. Esta propuesta puede ir en la línea del Aprendizaje Servicio.

Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio

El Aprendizaje Servicio (APS) constituye una propuesta educativa innovadora que se desarrolla con componentes ya conocidos en el campo de la educación. Existen desde hace tiempo varias experiencias y tradiciones educativas que aplican los principios del APS, aún sin utilizar el concepto como tal; esta relación con algunas prácticas cotidianas en educación se da porque en sí el APS integra el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan las instituciones educativas. El carácter innovador del APS estriba en que vincula de manera singular y estrecha servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa, bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006; Puig, 2011).

De acuerdo con diversos autores (Tapia, 2008; Puig, 2011, CLAYSS, 2011), existen tres rasgos fundamentales del APS:

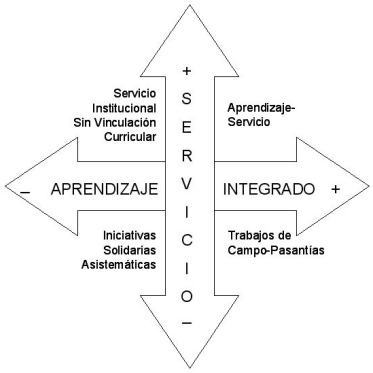
- Es un servicio solidario destinado a atender las necesidades reales y sentidas de una comunidad,
- protagonizado por los estudiantes,
- planificado en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje y la investigación.

Estos rasgos representan un ideal educativo al que cada experiencia concreta puede aproximarse en mayor o menor medida, por lo cual no siempre se manifiestan en cada situación; sino que son "un conjunto de notas deseables, pero que no siempre alcanzan todas las experiencias de APS, ni siquiera las buenas experiencias" (Puig y Palos, 2006).

En cuanto a la ED, el APS contribuye notablemente a la consecución de sus objetivos, puesto que no sólo los proyectos planteados desde esta metodología facilitan el abordaje contextualizado de los contenidos curriculares, de manera interdisciplinar y orientada a la acción; sino que además "permiten el desarrollo de competencias personales, interpersonales, para el pensamiento crítico, para la realización de proyectos para la ciudadanía y la transformación social y, finalmente, las competencias vocacionales y profesionales" (Rubio, 2011: 35), lo cual va en la misma línea que los planteamientos efectuados desde la Educación para el Desarrollo.

Asimismo el APS, como pedagogía de la experiencia y la reflexión, tiene efectos en el desarrollo personal de los participantes y promueve cambios al interior de las instituciones que lo impulsan, y mejoras en la comunidad que recibe el servicio.

Por otra parte, y en relación específica con el ámbito universitario, es evidente que en éste se desarrollan, desde hace tiempo, algunas prácticas y/o experiencias que pueden ser interpretadas desde el APS. Varios países cuentan con una trayectoria importante, mientras en España esta propuesta pedagógica ha despertado cada vez mayor interés, el cual se ve reflejado en la *Declaración de Barcelona sobre el Aprendizaje Servicio*[3], que señala que el APS integra todas las misiones de la Universidad, por lo cual invita a las personas con responsabilidad académica a tomar en cuenta la importancia que el APS tiene en la consecución de una Universidad más social y, a partir de ello, solicita que faciliten su implantación. En cuanto a su aplicación concreta en la universidad, Tapia (2008: 44), basándose en los *Cuadrantes del APS* propuestos por el *Service-Learning 2000 Center* de la Universidad de Standford, realiza una adaptación aplicada a la Educación Superior.



[3] Esta declaración fue suscrita el 17 de junio de 2011, por profesores de más de 50 universidades españolas, en el marco de la reunión *Aprendizaje y Servicio en la Universidad 2: intercambio de experiencias*. Esta declaración está dirigida a la comunidad universitaria, y más específicamente la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE.

A partir de este gráfico, esta autora identifica cuatro tipos de experiencias:

- Salidas a la comunidad con intención prioritariamente académica. Experiencia que privilegia el aprendizaje.
- Iniciativas solidarias asistemáticas. Experiencia ocasional de actividad solidaria, sin vinculación con el aprendizaje formal.
- Extensión, voluntariado y servicio comunitario institucional. Experiencias solidarias que expresan una misión institucional, pero se desarrollan en paralelo o sin vinculación con el currículo académico.
- Aprendizaje servicio. Experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales.

A partir de esta clasificación, es posible identificar una mayor concreción de la vinculación existente entre el APS y varias experiencias que son puestas en práctica desde la universidad las cuales, sin embargo, podrían replantearse en algunos aspectos que les permitan potenciarse aún más no sólo como experiencias de APS, sino como promotoras de una ED de quinta generación.

Experiencias formativas en la Universidad Pública de Navarra

En la Universidad Pública de Navarra (UPNA), se cuenta con varias experiencias que corresponden, en su mayoría, a alguna de las citadas por Tapia (2008). Quizás la que se desarrolla con mayor amplitud es la que corresponde al ámbito de *Salidas a la comunidad con intención prioritariamente académica*, ya que son varias las titulaciones que -en las distintas Facultades- incluyen en su currículo las prácticas y los trabajos de campo en diversos ámbitos.

Por este motivo, y considerando la amplitud de experiencias y el enfoque de la investigación antes citada, se ha determinado centrarse principalmente en la consideración de dos actividades que, desde la UPNA, se ofrecen a los estudiantes y que pueden aproximarse más a las características del APS: el programa *Formación Solidaria* y el de *Voluntariado Universitario*. En esta comunicación, por motivos de espacio, nos abocaremos sólo a una de ellas.

Formación Solidaria (FS) es un programa creado por el Área de Cooperación al Desarrollo de la UPNA y cofinanciado por el Gobierno de Navarra que, entre otras cosas, proporciona a los estudiantes de las diversas titulaciones la oportunidad de realizar su Proyecto Fin de Carrera (PFC), Prácticas o bien realizar actividades de estudio y formación acordes a su titulación en algunas Universidades, instituciones u ONGD de países del Sur. Hasta la fecha han participado más de 270 alumnos.

Los objetivos del programa son fomentar la solidaridad y los valores de la cooperación en la Universidad; poner el conocimiento universitario al servicio de la cooperación al desarrollo, y enriquecer los procesos formativos y las destrezas prácticas de estudiantes

y docentes en este ámbito, facilitando la movilidad entre universidades del Sur y la UPNA.
Por otra parte, y tal como ha ocurrido en otras universidades, la implementación de este programa ha sido fruto, en gran medida, de iniciativas individuales y, aunque ha contado con respaldo institucional y financiero desde el inicio, los contactos con las instituciones del Sur, y la planificación de proyectos y actividades específicas obedecen, en su mayoría, a actuaciones particulares.

Sin embargo, resulta evidente que este programa representa una excelente oportunidad no sólo para promover en la comunidad universitaria los postulados de la ED, sino también para que los participantes en estas experiencias se beneficien ampliamente de su ejecución desde el enfoque del APS. Realizar esta tarea exige un análisis profundo de la situación desde la cual se ha desarrollado el programa, su puesta en práctica en función de la titulación desde la que se realiza la actividad y la entidad y/o comunidad receptora del servicio.

Para adentrarse en la experiencia de los diez años del programa FS, ha sido de gran ayuda el informe de evaluación que el Área de Cooperación al Desarrollo ha efectuado a lo largo de este año (UPNA, 2011). En él se trazan los aspectos históricos del programa y se evalúan algunos resultados a partir de las aportaciones que algunos participantes han hecho. Asimismo, y como parte de la investigación mencionada, se ha llevado a cabo la aplicación de un cuestionario a los becarios del programa FS del curso 2010/2011, y varias entrevistas en profundidad con alumnos que han participado anteriormente en él. Los datos recopilados hasta la fecha aportan información relevante, que podría contribuir a aprovechar más, en términos formativos, las experiencias de los becarios. A continuación, mencionaremos algunos aspectos que pueden resultar ilustrativos.

Un primer reto se refiere a la información y formación previa a la experiencia. La mayoría de los becarios posee poca información sobre el lugar de destino, la fuente a la que se recurre con más frecuencia es internet, en la cual se corre el riesgo de desinformación por sobreinformación (Mesa, 2000); sin embargo, también destaca como elemento informativo importante las conversaciones con exbecarios, que a la vez se convierten en un estímulo para participar en la experiencia.

Como motivaciones principales para participar, tanto el informe de evaluación como el cuestionario y las entrevistas coinciden en que el principal estímulo es viajar, conocer otras culturas y vivir experiencias diferentes. Esto supone un riesgo, ya que aunado a la desinformación que puede existir, el becario puede llegar con una imagen idealizada de su función. Este hecho ya ha ocurrido anteriormente, y en algunos casos los becarios han optado por regresar antes del tiempo previsto y devolver el importe de los gastos efectuados.

Asimismo se destaca el interés que, a raíz de la experiencia, se despierta en los jóvenes a partir del contacto con la realidad de otros países. Algunos de ellos continúan su formación en este campo (16%), otros se han vinculado con ONGD, e incluso hay

quienes se están desempeñando laboralmente en el campo de la Cooperación al Desarrollo (6.6 %).
Por otra parte, varios de ellos señalan que la experiencia en general ha sido positiva, aunque se indica que sus efectos han sido más positivos en el terreno personal que en el profesional ya que, según algunos entrevistados, no encontraron vinculación alguna entre el currículo y la actividad realizada, o bien entre ésta y su futuro desempeño profesional.

Estos son sólo algunos de los aspectos que se considera importante presentar en esta ocasión, y que pueden dar origen a una reflexión acerca de la puesta en práctica del programa FS, desde un enfoque educativo, impregnado de los principios de la ED y efectuado desde el APS.

En principio, es importante reconocer que el Área de Cooperación al Desarrollo ha implementado, desde un año atrás un Curso Obligatorio sobre Cooperación al Desarrollo como requisito para la participación en el programa. Este curso tiene una duración de 47 horas lectivas y aborda diversas temáticas a cargo, en su mayoría, de personal de ONGD. Esta iniciativa ha permitido que los alumnos tengan un mayor contacto entre sí y reciban una información más homogénea acerca del campo de la cooperación; sin embargo, existe una evidente falta de coordinación en los contenidos, así como una gran libertad para que el ponente exponga sus criterios personales o institucionales, los cuales no necesariamente apuntan a una ED de quinta generación; sino que incluso en algún caso, ha sido posible identificar posturas asistencialistas.

A pesar de ello, se valora el aspecto positivo de este curso, que puede ser aprovechado para que los becarios logren situarse de manera más realista ante la experiencia futura, a la vez que les permita adquirir una visión más amplia y una actitud más abierta. En orden a vivir una experiencia de APS desde la Cooperación Internacional.

Por otra parte, se ha evidenciado en algunos casos la falta de participación docente, ya que si bien en todas las titulaciones existe un profesor responsable, en varias de ellas la coordinación total de la experiencia corre a cargo de la gestora del Área de Cooperación. Esta situación es más común en las titulaciones más recientemente incorporadas al programa, pero aunada a lo indicado por algunos becarios en el sentido de que no encontraron relación con su profesión, genera una realidad en cual la experiencia se desvincula del aspecto académico y por lo tanto no se aprovecha como elemento formativo integrador del becario.

Asimismo, es importante reconocer la sensibilización que se desarrolla en los alumnos. La gran mayoría de ellos regresa motivada y con “un horizonte más amplio ante el mundo, las personas y la realidad”, según palabras de una becaria. Sin embargo, una vez efectuada la experiencia, los jóvenes se dedican a preparar la exposición de su PFC o bien hacen la memoria sobre sus prácticas o su experiencia. Pero la mayoría de ellos echa en falta la oportunidad de compartir en profundidad con otros, o bien de aportar sugerencias para la realización de futuros programas; según indican, existe una fuerte desvinculación, la cual en algunos casos se produce incluso antes de viajar al país de

destino. Finalmente, muchos de ellos se consideran sólo como un número más que se suma a los becarios participantes. En este sentido, es más evidente lo poco que se potencia una experiencia tan determinante como la que un joven puede vivir en este programa. El que ellos regresen sensibilizados es un gran paso, de eso no hay duda; sin embargo, como señala Ortega (2008), la sensibilización constituye sólo una dimensión, que requiere ir más allá, hacia otras dimensiones, para que pueda efectivamente constituirse como ED. Además, estos mismos jóvenes pueden convertirse en promotores de ED al interior de la Universidad.

¿Conclusión?

Esto es sólo una pequeña muestra de las oportunidades que un programa concreto de la UPNA posee en términos de formación en ED. Las posibilidades son amplias y muy variadas, y requieren ser analizadas para llevarlas a la práctica. Lo importante es partir de la experiencia adquirida en cada una de las actividades, valorando todo lo positivo y potenciando todo aquello que es posible mejorar.

La Universidad debe realizar su rol formativo de manera plena, en este sentido el APS permite efectuar la tarea educativa de manera más integral. Si bien es cierto que se aboca al servicio a la comunidad, no podemos perder de vista que desde la ED hablamos de una comunidad global, que si bien parte de lo local, se proyecta hacia lo mundial. Por lo tanto es el momento propicio para que la Universidad asuma su carácter universal.

Bibliografía

Celorio G. y López 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.

Celorio, G. y De Juan, I. (2009). "Educación para el Desarrollo. Hacia una conciencia crítica". *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 58-63.

CLAYSS (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. 2ª Ed. Buenos Aires: Natura - CLAYSS.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). "El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica". *REIFOP*, 13 (4).

Mesa, M. (2000). "La Educación para el Desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global". *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, 11-26.

Ortega, M. L. (2008). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

Puig, J.M. y Palos, J. (2006). "Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio". *Cuadernos de Pedagogía*, 357.

Puig, J.M. (2011). "¿Por qué el Aprendizaje Servicio crea humanidad?" *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 10-15.

Rubio, L. (2011). "Aprendizaje servicio: aterrizaje entre la teoría y la práctica". *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-38.

Tapia, M.N. (2008). "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias". En: M. Martínez (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

UPNA (2011). *Evaluación del Programa de movilidad internacional Formación Solidaria*. Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación. Universidad Pública de Navarra (Borrador).

Una mirada desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación a la Educación para el Desarrollo

Elisabet Arrieta[4]
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV-EHU.

La reflexión que aquí se plantea surge a partir de la mirada realizada desde Decanato de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (FICE), tras los últimos cuatro años de experiencia en el marco de la Educación para el Desarrollo.

En este sentido quisiéramos presentar algunos aspectos que se han detectado, que requieren una revisión porque son susceptibles de mejora y que conviene que sean contemplados como retos de cara al futuro.

Pero estos retos exigen también un esfuerzo posterior para poder ser subsanados porque no se trata únicamente de realizar una fotografía de los déficits existentes, sino que conviene tratar de buscar respuestas conjuntamente, en el seno de la comunidad universitaria.

Estamos, por lo tanto, hablando de algunos grandes retos que, a nuestro entender, son los siguientes:

1. El papel de la Educación para el Desarrollo en la UPV-EHU

Durante los últimos años hemos detectado un esfuerzo importante y un cambio apreciable en el peso de la Educación para el Desarrollo en el marco de la UPV-EHU.

Se puede decir que comienza a haber unos recursos propios en la Oficina de Cooperación al Desarrollo de cierta importancia, que permiten vislumbrar otras posibilidades de trabajo que ya se han iniciado y que subsanaran la situación precaria y ciertamente testimonial existente anteriormente y que descansaba prácticamente en una única persona, que desde el compromiso y la sensibilidad personal trataba de dar consistencia a la Oficina

Este cambio por tanto, es un paso importante, pero exige necesariamente otros que habría que realizar y que van desde acometer una mejor y más adecuada estructura en el marco de la Educación para el Desarrollo hasta el fomento de una mayor sensibilidad de la propia Universidad con asuntos vinculados a la Educación para el Desarrollo.

[4] elisabet.arrieta@ehu.es. 943 015496.

El compromiso de la UPV-EHU con la ED no puede descansar únicamente en la voluntad individual de las personas que conforman la comunidad universitaria. Y ello exige la necesidad de planificar a más largo plazo, involucrar a más personas y reconocer de otra manera el trabajo realizado, incluso abriendo líneas de investigación propias.

2. Formación y competencia necesaria del alumnado que se involucra en un proyecto de Educación para el Desarrollo: su responsabilidad y la nuestra como docentes

A día de hoy, al alumnado se le exige una formación mínima en materia de ED, que se oferta en los tres campus de la UPV. Además, en la mayoría de los casos se lleva a cabo una formación complementaria por parte de cada una de las ONGD que resulta absolutamente necesaria ofertar al alumnado de la Universidad.

Sin embargo, esta formación mínima no es garante de una formación suficiente y ello supone la necesidad de buscar otras soluciones.

Se pueden plantear encuentros previos a tres bandas, ONGD, alumnado, tutores de facultad, compromisos con la ONGD antes de la partida a terreno, intervenciones como voluntarios/as previos a la marcha, de manera que se pueda completar la formación necesaria.

En cualquier caso, la idea es formar y capacitar al máximo a los alumnos/as que van a participar e implicarse en proyectos de Educación para el Desarrollo.

3. Formación del alumnado desde lo profesional sin olvidar su formación como personas

Otra cuestión a añadir es el nivel de formación y madurez que el alumnado debe poseer y que resulta ser un reto potente porque escapa de los parámetros de objetividad que podamos plantear, así como de la formación que se pueda inculcar.

Es difícil medir con precisión si el alumnado está preparado a nivel personal, para ir a terreno. Y más difícil todavía es poder decir a un/a alumno/a que no cumple los requisitos de madurez porque contamos únicamente con la intuición, y no con datos objetivos, de la persona responsable de la UPV-EHU.

4. Sensibilizar la sociedad, incidir en el colectivo social, y movilizar la comunidad son retos que se nos presentan aquí y allí donde van nuestros/as alumnos/as

El alumnado que participa en proyectos de Educación para el Desarrollo es un potencial único que hay que hacer visible e involucrar en otros proyectos aquí y allí.

El citado alumnado se ha capacitado en una formación ofertada tanto por la Universidad como por las propias ONGD, y esos son recursos propios que se han utilizado y que no se pueden despilfarrar. No debería valer únicamente para una experiencia de unos pocos meses, habría que pensar en cómo abrir horizontes para estas personas de cara a rentabilizar el esfuerzo, el trabajo y los recursos utilizados para su formación como profesionales en materia de Educación para el Desarrollo.

Estamos hablando de la promoción de nuestros alumnos/as en el terreno, pero evidentemente estamos hablando también de cómo puede repercutir estos profesionales formados en ED en nuestro contexto: la sensibilidad de la sociedad y la movilización de la comunidad de origen son una línea estratégica en materia de ED, pero requiere un planificación a largo plazo y una metodología propia que todavía estaría por diseñar.

5. El potencial del alumnado que regresa tras una experiencia de este tipo

Muy vinculado al tema anterior, pero quizá desde un punto de vista más universitario, está también el potencial que presenta el alumnado de cara a otros/as alumnos/as porque es importante que la experiencia adquirida revierta también en la propia universidad.

El trabajo realizado resulta prácticamente invisible una vez que el alumnado vuelve del terreno y la sensación de empezar prácticamente de cero en cada uno de los casos, es un hecho. Ciertamente las vivencias de cada alumno/a van a ser las suyas propias porque no resultan transferibles en su totalidad, pero también es cierto que el bagaje que desde la universidad estamos acumulando tiene que servir para mejorar el punto de partida del alumnado que va a marchar.

El alumnado que ha vivido una experiencia profesional y humana fuera de nuestras fronteras tiene mucho que decir al resto de los/as universitarios/as y hoy por hoy salvo algunos eventos muy puntuales, no se lleva a cabo ninguna sesión conjunta y esa información tan preciada, se pierde sin que prácticamente nadie pueda conocerla.

Por lo tanto, es también responsabilidad de la Universidad gestionar adecuadamente toda esa experiencia profesional y personal vivida, de manera que redunde en beneficio del resto de los/as compañeras universitarios/as y diseñar un plan sistemático que permita aprovechar mejor todo ese conocimiento y experiencia adquiridos. Urge, por tanto, crear espacios y generar actividades que permitan la devolución sistemática de la información y de las experiencias adquiridas.

6. Búsqueda de nuevos proyectos y nuevas Organizaciones No Gubernamentales

La colaboración con las Organizaciones No Gubernamentales es una realidad absolutamente necesaria que incluso podríamos denominar como *simbiosis*: todos y todas salimos beneficiados de esa colaboración.

Sin embargo existen algunas sombras que pudieran ser susceptibles de mejora.

Una de ellas es, al menos en el caso de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, la colaboración con un número limitado de ONGD.

Se ha tratado en más de una ocasión de reclutar otras organizaciones, pero a priori y gestionada la petición desde los despachos de la universidad, no hemos tenido mucho éxito, aunque, en algunos casos, se ha podido superar estas situaciones por el buen hacer profesional del alumnado que ha estado en terreno y la consiguiente aceptación de posteriores promociones por parte de diversas entidades.

En cualquier caso, las razones esgrimidas por parte de algunas ONGD para no contar con alumnado tienen que ver con el recelo con el que es acogido el alumnado a causa de no haber cerrado su ciclo formativo y obviamente no ser aún un profesional.

Otra de las razones son las dudas en torno a la adaptación de nuestro alumnado (acostumbrado a determinado nivel de vida) a un terreno que en la mayoría de los casos resulta difícil y en algunos casos incluso, hostil.

Estas razones, y otras, se han esgrimido pero ciertamente la Universidad también tiene cosas que decir en relación a las entidades colaboradoras.

No todas las ONGD garantizan los mínimos que la Universidad requiere a la hora de enviar alumnado a terreno. Tampoco todas las entidades tienen proyectos sólidos en los que ubicarse profesionalmente. En algunos casos el alumnado tiene solo una "ligera idea" del proyecto al que va a incorporarse. La sensación de "precariedad", sobre todo aunque no únicamente profesional, suele ser compartido entre el alumnado y es, en algunos casos, motivo de renuncia a la beca que concede la Universidad.

En el caso del ámbito educativo, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación participa en proyectos de Cooperación con alumnado de Pedagogía y Educación Social,. Los perfiles profesionales son diferentes, pero no siempre se corresponden a las tareas a realizar en los proyectos de Cooperación; y no es tanto porque no existe un espacio profesional para cada uno de ellos, sino porque la definición y diferenciación de unos y requiere un trabajo previo que no siempre se lleva a cabo.

Otras cuestiones a tener en cuenta son también las coberturas mínimas, tanto personales como profesionales que las ONGD deberían conceder al alumnado. ¿Convendría que tuvieran una interlocución sistemática, cercana y fluida con la contraparte? En otro orden de cosas, ¿convendría que se facilitara al alumnado, por ejemplo, la vivienda?

El alumnado universitario es un recurso muy interesante para las ONGD y en algunos casos sustenta y posibilita muchos de los proyectos que están en marcha y que de otra manera serían inviables Y ello tiene una doble interpretación: una, la que encaja perfectamente con la idea de la Educación para el Desarrollo, es decir, abrir una vía profesional al enorme potencial del alumnado universitario que trabajará en beneficio

del propio proyecto y de las personas vinculados a los mismo. En esta línea no se puede dejar de comentar que el alumnado se beneficiará también en términos de formación en terreno.

La otra parte de la cuestión, y esta no es quizá tan positiva, es que el alumnado trabaja prácticamente como si fuera un profesional pero sin el reconocimiento que le corresponde y sin percibir prestación económica alguna.

Hasta aquí algunas de las reflexiones que desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación se han realizado a partir de la experiencia vivida durante los últimos años en materia de Educación para el Desarrollo. La totalidad de los aspectos señalados, y otras cuestiones que podrían también contemplarse, son susceptibles de revisión y contraste, de manera que la propia comunidad universitaria sea la que analice y en última instancia adopte las mejores soluciones a los retos planteados.

Experiencia de la Universidad de Cantabria. La Educación para el Desarrollo dentro de la transversalidad de los nuevos planes de estudio

María Blanco, Yaelle Cacho y Lucía Llano
Area de Cooperación Internacional para el Desarrollo[5] (Universidad de Cantabria)

Resumen

El objetivo de esta comunicación es mostrar la experiencia de la Universidad de Cantabria (UC) en Educación para el Desarrollo, centrándose en los nuevos planes de estudio. Para ello se analiza la trayectoria de la UC en la introducción de asignaturas relacionadas con cooperación y desarrollo desde la perspectiva de distintas áreas de conocimiento (derecho, economía, ingeniería...) en el marco de los nuevos planes de grado. Esta comunicación también presenta otras iniciativas relacionadas con Educación para el Desarrollo dirigidas a otros colectivos de la universidad, como son el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios o el alumnado del programa de mayores de 50 años (Programa Senior).

Introducción

La Universidad de Cantabria tiene una trayectoria no muy larga, si la comparamos con otras universidades, en formación y docencia reglada en temas relacionados con la Educación para el Desarrollo. El interés de la UC por esta materia surge a partir del año 2005 con la creación del Aula de Cooperación Internacional y posteriormente con la creación de la Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica (COIBA) en el año 2006. En ambos casos, estas estructuras se crearon en colaboración con el Gobierno de Cantabria a través de su Dirección General de Asuntos Europeos y Cooperación al Desarrollo.

Las primeras actividades que se realizaron en el ámbito de la cooperación para el desarrollo tuvieron lugar en el curso académico 2005/2006. El Aula de Cooperación Internacional en colaboración con la Coordinadora Cántabra de ONGD y Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP) organizaron los cursos "Introducción a la cooperación para el desarrollo y la elaboración de proyectos" y "Curso teórico-práctico sobre la cooperación al desarrollo. Identificación, formulación y seguimiento de proyectos". El Aula comenzó así a colaborar con diferentes ONGD ofertando cursos de sensibilización que, en algunos casos, obtenían posterior reconocimiento de créditos, convirtiéndose de ese modo en educación formal.

[5] uc.cooperacion@unican.es.

En el curso académico 2007/2008 se ofertó por primera vez una asignatura de libre elección relacionada con cooperación para el desarrollo. La asignatura "Introducción a la Cooperación al Desarrollo", adscrita al Departamento de Economía en colaboración con COIBA, tenía 4,5 créditos ECTS. Esta asignatura sigue existiendo como tal en la oferta de asignaturas de libre elección de la Universidad.

Asimismo, dentro de las asignaturas de Libre Elección cabe destacar la propuesta virtual enmarcada en el Grupo 9 de Universidades (G9). Dentro de la oferta de asignaturas no presenciales impartidas a través del Aula Virtual encontramos, por ejemplo, que la Universidad de Extremadura ofrece la asignatura "Pobreza y Desigualdad" y en la que pueden matricularse tanto alumnos de la UC como de las otras 8 universidades que forman parte del grupo.

Del mismo modo, la Oficina de Voluntariado y Solidaridad, creada en 2001, y con competencias más relacionadas con acción social, venía ofreciendo acciones de voluntariado en asociaciones pero también en ONGD. Desde el curso académico 2007/2008, la realización del voluntariado puede obtener el reconocimiento de créditos posterior si los alumnos lo solicitan.

Todo esto sin olvidarnos del habitual reconocimiento de créditos de Libre Elección a través de los Cursos de Verano, donde cabría destacar que la UC mantiene desde el curso académico 2006/2007 una sede específica de cursos en materia de cooperación y desarrollo. Además, se celebran otros cursos relacionados con estas temáticas en otras sedes, atendiendo a la transversalidad que caracteriza a la cooperación y el desarrollo. Así, por ejemplo, el año pasado tuvo lugar el curso "Desarrollo Humano, Tecnología y Sociedad" organizado por el Departamento de Ingeniería Química y Química Inorgánica de la UC en colaboración con Ingenieros Sin Fronteras - Cantabria (ISF-Cantabria).

En el contexto actual de puesta en marcha del nuevo plan de estudios y de ejecución del *Plan Estratégico de Cooperación para el Desarrollo 2010-2014 de la Universidad de Cantabria*, desde la UC se ha planteado como estrategia la formación de la comunidad universitaria en temas relacionados con la cooperación internacional para el desarrollo. A continuación se presentan las distintas acciones realizadas para incrementar la introducción de asignaturas en los nuevos planes de estudio, para incluir la cooperación y el desarrollo dentro de los planes de formación del Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS) y otras acciones relacionadas con otras modalidades de estudio (Programa Senior).

En primer lugar, respecto a la introducción de asignaturas en los nuevos planes de estudios, se ha trabajado a través del Programa de formación transversal para los estudiantes de grado. Este Programa incluye en los nuevos estudios de grado 12 créditos de formación básica, 6 de ellos vinculados a una asignatura de inglés y los otros 6 créditos vinculados al desarrollo de valores, destrezas personales y determinadas competencias transversales, surgiendo en este marco el subprograma "Formación en valores y derechos". El resultado obtenido es un total de 12 asignaturas relacionadas con la cooperación y el desarrollo de 45 asignaturas transversales ofertadas para este curso

académico 2011/2012. Estas 12 asignaturas, de 2 créditos ECTS, suponen el 26,6 % de la oferta de asignaturas transversales. Las disciplinas desde las que se han propuesto las asignaturas son variadas: economía, derecho, geografía e historia o ingeniería. Además, la oferta de asignaturas es tanto presencial como virtual.

Respecto al origen de estas asignaturas, se pueden observar distintas evoluciones: derivadas de asignaturas de libre elección, vinculadas a colaboraciones con otros actores de cooperación, originadas con el apoyo económico de la Convocatoria de cooperación universitaria para el desarrollo de la UC (en adelante Convocatoria CUD).

En algunos casos, como es natural, estas asignaturas provienen de antiguas asignaturas de libre elección que se ofertaban en el antiguo plan de estudios, y que ahora se transforman en asignaturas transversales. Así, ha ocurrido, por ejemplo, con las asignaturas de "Introducción a la Cooperación al Desarrollo" o "Universitarios por una Economía más Justa", ambas coordinadas desde el Departamento de Economía. De hecho, la coexistencia de los dos planes de estudios, permite que una misma asignatura se imparta en los dos planes, como es el caso de esta última.

En otros casos, han surgido de iniciativas previas conjuntas entre servicios de la UC y otros actores de cooperación para el desarrollo de la región. Así, por ejemplo, el Aula de Cooperación Internacional, como ya se ha mencionado anteriormente, desde su creación ha venido colaborando con diferentes organizaciones en la impartición de cursos específicos sobre cooperación para el desarrollo con el objetivo de transmitir a los estudiantes de la UC conocimientos básicos sobre esta materia, fomentar su interés por la misma e incentivar su incorporación a las labores de cooperación y voluntariado. El primer avance en el reconocimiento de este tipo de formación se dio en el curso académico 2010/2011 cuando, tras la aprobación de la Comisión de Ordenación Académica (COA), se logró el reconocimiento de 2 créditos ECTS de libre elección para el "Curso Teórico-Práctico sobre Cooperación al Desarrollo. Gestión de proyectos de cooperación", organizado en colaboración con ACPP. A lo largo de ese mismo curso académico obtuvieron el reconocimiento de 2 créditos ECTS de Libre Elección los cursos "Introducción a la cooperación para el desarrollo", "Introducción a la Educación para el Desarrollo", "Herramientas TIC y WEB 2.0 para la comunicación y la gestión de las ONGD" y "Voluntariado en Cooperación Internacional al Desarrollo", organizados en colaboración con la Coordinadora Cántabra de ONGD.

En el contexto de cambio de los nuevos planes de estudios el Aula, siguiendo los procesos administrativos necesarios, ha incluido los cursos "Introducción a la cooperación para el desarrollo", "Introducción a la Educación para el Desarrollo" y "Voluntariado en Cooperación Internacional al Desarrollo" dentro de la oferta de asignaturas transversales. Este último ya se impartió como transversal en el segundo cuatrimestre del curso académico 2010/2011.

La Oficina de Solidaridad y Voluntariado, por su parte, en este proceso de adaptación ha incluido entre la oferta de asignaturas transversales del presente curso académico la

asignatura titulada "Itinerario teórico-práctico de formación en voluntariado de jóvenes universitarios", impartida en colaboración con el Ayuntamiento de Santander.

Por último, otra herramienta para lograr una mayor oferta académica relacionada con la cooperación y el desarrollo ha sido la convocatoria de ayudas económicas para proyectos de cooperación universitaria para el desarrollo. En el contexto del *Plan Estratégico de Cooperación para el Desarrollo 2010-2014* de la UC que prevé como una modalidad de acción de CUD la "Formación Formal", se consideró necesario crear herramientas que permitiesen desarrollar una oferta educativa transversal. La Convocatoria CUD de la UC permitió el apoyo económico de propuestas que sirviesen para fomentar la transversalización de la cooperación y el desarrollo en la oferta académica. La modalidad de ayuda de la convocatoria directamente relacionada con este objetivo era la modalidad "Formación en grado". Dentro de ella se incluía, por un lado, la realización de talleres, conferencias, en el marco de asignaturas de grado, dirigida a PDI. Y por otro lado, dirigida tanto a estudiantes como al PDI, ayudas para la realización de prácticas en grado y proyectos de fin de carrera en el marco de proyectos de cooperación para el desarrollo.

Esta modalidad, muy amplia, ha servido principalmente para poner en marcha asignaturas transversales relacionadas con estas materias. De este modo, de las 12 asignaturas transversales ofertadas 4 están propuestas con el apoyo de esta convocatoria. Respecto a las prácticas en grado y los proyectos de fin de carrera (PFC) cabe decir que se pretende fomentar, a través de ayudas económicas, la realización de esta actividad académica en temas relacionados con cooperación y desarrollo. Este tipo de prácticas y PFC no han sido tradicionalmente muy numerosas en la UC. Sin embargo, en estos dos últimos años se aprecia un incremento considerable. Así, se han realizado tres PFC y dos prácticas en grado. Cuatro de estas cinco acciones han sido cofinanciadas a través de la convocatoria de CUD de la UC.

Por otro lado, desde la Universidad, también se está apostando, siguiendo el Plan *Estratégico de Cooperación para el Desarrollo de la UC*, por la formación en estas temáticas de otro tipo de colectivos universitarios, no solo estudiantes.

En este sentido, desde hace dos años, se ofrece un curso de formación dirigido a personal de administración y servicios (PAS) en materia de cooperación para el desarrollo y comercio justo. Estos cursos se han incluido siempre dentro del "Plan de Formación del PAS de la UC", por lo que sus participantes han recibido la acreditación correspondiente desde el servicio de recursos humanos de Gerencia. Estos cursos se plantean también desde la perspectiva de la responsabilidad social de la Universidad, relacionando los cursos con temáticas como la compra pública responsable y el consumo responsable desde las propias estructuras de la universidad, así como la introducción al ámbito de la cooperación universitaria para el desarrollo. La oferta de este tipo de cursos ha sido muy bien acogida entre el PAS de la UC.

Respecto al Personal Docente y de Investigación (PDI) se está trabajando también para conseguir incluirlo en los planes de formación de profesorado. Como primer intento se celebraron unas jornadas sobre cooperación universitaria para el desarrollo, de carácter introductorio y con reconocimiento acreditativo para PDI por parte del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. De este modo se pretendía identificar el interés de este colectivo por este tipo de formación. El resultado no fue tan bueno como se esperaba, con 11 profesores matriculados, y no todos asistieron las horas necesarias para obtener el certificado.

Para mejorar estos resultados, se ha realizado una propuesta de plan de formación específica en materias transversales relacionadas: cooperación para el desarrollo, género, medio ambiente y responsabilidad social. Esta propuesta se ha basado en un certificado similar que tiene la Universidad de Córdoba. La propuesta consiste en crear un certificado específico de innovación educativa a partir de la superación con éxito de estos cursos. Los programas de los cursos versarían sobre contenidos y herramientas utilizables en sus clases para la transversalización de estas temáticas en la docencia. Para superar el problema horario presencial del PDI, la propuesta es que este certificado específico en materias transversales se imparta on line y con plazos amplios de realización para, de ese modo, lograr incentivar la realización de los cursos por parte del PDI de la Universidad de Cantabria.

Por último, también se ha decidido trabajar la Educación para el Desarrollo con los estudiantes del Programa Senior. Este programa, que se enmarca en el Programa General "Aprendizaje a lo largo de la vida" de la Universidad, pretende incorporar a las personas mayores de 50 años en la UC. Desde esta perspectiva, se ha incluido la asignatura "Introducción a la cooperación para el desarrollo" dentro de su oferta de asignaturas. El Programa Senior se compone de un primer ciclo común y un segundo ciclo de especialización, en el cual se enmarca la asignatura que se menciona y que se impartirá en el segundo cuatrimestre de este curso 2011/2012 como asignatura optativa, común a todas las especialidades.

Para concluir, mencionar que el objetivo de la UC es consolidar estas iniciativas e ir incluyendo nuevas acciones que permitan ofertar una docencia de mayor calidad, coherente con la necesidad de educar desde otras perspectivas, animando a la comunidad universitaria a interesarse por estas temáticas y formarse en ellas. La UC busca, por tanto, potenciar la participación de forma activa de sus alumnos, PAS y PDI en la cooperación universitaria para el desarrollo de la institución.

Bibliografía

Gutierrez, A. (2008). "Universidad de Cantabria y Educación para el Desarrollo: desafíos y propuestas" en IV *Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Barcelona.

Cacho, Y., Llano, L. y Polanco, A. (2010). *Diagnóstico de la cooperación universitaria para el desarrollo de la Universidad de Cantabria*, Universidad de Cantabria, Santander.

Cacho, Y., Llano L. y Polanco A. (2010). *Guía Divulgativa I: La cooperación internacional para el desarrollo de la Universidad de Cantabria*, Publicaciones UC, Santander.

La función del itinerario formativo en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible como herramienta de promoción de valores y actitudes de la Educación para el Desarrollo entre el alumnado de la Universitat Politècnica de València

José Javier Sastre Aparisi, Álvaro Fernández-Baldor Martínez, María de los Llanos Gómez Torres
Centro de Cooperación al Desarrollo. (*Universitat Politècnica de València*)

Resumen

Desde el curso 2011/2012, la UPV integra en la oferta educativa a sus estudiantes el itinerario formativo en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible. Esta formación nace con el objetivo de completar el currículo profesional del alumnado de la *Universitat Politècnica de València* (UPV) desde los valores y actitudes propias de la Educación para el Desarrollo.

La UPV, consciente de la necesidad de promover un proceso crítico y reflexivo de enseñanza-aprendizaje en relación con algunas problemáticas de alcance global vinculadas con la pobreza, la degradación ambiental y las alternativas que se plantean para revertir esta situación, ofrece el itinerario formativo en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible. Éste está compuesto por dos cursos así como por la posibilidad del alumnado de participar en un programa de prácticas en Entidades no Lucrativas.

En esta comunicación analizaremos la función que han de tener los distintos cursos ofrecidos a la comunidad universitaria así como los objetivos que se han de cumplir. Del mismo modo, se reflexionará sobre la importancia de complementar la formación teórica adquirida a través de los cursos con la realización de prácticas en el sector de la cooperación al desarrollo, el voluntariado social o la sensibilización en el Norte.

Introducción

La cooperación española, a través del *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*, identifica siete ámbitos estratégicos esenciales para poder desplegar una política para el desarrollo adecuada, entre los que se encuentra la Educación para el Desarrollo, entendida 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". (página 62)

Del mismo modo, dicho Plan Director recuerda en la página 34 que para que "la política [para el desarrollo] sea de calidad, consensuada y sostenible a medio y largo plazo -en términos de AOD, pero también de coherencia de políticas o en un multilateralismo activo-, es necesaria (...) una ciudadanía informada, formada y comprometida, concienciada globalmente y corresponsable en su acción local y global con el desarrollo. Consciente de los problemas globales y del comportamiento responsable en sus prácticas cotidianas y que demande a sus gobiernos, del signo que sean, el compromiso por un mundo mejor".

El propio documento define cuatro dimensiones a través de las que se desarrolla la Educación para el Desarrollo, no excluyentes entre sí e interrelacionadas. Éstas son la sensibilización, la investigación sobre el desarrollo, la movilización social y la formación sobre el desarrollo.

Aunque son muchos los actores que intervienen en el ámbito de la Educación para el Desarrollo, entre los que se encuentran con un peso relevante las ONGD, la formación sobre el desarrollo, como dimensión de la Educación para el Desarrollo, está especialmente vinculada a las funciones que la universidad ha de satisfacer. Esto queda patente en el *Código de Conducta de las universidades en materia de Cooperación al Desarrollo* (CICUE, 2000), donde se indica que "la labor de la Universidad en el campo de la cooperación al desarrollo se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito natural de actuación: la docencia y la investigación, cuestiones que son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano y sostenible a escala universal".

La Formación sobre el Desarrollo, es definida en la página 62 del vigente Plan Director como un proceso educativo dirigido hacia un público objetivo claro y hacia el que se orientan metodologías educativas específicas que desarrollan competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio e impulsa al compromiso y a la participación de la ciudadanía. La educación-formación sobre el desarrollo completa el ciclo formación-reflexión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en el público objetivo del proceso educativo, con independencia del ámbito de actuación en el que acontezca (formal, no formal, informal). Del mismo modo, se indica en la página 61 que la construcción de una sociedad comprometida de una forma continuada con la erradicación de la pobreza y con el desarrollo humano y sostenible debe ir acompañada necesariamente de un proceso educativo que informe, forme y comprometa a la ciudadanía, bajo el modelo de lo que se ha venido a denominar Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global".

Una interpretación similar se extrae del artículo 13 de la *Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo* en la que "se entiende por Educación para el Desarrollo y sensibilización social el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo".

Con estos pretextos, entendemos que la *Universitat Politècnica de València* (UPV), basándose en los principios de libertad, igualdad, justicia, solidaridad, democracia y respeto al medio ambiente que inspiran su actuación, y teniendo en cuenta que uno de los objetivos fundamentales es la docencia de calidad que tienda a la formación integral y crítica del alumnado, tiene la ineludible tarea de ofrecer a su comunidad universitaria una formación integral desde el respeto a los principios éticos. Ésta, por tanto, ha de incluir un programa dirigido a la formación de futuros profesionales conscientes de la problemática global y con capacidad crítica para generar alternativas al modelo existente, en definitiva, dirigido a formar personas con recursos para trabajar como agentes del cambio. Con el objetivo de satisfacer esta necesidad el Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV elabora el Itinerario formativo en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible que pasamos a describir a continuación.

El itinerario formativo

Desde el curso 2011/2012, la UPV integra en la oferta educativa a sus estudiantes el itinerario formativo en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible. Esta formación nace con el objetivo de completar el currículo profesional del alumnado de la UPV desde los valores y actitudes propias de la Educación para el Desarrollo, tomando como referente en mayor medida al Plan Director de la Cooperación Española, al Código de Conducta de las universidades en materia de Cooperación al Desarrollo, y a los propios estatutos de la UPV. A través del itinerario se busca satisfacer las necesidades del alumnado y las aspiraciones de la cooperación internacional, adaptándonos al nuevo marco normativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El fin último de este itinerario es generar entre el alumnado competencias que aumenten su concienciación sobre las causas de la pobreza y su compromiso como ciudadanas y ciudadanos.

Con esto, la UPV como actor del desarrollo consciente de la necesidad de promover un proceso educativo relacionado con algunas problemáticas de alcance global relacionadas con la pobreza, la degradación ambiental y las alternativas que se plantean para revertir esta situación, ofrece distintas alternativas formativas a sus estudiantes. La oferta se conforma por dos cursos teóricos, así como por la posibilidad del alumnado de participar en un programa de prácticas en Entidades no Lucrativas. El alumnado, por

tanto, tiene la posibilidad de realizar uno o dos de los cursos propuestos, y de acompañarlos de forma simultánea con unas prácticas en entidades no lucrativas.

Aunque los cursos tienen como objetivo común que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico, la argumentación efectiva, la cooperación y resolución de conflictos o la empatía, la identidad y autoestima o la valorización y respeto por la diversidad; los dos cursos cuentan con distintos contenidos, persiguiendo adaptarnos a cualquier perfil de estudiante que busque formación o sienta inquietud por conocer el ámbito del desarrollo y la lucha contra la pobreza.

El curso *Desarrollo, Cooperación Internacional y Ética* tiene como objetivo promover un proceso crítico y reflexivo de enseñanza-aprendizaje en relación con algunas problemáticas de desarrollo y sus posibles alternativas. Éste, por ser un curso que pretende dar a entender la complejidad del desarrollo y transmitir al alumnado una visión multidisciplinar y holística de las herramientas existentes para la lucha contra la pobreza, se lleva a cabo durante el primer cuatrimestre del curso. De este modo, el/la estudiante tiene la posibilidad de iniciar el siguiente curso introducido en el contexto de la pobreza y el desarrollo.

El curso *Tecnologías y Procesos de Desarrollo Humano* se centra, en primer lugar, en el rol de la tecnología en el desarrollo desde una perspectiva más global, enfatizando más tarde en la discusión sobre la tecnología adecuada para el desarrollo humano como factor de los procesos de desarrollo y el proyecto de cooperación como herramienta para potenciar dicha aproximación tecnológica, y terminando con el cuestionamiento de la figura del profesional de la ingeniería en dichos procesos.

Los estudiantes de ambos cursos tienen la posibilidad de realizar, de forma paralela al período de docencia, *prácticas en entidades no lucrativas* dedicadas a la cooperación internacional en el Sur o a la intervención social en el Norte. Este período de inserción en entidades que trabajan en nuestra área de interés tiene como principal objetivo complementar y potenciar los principios básicos de la Educación para el Desarrollo. Durante el período de prácticas, se busca que el alumnado participante adquiera una experiencia personal en un contexto caracterizado por una problemática de desarrollo que le permita reflexionar y afianzar los conceptos desarrollados en el aula.

Con esto, se pretende que el período de prácticas sirva como herramienta para el fomento de la participación actual y futura de la población universitaria en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo, y para la creación de personas con capacidades para reconocer la realidad e incidir en ella transformando sus aspectos más negativos.

Los objetivos propuestos para las alumnas y alumnos son conocer una entidad social desde su participación activa en ella; conocer tanto la realidad de los problemas sociales en los países del Sur como en un entorno cercano a su lugar de residencia; desarrollar una capacidad de reflexión crítica sobre la interdependencia de las causas y efectos de las problemáticas sociales; conocer las aportaciones que la formación recibida en la

universidad puede desarrollar en el ámbito social; dar a conocer los proyectos sociales en los que se participa, promocionando la sensibilización y el desarrollo de valores cooperativos; y experimentar otros cauces de realización profesional.

Reconocimiento académico

El itinerario formativo en Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenible toma como marco normativo el *Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* en su Capítulo III; y su modificación en el *Real Decreto 861/2010 de 2 de Julio*. El artículo queda redactado de la siguiente manera: "De acuerdo con el artículo 46.2.i) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. A efectos de lo anterior, el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un reconocimiento de al menos 6 créditos sobre el total de dicho plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades".

Considerando esta posibilidad, y teniendo en cuenta que en el artículo 16 del *Código de Conducta de las universidades en materia de Cooperación al Desarrollo* se indica que "La participación de la comunidad universitaria en la cooperación al desarrollo, aún dentro de la señalada voluntariedad, podrá ser reconocida como parte del quehacer propio de los distintos miembros de la comunidad universitaria, en tanto que aportación institucional de la Universidad a la sociedad, estimulando la misma de manera que no suponga discriminación académica alguna para las personas que participan en ella"; la UPV, a través del Centro de Cooperación al Desarrollo, considera el reconocimiento académico como una forma de valorar el esfuerzo del alumnado al realizar actividades de esta índole, y equipararlas ante otras que tradicionalmente han gozado de este tipo de reconocimiento.
De forma adaptada a la cantidad de horas de asistencia al curso (entre 25 y 27 horas) y a las horas no presenciales estimadas, destinadas a trabajar los contenidos impartidos; la UPV reconoce tres créditos ECTS por cada uno de los cursos, y dos créditos ECTS por la consecución satisfactoria de las 30 horas de prácticas en entidades sociales no lucrativas. La concesión de los dos créditos asociados a las prácticas están supeditados a la entrega de una memoria de actividades y al informe favorable de la entidad de acogida, en la que se valora la tarea concreta del alumno/a durante las prácticas, así como su actitud e implicación y su grado de reflexión frente a situaciones de desigualdad.

De este modo, el itinerario ofrece distintas posibilidades al alumnado para alcanzar parte o el total del mínimo de seis créditos que los planes de estudios destinan a la participación del alumnado en distintas actividades universitarias, entre las que se encuentran las solidarias y de cooperación. El alumnado, por tanto, puede elegir entre las siguientes opciones:

- Dos cursos (3+3 ECTS)
- Un curso y el período de prácticas (3+2 ECTS)
- Uno de las dos cursos (3 ECTS)

Además, la parte del alumnado que decidiera cursar el itinerario completo recibiría, al término del mismo, una mención en su diploma que le acreditaría como poseedor de una serie de conocimientos y habilidades derivadas de su paso por los tres espacios formativos. Dicha mención formaría parte del Complemento Europeo al Título cuyas condiciones y procedimiento de obtención están reguladas en el *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*.

Conclusiones

La universidad en global, y en especial sus brazos ejecutores de actividades de cooperación, ha de perseguir la creación de espacios que fomenten y estimulen la reflexión crítica y la búsqueda de soluciones ante los retos que presenta la sociedad actual a los futuros profesionales. Sin olvidar la importancia y la obligación de la universidad en el trabajo en otras dimensiones como la sensibilización y la investigación sobre el desarrollo, la formación sobre el desarrollo resulta imprescindible por su vinculación directa a las tareas propias de la universidad.

La entrada del Espacio Europeo de Educación Superior es un reto y una oportunidad para que las actividades enmarcadas en el ámbito de la solidaridad y la cooperación sean reconocidas en toda su extensión, sin perder de vista su objetivo principal, que no es más que impulsar la formación y el crecimiento de universitarios capaces de intervenir en un ámbito multidisciplinar, conscientes de la problemática mundial y sensibilizados con ella, que hayan adquirido habilidades para seguir trabajando como agentes del cambio.

Educación para el Desarrollo en un marco de Cooperación Educativa Intercultural. El caso de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. UPV/EHU

Juanjo Celorio[6], Ángela Fernández[7], Mariví Fernández[8], Javier Galarreta[9], Mari Sol Hornas[10], José R. Orcasitas[11], Pedro Torres[12] y Consuelo Vázquez[13].
(Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

Introducción

Esta comunicación da cuenta del proceso de Educación para el Desarrollo (ED) generado en varios centros de educación[14] de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) donde confluyen dos dinámicas históricas paralelas en un marco de Cooperación Educativa con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza - Amazonía ecuatoriana, (SEIBP).

Por un lado, una secuencia de casi once años de envío de estudiantes a desarrollar sus prácticas en la modalidad de cooperación en los centros educativos del SEIBP, proceso que ha generado una interesante dinámica donde se entrecruzan sensibilización, formación, incidencia política e investigación/sistematización.

Por otro un proyecto de Cooperación Educativa con el SEIBP orientado a la formación y capacitación del profesorado en el ámbito de la Educación Especial y orientado a su implementación en claves de Educación Inclusiva a través de un doble proceso, con la mayoría del profesorado para dotarse de una formación básica y con un grupo más selecto para su formación como agentes de dinamización, coordinación, promoción y supervisión hacia el conjunto del sistema.

---

[6] Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales (UPV/EHU). celorio.juanjo@gmail.com.
[7] Profesora de Pedagogía Terapéutica.
[8] Berritzegune de Irún.
[9] Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
[10] Logopeda.
[11] Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
[12] Orientador de Secundaria.
[13] Psicología Educativa y de la Educación.
[14] Las Escuelas de Magisterio del campus de Álava, Gipuzkoa y Bizkaia, así como la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en sus respectivas titulaciones de Magisterio, Educación Social y Pedagogía.

En esta comunicación presentaremos en primer lugar una breve y selecta línea del tiempo que nos permita ir comprendiendo las lógicas que va desplegando la experiencia y posteriormente un breve tratado más sistemático para dar cuenta de su estructura, contenido y agentes principales.

Plantearemos como conclusiones provisionales algunos aspectos relevantes. Así entendemos que se evidencia: la persistencia del compromiso y la voluntad cooperativa; el acento estratégico en la institucionalización del proceso; la demanda y presión de mejora de las condiciones necesarias para mantener y profundizar la calidad del proyecto. La interrelación de estas tendencias ha generado una interesante modalidad estratégica de Educación para el Desarrollo en la Universidad: una ED generada desde y para una estrategia de cooperación sostenida en el tiempo.

1. Una breve aproximación temporal

1999-2000. El Nacimiento

Al final de la última década del siglo XX, desde dos asignaturas optativas de los currículos de formación inicial de Magisterio de Educación Infantil, Primaria y Educación Física de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, se habían venido impulsando dinámicas de sensibilización desde la Asociación Universitaria de Solidaridad Internacional (AUSI-NEUE), formada por estudiantes y que había actuado en el campus promoviendo actividades de sensibilización con las luchas de las comunidades y pueblos "empobrecidos" (especialmente, la resistencia zapatista, la del pueblo saharaui y otros procesos de América Latina). En el año 1999, dos dirigentes shuar de la provincia de Pastaza de la Amazonía ecuatoriana dan dos conferencias en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz[15]. Expresan la crisis económica, social y cultural de los pueblos indígenas amazónicos, sus luchas y la apuesta por la Educación Intercultural Bilingüe como proceso estratégico para cuyo sostenimiento, empoderamiento y cualificación piden apoyo. Una primera generación[16], integrada por cinco estudiantes miembros de AUSI-NEUE, responde al llamamiento. Propone ir a un proceso de colaboración en esas escuelas y que se puedan convalidar sus prácticas oficiales. La ONGD EKI-Haizea actúa de intermediaria en la organización del proceso.

2000-2003. Una primera institucionalización

ONGD-DIPEIBP. La marcha a Ecuador de ese primer grupo de estudiantes -y la muy positiva evaluación del proceso- junto a la complicidad de la dirección de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz hacen que se convaliden esas prácticas. El proceso se valora como una modalidad interesante que se debe seguir ensayando. Se elabora un

[15] Las conferencias se organizan en colaboración con entre una pequeña ONGD -EKI-HAIZEA, impulsora de una dinámica de cooperación con las comunidades indígenas shuar de Pastaza- y AUSI-NEUE.
[16] La denominación de "generaciones" ha sido adoptada para indicar los diversos grupos de estudiantes en prácticas a lo largo de los años.

convenio de colaboración entre EKI Haizea, la Escuela de Magisterio, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza (DIPEIBP) -responsable de las escuelas da la Amazonía ecuatoriana y una Federación de Comunidades Indígenas shuar y quichwas (Nakaam Tayu). Al amparo de ese convenio irán dos generaciones más. El proceso expansivo había funcionado boca a boca con diversas actividades de exposición de la experiencia al alumnado de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Comienza un proceso de formación entre unos y otros grupos de estudiantes que consigue una incorporación más efectiva de las siguientes generaciones.

2004-2007. Un marco en la UPV/EHU. Las Prácticas en Cooperación

En el 2004, con el surgimiento de la Oficina de Cooperación de la UPV/EHU y tras contactos previos con la técnica contratada[17], se comienza un proceso para definir un marco en la UPV/EHU que permita extender el modelo como "prácticas en cooperación" a otros centros, en principio del área de Educación y, posteriormente, a cualquier centro de la Universidad. En efecto, tres generaciones[18] continuarán el proyecto acogidas a esta nueva modalidad. Merece la pena destacar tres aspectos en este ámbito temporal. Primero, la propia nueva modalidad de convenio; segundo, la institucionalización de cursos de formación[19] como requisito previo para ir de prácticas; y, tercero, el logro de unas becas para que los y las estudiantes tengan una ayuda para su realización. En estos años la DIPEIBP se muestra más activa y comprometida al tiempo que la ONGD EKI-Haizea se va retirando progresivamente.

2007-2010. Nacimiento de una ONGD universitaria. Implicación de más centros de la UPV/EHU

El año 2007, fruto de la reflexión, compromiso y conciencia que adopta la quinta generación de estudiantes, se evidencia la necesidad de articular una asociación específica[20] para dar cauce al aumento de demandas e iniciar líneas de cooperación para reforzar la cualificación del SEIBP. Con Ekilore Munduan aparecen nuevos procesos interesantes. Por un lado, comienzan a ponerse en marcha proyectos específicos de cooperación para los que se pide -y se consigue- financiación a la Oficina de Cooperación y a otras instituciones. Esto permitirá tener contratada una persona coordinadora y a otra persona en el terreno. Se establecen nuevos convenios de

[17] La Oficina de Cooperación de la UPV/EHU nació en condiciones muy precarias casi sin presupuesto y sin una política ni ubicación institucional definida. En este contexto, el innegable trabajo de la técnica, Clara Murgialday, fue decisivo tanto para el nacimiento de la Oficina como para el apoyo a este proyecto. Vaya esto como homenaje impagable a tan formidable compañera.

[18] En estos años hay estudiantes de nuestro centro que van a otros destinos: Guatemala, Senegal, Nicaragua, además de al Puyo.

[19] Los llamados "cursos monográficos" en el caso de nuestra escuela se han ido consolidando como cursos anuales previos y son condición obligatoria para ir de prácticas. La financiación de esos cursos monográficos y de las becas son muestra de un lento pero decidido esfuerzo, compromiso y apoyo institucional de la Oficina de Cooperación.

[20] Esa quinta generación estuvo en 2005. Vive sobre el terreno una de las movilizaciones indígenas que derroca al presidente Lucho Gutiérrez y que tras un gobierno interino dará paso en 2007 al actual presidente Correa. Esta generación vuelve muy concienciada e implicada y promueve en 2006 dinámicas y contactos para promover la ONGD que nace en 2007 con el nombre de Ekilore Munduan.

cooperación. El primero, un marco de colaboración entre la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la UPV/EHU y la Universidad de Cuenca (Ecuador). Otros, más específicos, entre la DIPEIBP, la ONGD, la Escuela de Magisterio y otros centros. Además, se amplía el proyecto a los tres campus de la UPV/EHU y aumenta el número de estudiantes y especialidades implicadas. Esta explosión de estudiantes y centros, junto a la diversidad de especialidades y ritmos de ida -que como hemos dicho requieren formación específica- es lo que entendemos que produce la crisis y disolución de la ONGD Ekilore Munduan. La extensión de los compromisos adquiridos superaba ampliamente la capacidad de gestión de la asociación -dada la escasez de personal con el que venían trabajando-. Se agudizaron así las tensiones internas y se inició el proceso que la llevó a la extinción. Con todo, Ekilore Munduan hizo un interesantísimo trabajo tanto hacia la comunidad universitaria como directamente sobre el terreno.

2010-2011. Asunción del proyecto como UPV/EHU. Proyecto y convenio para la formación docente

El cierre de Ekilore Munduan pone en crisis el mantenimiento del proyecto que se resuelve con un repliegue al centro originario del proceso, la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz que lo asume como proyecto institucional propio, en su vertiente de estudiantes en prácticas, y en un nuevo proyecto orientado a la formación docente en Educación Especial / Educación Inclusiva. El proyecto genera un Convenio entre el campus y la Diputación Foral de Álava. Con ello se envía a dos personas a Ecuador para hacerse cargo del proceso de formación; se edita un blog[21] con un fuerte impacto y se crea una red de docentes de la UPV/EHU, expertos en el ámbito de la Educación Especial. También se incluye la venida de docentes del SEIBP que han participado en la formación para conocer el estado y dinámicas de la Educación Especial en nuestro sistema educativo. El proyecto se desarrolla a lo largo del año 2011 y ha significado una interesantísima línea de cooperación, de conocimiento mutuo, de demanda de nuevos ámbitos de trabajo que permitan seguir profundizando en esta línea de trabajo[22]. Para el próximo año 2012 se ha ampliado de nuevo la oferta de prácticas en cooperación a estudiantes de distintos centros de los tres campus de la UPV/EHU.

2. Estructura, Contenidos, Agentes

Un proceso salido desde la base que va ganando espacios de institucionalización

Si algo podemos decir que ha caracterizado el proceso es que nace desde la base. Nace a partir de un llamamiento a la solidaridad y la cooperación por parte de dirigentes de comunidades indígenas. El llamamiento es recogido por estudiantes y estructurado a partir de sus propias propuestas. Las demandas de solución a nuevos problemas generan

[21] http://sumakkawsay.tieneblog.net/.
[22] Recientemente se nos ha comunicado que las condiciones de convenio y financiación hacia el próximo año se mantendrán con lo que seguimos en la doble dinámica de prácticas de cooperación y proyecto de formación para la cualificación del estamento docente.

movimientos de avance que desembocan en una mayor institucionalización y empoderamiento del propio proceso. Así vemos secuencias:

1. Demanda por parte de la contraparte →Respuesta de estudiantes → Evaluación positiva → Necesidad Convenio/Reconocimiento Prácticas.

2. Falta un marco general →La Oficina Cooperación asume el modelo y lo extiende→ Evaluación positiva → Convenio Marco + Fuentes de financiación + Organización formación.

3. Retirada ONGD Eki Haizea → 5ª generación crea una nueva ONGD → Gran éxito → Estructura Interna → Aumento de demanda → Se suman más centros y especialidades → Generación Recursos.

4. Crisis ONGD Ekilore Munduan → La Escuela de Magisterio asume el proyecto → Evaluación positiva → Ampliación del proyecto a formación de docentes → Blog →Red Apoyo → Intercambios.

Cada fase crítica provoca un movimiento de respuesta que crea nuevos recursos, amplia el campo de estructuración y la capacidad de la propuesta.

Evolución del contenido del proyecto

- Respuesta intuitiva a partir de un relato básico. Pueblos indígenas y sus formas de vida, tradicionales guardianes del ecosistema amazónico, en crisis y riesgo de desaparición por el impacto del mundo occidental, capitalista y mercantil (petroleras, madereras, industrias farmacéuticas, etc.). Pero los pueblos se movilizan y apuestan por la educación. La respuesta es: apoyamos su lucha, su resistencia, su derecho a existir, y su respuesta estratégica, una educación que lucha por el mantenimiento de lenguas, identidades, saberes propios, formas de vida. En consecuencia nos movilizamos para apoyar las escuelas interculturales bilingües.
- Fundamentación experiencia/relato. El siguiente paso del contenido transmitido de unos a otros parte de la reflexión y la evaluación de las experiencias y se intenta relacionar con el relato originario. Hay un desplazamiento hacia las necesidades y dificultades de las escuelas y comunidades que se han conocido. Se pone el acento en mejorar las actuaciones en la comunidad y en las propias escuelas a partir de conocer mejor sus problemáticas. Hay una preocupación por preparar elementos útiles para la mejora en el aprendizaje escolar de los y las niñas.
- Comprensión teórica más analítica y crítica. Los cursos monográficos comienzan a ampliar la reflexión sobre nuevos campos de teorizaciones y enfoques. La reflexión sobre desarrollo y globalización. La comprensión de la situación de los pueblos indígenas. La comprensión de los fenómenos, propuestas y alternativas educativas. La reflexión crítica sobre la cooperación. La introducción a la geopolítica de los escenarios. Todo ello pone el acento en

una formación que capacite para situar la propia experiencia en un campo analítico más amplio, crítico y transformador. El contenido de la formación va adquiriendo densidad y capacidad potencial para visualizar críticamente la experiencia.

- Conciencia de la ONGD universitaria. Todo lo anterior parece aportar una mirada consecuente con la evolución y el salto cualitativo que implicará apostar por la conformación de una ONGD que parece recoger la idea de una comprensión del proyecto en clave de visión cooperativa amplia y conciencia de una mirada crítica sobre los modelos de cooperación clásicos. De hecho, la propia problemática de la ONGD plantea nuevas cuestiones respecto a temáticas nacidas desde la práctica pero que soportan un sistema de opciones y decisiones de carácter estratégico incluso en las decisiones más inmediatas. El proyecto ya no se sitúa en unas miradas ajenas sino que la implicación y necesidades como ONGD rescatan el papel de sujetos críticos y transformadores
- Conciencia de la Universidad como agente. Un nuevo paso en esta evolución del contenido del proyecto emerge con su apropiación por la propia institución universitaria. Ya no se trata de una ONGD que apuesta y se compromete con el SEIB; ahora es la propia institución universitaria, con todas sus contradicciones, quien se asume como un agente sostenedor y promotor del proyecto de cooperación y, con ello, del conjunto de actividades que implica. La adopción de un compromiso de formación y cualificación del profesorado de la EIB se relaciona con la propia dimensión del quehacer universitario. La apuesta por co-elaborar dinámicas de implementación de una educación inclusiva en el sistema escolar de ese rincón de la Amazonía ecuatoriana, es una prueba de esta orientación pro-activa y comprometida.

Un intenso proceso de Educación para el Desarrollo

Todo el proyecto desde sus orígenes es un proyecto de apuesta por la cooperación, pero nos interesa evidenciar, que es también, y muy especialmente, también desde sus orígenes un proceso de Educación para el Desarrollo.

Entendemos que en todos los pasos que el proyecto ha ido desplegando pueden rastrearse con claridad varias dinámicas que se han ido entrecruzando en trayectos no siempre exentos de contradicciones, pero persistentes e innegables.

a) Dimensión sensibilizadora. Los diversos agentes que han ido elaborando y dinamizando el proceso han debido desarrollar actividades con muy diversos formato para iniciar procesos de sensibilización hacia la comunidad universitaria. En la época de la dinamización AUSI-NEUE/Eki Haizea: las charlas, exposiciones, reuniones, comunicación de experiencias, interacciones en las aulas, pasillos, boca a boca... En la época de institucionalización, con un mayor protagonismo de la Oficina de Cooperación y la mayor implicación de la Escuela se mantienen diversas dinámicas orientadas a extender el conocimiento del proyecto, del contexto, de las dificultades, de las experiencias de cada generación. Con la emergencia de la ONGD Ekilore Munduan, esta actividad se extiende al conjunto de los centros de educación y a los tres campus.

Ekilore Munduan, la Oficina de Cooperación y los Centros promocionan conferencias, jornadas, exposiciones, edición de materiales, etc. Actividad que en el último trayecto más institucional se mantiene en manos de las propias comisiones y órganos institucionales de prácticas. La sensibilización no obstante ha ido teniendo sentido en intimo conexión con las otras dimensiones.

b) Dimensión formadora. También la formación ha sido un componente fundamental a lo largo de todo el proceso. Desde dos asignaturas –Educación para el Desarrollo y Educación en Valores Sociales- comenzaron las primeras andaduras de lo que desembocó en el proyecto de cooperación con el SEEIB que analizamos aquí. En una primera fase los procesos formativos fueron promovidos desde las propias organizaciones participantes, AUSI-Neue y Eki Haizea, a través de charlas, exposiciones de experiencias sobre el terreno, utilizando a miembros de la contraparte cuando pudieron acercarse. La formación sobre las características de los pueblos indígenas y su contraste con el modelo dominante, con las estrategias de resistencia, así como las formas en que las prácticas podían colaborar con aquellos fueron el comienzo formativo. Posteriormente el proceso de formación se fue formalizando e institucionalizando. Cursos monográficos organizados con la Oficina de Cooperación y ONGD que pudieran aportar miradas, reflexiones, análisis, sugerencias para ofrecer una formación de partida genérica obligatoria para cualquier estudiante interesado en participar en la experiencia. En esta nueva gran línea de formación la comprensión del modelo global de desarrollo, la cooperación oficial y no gubernamental, las características de los pueblos indígenas, la interculturalidad, el género, los modelos de educación, la geopolítica de América latina y de Ecuador se convierten en módulos implementados el curso anterior a la marcha de prácticas, complementados después con formación más específica. Proceso que se consolida con Ekilore Munduan. Además merece reseñarse la importante dimensión formativa que encierran en sí las prácticas. Significan un "aprendizaje-experiencial" e incorporan los rasgos de las estrategias de "Aprendizaje-Servicio" y componentes propios de un aprendizaje en proceso desde una práctica cooperativa colectiva y compartida.

c) Dimensión de incidencia política. La incidencia política, en sentido amplio, acompañado a la experiencia y se visualiza en el proceso de institucionalización y en la creación de condiciones para su supervivencia, crecimiento, cualificación y capacidad de extensión. La persistente presencia de sucesivas generaciones que se implican en el proyecto, en sus propuestas de sensibilización, formación, organización, preparación de las condiciones de cada actuación sobre el terreno, acompañamiento en sucesivas formaciones, participación en las sugerencias de mejora, difusión hacia el conjunto del centro... es otra muestra de incidencia sobre las instituciones en el propio centro y en el campus. Posteriormente la alcanza a la colaboración con la propia Oficina de Cooperación y con el trabajo que esta despliega hacia el conjunto de la comunidad universitaria. Las diversas iniciativas, revisiones, evaluaciones y análisis crítico que en y sobre el proceso se van llevando a cabo para exigir a las Instituciones Universitarias una mayor implicación así como la creación de condiciones que posibiliten las líneas de trabajo, han contado con la participación de diversos agentes que hemos acompañado el proceso. La creación de Eki Haizea significó una dinámica de una ONGD universitaria

que sigue propiciando esa línea de incidencia y presión institucional para poder seguir manteniendo su línea de trabajo. Al tiempo deberemos señalar que en íntima conexión con el conjunto de actividades realizadas, se han facilitado líneas de comunicación fluidas con el mundo de las ONGD a las que se ha dado entrada y posibilidades de comunicación con las instancias universitarias, aumentando así la incidencia en el interior de la Universidad.

d) Dimensión de Investigación-Acción / Sistematización. Por último, pero no menos importante, debiéramos reseñar de forma modesta, pero contundente, que el proceso ha implicado procesos de investigación y sistematización. Ha representado un intento de profundizar en la comprensión de las características y rasgos que tienden, bien a debilitarlo, bien a fortalecerlo. La experiencia da cuenta de su sentido histórico-social en el marco de la cooperación, de la Universidad, de la educación, de la comunicación, del aumento de la conciencia crítica, de la participación, de la construcción de ciudadanía global, etc. Las dinámicas de investigación-acción y sistematización con diversos grados de formalización han sido también una dimensión del proceso si bien es quizá la parte más débil y menos formalizada como para hacerse presente en los formatos académicos estandarizados. Es sin duda uno de los retos pendientes.
e) Por tanto y concluyendo podemos señalar que el proceso analizado no solo puede ser entendido en clave de cooperación sino que es, al mismo tiempo, una experiencia estratégica de articulación de buenas prácticas expresión de Educación para el Desarrollo en la Universidad. Una experiencia que, con rasgos propios, coincide en buena medida con otras similares allá donde las prácticas de cooperación se han implementado o también con aquellos proyectos de cooperación educativa que han debido conseguir sus recursos en la comunidad universitaria incorporando sus agentes y potencialidades al proceso.

Los Proyectos Fin de Carrera como herramienta de Educación para el Desarrollo en las enseñanzas técnicas

Joseba Sainz de Murieta y Aitor Gómez
Grupo de Educación para el Desarrollo de Ingeniería Sin Fronteras del País Vasco - Euskal Herriko Mugarik Gabeko Ingeniaritza (ISF-MGI)

Resumen

En diciembre de 2007, un grupo de docentes y estudiantes vinculados al Grupo de ED de ISF-MGI ponen en marcha un proyecto financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU con el que se pretende identificar las líneas estratégicas de actuación, los objetivos, y las herramientas más apropiadas de cara a movilizar los recursos de las Escuelas de Ingeniería de la CAPV hacia actuaciones eficaces orientadas al Desarrollo Humano.

Casi tres años después de la finalización de este proyecto, se han realizado varios Proyectos Fin de Carrera (PFC) en Cooperación en el marco de las líneas identificadas en el mencionado estudio y en el cual se contó con la colaboración de diversas ONGD de la CAPV.

Si bien estas experiencias han resultado exitosas y enriquecedoras, lo cierto es que no han sido todas las esperadas tras la receptividad y el entusiasmo que despertó aquel estudio.

Esta comunicación pretende relatar estas experiencias llevadas a cabo desde entonces, analizar las dificultades y amenazas que, al parecer de los autores, han sido determinantes en el número e impacto de las acciones realizadas y presentar una serie de reflexiones sobre los pasos a dar en el futuro.

1. Introducción

La sociedad actual se enfrenta hace décadas a problemas (hambre y desnutrición, cambio climático, acceso universal al agua...) de enorme complejidad que necesitan ser abordados desde sus múltiples dimensiones (culturales, económicas, políticas, tecnológicas...) y desde las relaciones que hay entre ellas.

Si bien en el ideario colectivo se identifican de forma intuitiva las relaciones entre economía, política y desarrollo (entendido este último muchas veces solamente como

desarrollo económico) la tecnología se ha mantenido al margen durante décadas del discurso del desarrollo humano. Un modelo de desarrollo que, de acuerdo con el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, debe ser entendido como proceso de expansión de las capacidades y las libertades de las personas (Sen, 1999).

Afortunadamente, el auge de estudios sobre la aproximación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), así como la publicación de determinados informes ponen cada vez más en evidencia la estrecha relación que existe entre la tecnología, los procesos de desarrollo y el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de un determinado país o región.

Informes como el publicado en el año 2001 por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) "Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano", el publicado en 2003 por la UNESCO, "Ingeniería para un mundo mejor", el publicado en 2004, "Inventing a better future", por la *Inter Academy Council* son ejemplos que muestran la necesidad de repensar las políticas de ciencia, tecnología e investigación para poner éstas al servicio de los retos que tiene actualmente nuestra sociedad. Se han desarrollado indicadores que facilitan y permiten analizar cuantitativamente la relación entre la tecnología y el nivel de desarrollo humano: Índice de Adelanto Tecnológico (IAT), el cual trata de reflejar en qué medida un país está creando y difundiendo la tecnología y construyendo una base de conocimientos humanos y, por ende, su capacidad para tomar parte en las innovaciones tecnológicas de la era de las redes. (PNUD, 2001, p. 48).

La ONGD y asociación universitaria ISF-MGI siempre ha trabajado la vinculación entre la tecnología y el desarrollo humano, tanto en sus proyectos de cooperación como en sus diversas actividades de sensibilización, campañas, investigación y educación para el desarrollo. A lo largo de los últimos años, fruto de las relaciones con otras ONGD de la CAPV, se ha puesto en evidencia el creciente número de proyectos de cooperación financiados por entidades públicas de la CAPV que poseen cierta componente tecnológica.

Fruto de estas reflexiones surge el proyecto de analizar el potencial de las escuelas y facultades tecnológicas de la UPV/EHU para, en este marco, aportar recursos humanos y de conocimiento impulsando actividades de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD).

Tanto en el proyecto como en el trabajo diario de ISF-MGI se mantiene una visión de la CUD, entendiendo ésta articulada dentro de las funciones propias a la Universidad: la investigación, la docencia y la extensión universitaria; de una CUD que se cuestione y articule el específico papel que pueden jugar las Universidades como agentes de cooperación. En definitiva de que la Universidad asuma su responsabilidad para con la sociedad implicándose ante los nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. (GUNI, 2008).

De las tres funciones propias de la Universidad la Investigación para el Desarrollo (I>D) se presenta como una herramienta de generación de conocimiento y de replanteamiento de las actuales prioridades y objetivos de la investigación en el ámbito universitario.
Las escuelas y facultades técnicas desempeñan un papel activo en la producción e innovación del conocimiento científico y deben promover investigaciones y desarrollos tecnológicos orientados a solucionar los actuales problemas que viven millones de personas en el mundo, proporcionando infraestructuras y conocimiento a la capacidad resolutiva de un estado o región e impulsando políticas de desarrollo humano sostenible. (Van Damme, 2002, p. 4).

La docencia, actividad centrada en la difusión y transferencia de conocimientos, es donde la integración de los enfoques de Educación para el Desarrollo (como herramienta de CUD) con los conocimientos generados en la I>D puede generar procesos transformadores con carácter multiplicador.

La incorporación formal a los programas docentes de aspectos relacionados con el desarrollo, con la cooperación y con las tecnologías para el desarrollo humano debiera ser objetivo prioritario de los planes estratégicos para las enseñanzas técnicas.

Las actividades de extensión universitaria permiten a los centros establecer alianzas de cooperación interinstitucional orientadas a la creación e intercambio de capacidades con las universidades de los países en desarrollo y a su fortalecimiento institucional.

En muchas de las reuniones mantenidas con personal técnico de las ONGD a lo largo del proyecto y del posterior trabajo de ISF-MGI se ha visto la opinión compartida de cómo el trabajo conjunto entre la Universidad y ONGD puede aportar nuevos retos y planteamientos a la investigación universitaria buscando la pertinencia y eficiencia de la cooperación para el desarrollo humano.

En este sentido, la UPV/EHU se ha sumado a la carrera de incorporar la cooperación para el desarrollo humano a su quehacer diario creando la Oficina de Cooperación al Desarrollo, formando un vicerrectorado de Responsabilidad Social y, recientemente el Consejo de Cooperación.

No siendo el objetivo de este artículo profundizar más en el terreno de la CUD (pero entendiendo que es en este marco donde se integra la experiencia llevada a cabo por ISF-MGI y que se analizará en este artículo) se abordarán a continuación las fases y resultados obtenidos el proyecto realizado.

2. Descripción de la iniciativa

Esta experiencia comenzó en septiembre de 2007 con la aprobación y financiación por parte de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU del proyecto para analizar el potencial de colaboración entre las escuelas de ingeniería de la UPV/EHU y las ONGD que desarrollan su actividad en la CAPV dividiéndose su ejecución en las siguientes fases:

1. Análisis de la componente tecnológica de los proyectos de cooperación financiados por instituciones públicas de la CAPV.
2. Análisis de recursos y potencialidades de las escuelas y facultades de ingeniería de la UPV/EHU.
3. Sondeo entre las ONGD de la CAPV.
4. Identificación de áreas conjuntas de actuación.
5. Puesta en marcha de PFC en Cooperación al Desarrollo.

La investigación comenzó con un sucinto análisis de la tipología de proyectos de cooperación financiados por las instituciones públicas de la CAPV. Este análisis permitió conocer las ONGD que estaban llevando a cabo proyectos de cooperación con cierta componente tecnológica y, posteriormente, poner en contacto a estas ONGD con estudiantes de ingeniería interesados en realizar su PFC en el ámbito de la Cooperación para el Desarrollo Humano. (Sainz de Murieta, Lecanda, & Burgos, 2008).

Para este estudio se tuvieron en cuenta los proyectos financiados por Gobierno Vasco a través del Fondo de Cooperación y Ayuda al Desarrollo (FOCAD), así como los financiados por los ayuntamientos de las tres capitales de provincia: Bilbao, Donostia y Vitoria-Gasteiz.

De los 684 proyectos analizados, 125 poseían directamente algún aspecto técnico en su definición. Cabe destacar que para la realización de este análisis solo se tuvieron en cuenta, a modo de cómputo, aquellos proyectos que poseían un marcado carácter técnico en su definición, es decir, que en la clasificación por códigos CAD/CRS solo fueron analizados o tenidos en cuenta aquellos proyectos que se enmarcaban dentro de una de estas familias:

- Proyectos de abastecimiento y depuración de agua.
- Otros servicios e infraestructuras sociales.
- Comunicaciones.
- Generación y suministro de energía.
- Sectores productivos.
- Industria, minería y construcción.
- Protección general del medio ambiente.
-

De este análisis se seleccionaron también las 20 ONGD que se consideraron más adecuadas atendiendo a la tipología de los proyectos de cooperación que más frecuentemente llevaban a cabo. Se mantuvieron reuniones con todas ellas y se puso en marcha la colaboración para identificar y poner en marcha una serie de PFC en cooperación al desarrollo.

3. Los Proyectos Fin de Carrera de las enseñanzas técnicas como herramienta de ED

Las diferentes formas en las que puede materializarse la colaboración entre las Universidades y las ONGD en materia de cooperación al desarrollo han sido ampliamente estudiadas en los últimos años y pueden resumirse en la siguiente matriz:

		UNIVERSIDAD		
		Actor	**Prestación de servicios**	**Transferencia de recursos**
ONGD	**Ejecución de proyectos**	Acciones conjuntas de desarrollo y acción humanitaria	Asesoramiento técnico. Investigación aplicada. Formación de cuadros técnicos de ONGD.	Cofinanciación de proyectos. Movilidad de profesorado investigador-
	Generación de capital social	Colaboración en acciones de ED en la Universidad.	Orientación y canalización de voluntariado universitario hacia ONGD.	Apoyo económico y material a ONGD universitarias.
	Incidencia (stakeholder)	Institutos y centros universitarios generando y difundiendo propuestas a través de ONGD.	Colaboración de investigadores en los departamentos de estudio y campañas de ONGD.	Financiación de investigación en cooperación. Universidad como espacio de encuentro de stakeholders.

Fig. 1. Formas de colaboración entre ONGD y universidades. (Mataix & Sánchez, 2006).

Los PFC que realiza el alumnado de las escuelas de ingeniería como condición necesaria para la obtención del título se presentan como una herramienta que abarca varias de estas intersecciones de colaboración siendo una interesante herramienta de ED.

Si bien las distintas escuelas de ingeniería los definen de forma diferente en sus normativas, en esencia el PFC es un ejercicio académico que pretende la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos durante la carrera. Su realización es condición indispensable para la obtención del título y representa la última prueba del alumnado de las escuelas técnicas antes de poder acceder el mercado laboral.

Las principales diferencias que caracterizarían un PFC en cooperación al desarrollo radican en el tipo de desarrollo que promueve el proyecto, en la tipología de la población beneficiaría, en la incorporación del análisis de impacto social y cultural de la solución tecnológica defendida y en la naturaleza de las organizaciones involucradas (ONGD).

El colectivo de estudiantes que participa en los PFC en cooperación al desarrollo debe recibir una formación previa sobre aspectos teóricos, históricos y procedimentales de cooperación al desarrollo. Teniendo en cuenta la ausencia de aspectos relacionados con el desarrollo humano en la formación curricular de ingeniería, es ésta una oportunidad para que las y los estudiantes reciban una formación complementaria, y necesaria a juicio de los autores.

Al finalizar el PFC en cooperación al desarrollo, desde ISF-MGI se anima a las y los estudiantes a compartir su experiencia con el colectivo de estudiantes a través de jornadas de difusión, consiguiendo así aumentar el alcance de los conocimientos y experiencias vividas en el transcurso de proyecto e introduciendo una vez más aspectos de cooperación para el desarrollo en el seno de los centros universitarios.

Es también importante la generación de capital social que se produce con esta actividad. Prueba de ello es el gran porcentaje de estudiantes que, finalizado su proyecto, acaban incorporándose a los cuadros de voluntarios de las ONGD.

Asimismo, a través de estos PFC se crean espacios en las escuelas en los que, a partir de la colaboración entre profesorado, alumnado y personal técnico de las ONGD, se promueven nuevas vías de investigación y de creación de grupos de trabajo en cooperación.

4. Análisis de los proyectos realizados

A la finalización del proyecto de investigación en diciembre de 2008 se llevaron a cabo charlas informativas para la difusión del mismo en las escuelas de ingeniería y en la coordinadora de ONGD de Euskadi.

Si bien la excelente acogida que tuvo el proyecto hacía prever la posibilidad de realizar un importante número de PFC al año, por causas que luego se analizarán, han sido solamente siete los proyectos que se han ejecutado y defendido durante este periodo:

- Estudio de abastecimiento de energía eléctrica en la comunidad rural Laguna Seca, Jutiapa, Guatemala.
  País de Destino: Guatemala.
  ONGD participantes: Denok Osasunaren Alde y la municipalidad de Quesada.

- Sistema de generación de electricidad a través de energías renovables para complejo sanitario-educativo situado en una zona rural de Guatemala.
  País de Destino: Guatemala.
  ONGD participantes: Denok Osasunaren Alde y su contraparte ADECO-Guatemala.

- Estudio y diseño de unidad de tratamiento de aguas residuales en el barrio Molino Belén, en Sololá (Guatemala).
  País de Destino: Guatemala.

ONGD participantes: Entre Amigos, así como la municipalidad de Sololá, por medio de su oficina de agua y saneamiento.

- Diseño de sistema de suministro de energía eléctrica para centro escolar y dispensario médico en comunidad de Malnombre, Santo Domingo, República Dominicana.
  País de Destino: República Dominicana.
  ONGD participantes: ISF-MGI y Asociación para la Educación y el Desarrollo Integral Girón Paredes.

- Proyecto de Construcción de Red de Distribución de Agua. (Guatemala I y II).
  País de Destino: Guatemala.
  ONGD participantes: Denok Osasunaren Alde y su la municipalidad de Quesada.

- Microcentral hidroeléctrica San Antonio.
  País de Destino: El Salvador.
  ONGD participantes: Asociación Comunitaria Unida por el Agua y la Agricultura y Paz con Dignidad Euskadi.

- Planta de tratamiento de aguas residuales de Torola.
  País de Destino: El Salvador.
  ONGD participantes: Saneamiento básico, agua potable, educación sanitaria y energías alternativas (SABES) y Paz con Dignidad Euskadi.

En todos los proyectos realizados, tanto la evaluación y calificación del alumnado por parte de los tribunales de PFC como las propias evaluaciones del trabajo llevado a cabo por parte de los y las autoras han sido enormemente satisfactorias. Asimismo, estas experiencias no han hecho sino corroborar el supuesto inicial que por parte de ISF-MGI se tenía de la potencialidad de los PFC como herramienta de ED.

Se ha detectado que algunas personas del tribunal de los PFC tenían dificultad para dimensionar el alcance de los PFC en cooperación y calificar los aspectos sociales y de cooperación al desarrollo por falta de formación en la materia. Por ello, se ve necesario ofertar formación al profesorado de las escuelas, con el fin de mejorar su capacidad en todo el proceso (en la identificación, ejecución y evaluación).

El profesorado tiene un papel clave en la identificación de los proyectos de las ONGD como PFC en cooperación al desarrollo. La falta de reconocimiento hacia las actividades de cooperación al desarrollo que existe (se está intentando paliar desde el Consejo de Cooperación de la UPV/EHU) y la ausencia de indicadores que hagan referencia a aspectos de desarrollo humano dentro de los planes de excelencia en los que se encuentra inmersa la universidad, es parte de la causa de la ausencia de espacios vinculados a la cooperación al desarrollo.

La dispersión de las titulaciones de ingeniería en seis escuelas y dos facultades de la UPV/EHU ha dificultado la difusión de los PFC en cooperación al desarrollo. Desde ISF-MGI se están analizando las herramientas de difusión para un alcance más eficiente en los siguientes cursos escolares.

Existe un amplio campo de trabajo en la universidad como agente de cooperación al desarrollo. La ingeniería tiene un campo abierto de oportunidades, siendo relevante la colaboración con ONGD, organismos internacionales y administraciones públicas en proyectos de desarrollo, sensibilización y educación para el desarrollo. La coordinación entre los actores (ONGD, contrapartes, estudiantes, profesorado, vicerrectorado de responsabilidad social...) es una labor a abordar con el fin de mejorar el proceso de los PFC en cooperación al desarrollo y aumentar el alcance de la CUD en la UPV/EHU.

El reto a medio largo plazo, es normalizar los PFC en cooperación al desarrollo como herramienta estratégica de la CUD, identificando el papel de cada agente involucrado, creando los convenios marco que fortalezcan los lazos y generando los espacios formales necesarios en la UPV/EHU.

Bibliografía

Fernández-Baldor, A. (2009). "Technologies for Freedom: collective agency-oriented technology for development processes". Lima: *Annual Conference of the Human Development and Capability Association*.

GUNI. (2008). *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid: GUNI.

Hegoa. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

InterAcademy Council. (2004). *Inventing a better future*. Amsterdam: IAC.

Mataix, C., & Sánchez, E. (2006). "Oportunidades para la colaboración entre ONGD y Universidades". En O. d. Madrid, *Cuadernos Solidarios* Nº 1: Universidad y Cooperación al Desarrollo (pp. 137-145). Madrid: UA Ediciones.

Pérez-Foguet, A. S.-C. (2004). « Practices, knowledge and values. Teaching Technologies for Human Development to engineering students". Int. *Conference on Engineering Education in Sustainable Development*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

PNUD. (2001). *Informe Desarrollo Humano: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Nueva York: Oxford University Press.

Sainz de Murieta, J., Lecanda, X., y Burgos, A. (2008). "Análisis del potencial de colaboración entre las escuelas de ingeniería de la UPV/EHU y las ONGD de la CAPV". *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 75-76).

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.

Van Damme, D. (2002). *Outlooks for the international higher education communiy in constructing the global knowledge society*. París: UNESCO.

Experiencias de incorporación de la Educación para el Desarrollo como eje transversal de las enseñanzas universitarias del ámbito educativo

Aquilina Fueyo[23]
Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Introducción

La introducción de contenidos transversales del campo de la Educación para el Desarrollo (ED) en los currículos de la enseñanza universitaria es uno de los retos a los que se enfrenta una ED de quinta generación que aspire a promover la interculturalidad, a desarrollar una formación integradora que articule una visión local-global del mundo relacionada con la transformación para la justicia social y la equidad de género y a incorporar una dimensión política que posibilite el activismo de la comunidad universitaria. Es además clave para potenciar la implicación de los diferentes colectivos universitarios en el cuestionamiento del modelo hegemónico de poder a través de la génesis de un conocimiento crítico que sea la base de la formación de los futuros profesionales en los diferentes campos.

Igual que sucedió antes con su introducción en los niveles de la enseñanza obligatoria, la ED está penetrando en el nivel universitario por diferentes vías y con resultados desiguales. Son muchas las propuestas que se están desarrollando con este fin: introducción de materias de libre configuración, asignaturas obligatorias y optativas, trabajos de fin de grado, prácticas en empresas y aprendizaje en servicio, estudios de postgrado especializados, actividades de formación del profesorado y personal de administración, actividades de investigación (tesis, proyectos, etc.) redes, actividades de asistencia técnica y transferencia de conocimientos, programas de movilidad, programas de participación, etc. (Boni, A., 2008).

Pero la expansión de la Educación para el Desarrollo en la Universidad no solo es un reto para el conjunto de las organizaciones y personas que trabajamos en ese ámbito[24],

[23] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. mafueyo@uniovi.es. 985 103223, 646 766965.

[24] Son muchos los eventos y proyectos que muestran que en los últimos años la ED es una preocupación y ocupación de las ONGD, las universidades, la administración educativa, etc. Muestra de ello es la creación del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo, también la inclusión de la ED como ámbito estratégico en el III Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012) de la AECID, con referencias específicas a actuaciones en el ámbito universitario. Finalmente son innumerables las Jornadas y Congresos sobre cooperación universitaria organizadas en los últimos tiempos en diferentes universidades españolas.

sino también para la propia institución y para toda la comunidad universitaria. Especialmente en un momento en el que determinadas interpretaciones interesadas de los procesos de reforma ligados a la construcción del llamado "Espacio Europeo de Educación Superior" están extendiendo una visión totalmente tecnicista de la enseñanza. Esta tecnificación se difunde estrechamente ligada a la idea de que hay que profesionalizar a los universitarios/as para responder, única y exclusivamente, a las demandas del mercado laboral. Dada esta situación, es urgente y absolutamente imprescindible trabajar para construir discursos y prácticas contrahegemónicas que reivindiquen e impulsen una visión de la universidad como institución comprometida con el saber, no mediatizada por intereses económicos y ligada ineludiblemente a la transformación social para la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Si hace años planteábamos el papel estratégico de la enseñanza obligatoria en el desarrollo de una ED que contribuyera a un desarrollo humano más justo a nivel global por su capacidad para poder llegar a todas y todos (Fueyo, A., 2003), actualmente tenemos que insistir en el papel estratégico de la enseñanza universitaria ya que la influencia que en el futuro más inmediato van a tener sus egresados en todos los campos de la actividad de nuestra sociedad es absolutamente determinante.

En esta aportación vamos a hacer, en primer lugar, una breve descripción de las características de las primeras experiencias que abordamos en las enseñanzas universitarias en las que venimos trabajando en los últimos años (todas ellas situadas en el ámbito educativo: Licenciatura y Grado en Pedagogía, Master de Intervención Socioeducativa, Master de Género y Diversidad) para, en una segunda parte, analizar las experiencias más recientes centradas en el desarrollo de estrategias metodológicas para lograr la adquisición de competencias implicadas en la formación para una "profesionalidad ampliada".

1. Los contenidos transversales como estrategia inicial para introducir la ED en el ámbito educativo

Nuestros inicios en la introducción de la ED en la enseñanza universitaria estuvieron ligados fundamentalmente a la incorporación de contenidos concretos en las asignaturas que impartimos. Si bien la componente del contenido ha sido la predominante a la hora de orientar nuestra docencia hacia la ED cabe señalar que esa introducción de nuevos contenidos ha ido también acompañada progresivamente de cambios metodológicos y de procesos de investigación sobre dichos contenidos. En este sentido comentaremos algunas de las características más relevantes de las experiencias desarrolladas.

Tecnología Educativa. Un tema generador: la representación del Sur en la publicidad

Esta experiencia ha venido desarrollándose con diferentes variaciones desde finales de los 90 hasta la actualidad. La "Tecnología Educativa" es una asignatura de 2º curso de la Licenciatura en Pedagogía, pero su ubicación en el curso ha cambiado a lo largo de los años (estuvo también en primer curso y vuelve a estarlo en los nuevos Planes). Su objetivo fundamental es aproximar a los y las estudiantes al análisis, diseño y manejo de los medios didácticos en el contexto de procesos de enseñanza de diferente naturaleza, dirigidos a colectivos diversos. La actividad de la asignatura tiene un componente teórico de aproximadamente un 40% y un componente práctico del 60% y se desarrolla con un alumnado mayoritariamente femenino (entre el 80 y el 90% del alumnado son mujeres) con edades en torno a los 20-21 años. Para el desarrollo de la parte práctica se suelen crear grupos de entre 3 y 5 personas que trabajan en determinadas actividades, a lo largo de todo el curso, utilizando una metodología centrada en el aprendizaje cooperativo.

La asignatura se estructura en torno a un tema generador que sirve para guiar la selección de los mensajes audiovisuales a analizar y para dotar de contenido a las producciones que tienen que ser realizadas por los y las estudiantes. Durante los primero años este tema generador fue la representación del Sur en la publicidad y por extensión en el resto de los medios de comunicación de masas. Por ello en la parte práctica de la asignatura se desarrollaban actividades encaminadas a analizar los mensajes publicitarios que incluían imágenes sobre el Sur, las personas que lo habitan, la cooperación al desarrollo y las relaciones Norte-Sur. En ellas se trataba de ver como esos mensajes publicitarios se vinculaban a la construcción del imaginario colectivo y de que forma se podía educar teniendo en cuenta estas cuestiones en una visión del desarrollo humano integral.

Posteriormente el alumnado trabajaba para desarrollar sus propias producciones sobre el Sur con el criterio de que desarrollasen mensajes alternativos y contrahegemónicos a los que dominaban el discurso publicitario y de los medios en general. Los temas elegidos por los diferentes grupos variaban cada curso, algunos de los más comunes eran "La cooperación al desarrollo", "La situación del sur en el norte: la inmigración", "La situación de las mujeres en el Sur" (focalizado a veces el tema en regiones geográficas concretas), "Las relaciones desiguales entre el Norte y el Sur", "El desarrollo humano", etc. En una fase final se hacía una puesta en común de exposición y debate sobre las actividades realizadas.

Investigando el imaginario colectivo sobre el Sur y la publicidad

Paralelamente a estas experiencias de incorporación de la ED a la docencia a través de la selección de contenidos relevantes fuimos desarrollando una investigación a lo largo de tres años que, inicialmente, se centró en el análisis de la imagen del sur en la publicidad tanto en los medios escritos como en la televisión. Posteriormente nos dimos cuenta de que los resultados de este análisis no eran suficientes para explicar y entender

como nuestro alumnado elaboraba su "imaginario sobre el Sur" y nos planteamos profundizar analizando no solo la publicidad, sino también los discursos y creencias que el alumnado manejaba al respecto.

También nos dimos cuenta que los estudiantes universitarios nos ofrecían una información sobre el objeto de estudio(el imaginario de las personas jóvenes) bastante limitada y por ello decidimos ampliar la población de estudio al alumnado de los últimas años de la secundaria y de otras modalidades educativas como las Escuelas Taller. Para abordar el estudio de cómo las representaciones audiovisuales sobre el Sur, y en concreto la publicidad, contribuyen a determinar el imaginario colectivo de los jóvenes sobre la cooperación al desarrollo y las relaciones norte- sur, decidimos utilizar metodologías de corte cualitativo como las entrevistas y los grupos de discusión en torno a imágenes publicitaria.

Toda la información procedente de dicha investigación fue muy relevante a la hora de orientar nuestra práctica docente ya que nos proporcionó un valioso conocimiento de los imaginarios de nuestros estudiantes y de la forma en la que operan las representaciones audiovisuales a la hora de determinarlos, un conocimiento que nos llevó a plantear cambios metodológicos importantes a la hora de abordar las actividades de enseñanza-aprendizaje sobre el contenido seleccionado[25].

2. Expandir la ED en relación con la profesionalización ampliada y el desarrollo de competencias

En anteriores trabajos hemos revisado las dimensiones que consideramos deben estar presentes en la formación de futuros profesionales de la educación (Fueyo, A., 2004). En concreto planteamos que esta formación debe estar guiada por la idea de la formación para la "profesionalidad ampliada" (Braga, G. y otros, 2006) que, a nuestro juicio, es un concepto que desafía el discurso dominante, terriblemente limitado y miope, que entiende la profesionalidad como la posesión, por parte de un trabajador/a, de un conjunto de competencias técnicas propias de una profesión y determinadas exclusivamente por lo que el mercado laboral pide para esa ocupación en un momento concreto[26].

[25] Los resultados de dichas investigaciones están recogidos en el libro Fueyo, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas, Publicidad y (re)construccuión del imaginario colectivo sobre el Sur*. Icaria. En él se desarrollaban con formato divulgativo los resultados de la tesis doctoral que la autora había presentado en el año 2000, titulada *Imagen Publicitaria y Representaciones Sociales sobre el Sur. Implicaciones en la Educación para el Desarrollo*.

[26] Esta aproximación tiene como referencia la concepción tecnocrática de la formación de los y las profesionales de la educación y de la enseñanza en la que, de acuerdo con Zeichner (1983), subyace la metáfora de la producción. Es decir, se entiende que la enseñanza es una ciencia aplicada y el profesional de la educación un ejecutor de leyes y principios de la enseñanza efectiva, esta es una concepción dominante en la sociedad capitalista neoliberal, donde las y los estudiantes son concebidos como clientes y donde los resultados educacionales son analizados y medidos con los criterios de mercado.

Consideramos que la profesionalidad de las personas a las que formamos debe incorporar dimensiones que van más allá de lo puramente técnico y que se vinculan a la dimensión ética de la profesión, a los dilemas morales a los que se enfrenta cualquier profesional en el ejercicio de su trabajo y a la dimensión social que tiene cualquier profesión, sea del ámbito que sea. El definir los currículos universitarios en función de un conjunto de competencias cuya adquisición garantiza la "profesionalidad" es un procedimiento para la planificación de las enseñanzas y las prácticas que de ellas se derivan, pero desde luego no es el único, ni tan siquiera es un instrumento unívoco. Por ello queremos clarificar que, en nuestro caso, su uso no supone aceptar miméticamente los discursos dominantes sino, al contrario, un empeño por construir discursos alternativos en relación con determinadas preconcepciones sobre la profesionalidad o las competencias.

De esta forma siguiendo a Perrenoud (2004) concebimos la competencia como la "capacidad de movilizar todo tipo destrezas, habilidades y recursos cognitivos entre los que se encuentran informaciones y saberes diversos (públicos y compartidos; establecidos, profesionales, de sentido común; procedentes de la experiencia, procedentes de un intercambio o de compartir o en formación; de acción, apenas formalizados y teóricos, basados en la investigación)".

Desde esta perspectiva, los contenidos disciplinares de la enseñanza de cualquier asignatura universitaria son para nosotros recursos al servicio del desarrollo de competencias y no solo fines en sí mismos. Por ello, los contenidos que trabajaremos en la formación de las estudiantes estarán al servicio del desarrollo de competencias profesionales. Pero siguiendo con la definición de Perrenoud queremos enfatizar que las competencias no son solo saberes sino también habilidades y destrezas que deben desarrollarse en relación con el contenido y con diversas experiencias de enseñanza aprendizaje diseñadas para posibilitarlas en este sentido queremos destacar la importancia de diseñar y poner en práctica metodologías centradas en una combinación de trabajo individual y cooperativo en torno a problemas relevantes para el alumnado desde el punto de vista personal y profesional, mediante el uso de diferentes tipos de medios de comunicación que configuran un ecosistema comunicativo en el que se trabaja tanto la dimensión de receptores como de comunicadores del alumnado.

Consideramos que hemos realizado aportaciones relevantes a la educación para el desarrollo de quinta generación mediante la incorporación a nuestra docencia de actividades que se realizan con medios de comunicación como la radio, el cine, la televisión los recursos virtuales, las redes sociales, los blogs y webs de diferentes asociaciones, etc. Estas experiencias más recientes tienen que ver con la introducción de contenidos transversales ampliando los que ya veníamos trabajando y con el desarrollo de metodologías para la adquisición de competencias en la línea de la profesionalidad ampliada de la que hablábamos al principio de este texto.

Continuando con la introducción de contenidos transversales en la asignatura

En los últimos años hemos continuado implementando en la asignatura de Tecnología Educativa nuevos contenidos con enfoque ED, en concreto hemos trabajado los referidos al enfoque de género en el desarrollo que hemos relacionado estrechamente con una serie de estrategias encaminadas a empoderar a las alumnas de nuestra titulación (Fueyo, A., 2011).

Además de esto hemos trabajado para conseguir la apertura de la ED a otras asignaturas del nivel de grado pero también de master. En concreto podemos citar las siguientes:

- "Educación y Cooperación para el Desarrollo Humano Sostenible". Optativa del Grado de Pedagogía en los nuevos planes de estudio. Esta asignatura entrará en funcionamiento el próximo curso.

- "Género y Educación" asignatura del Máster oficial Género y Diversidad y del Máster GEMA Erasmus Mundus que aborda, dentro de sus contenidos, la perspectiva de género en la ED. La docencia de esta asignatura se inició en el curso 2009-2010.

- "Educación, inmigración y derechos humanos", ubicada en el "Máster oficial de Intervención e investigación socioeducativa". Es una asignatura optativa en la que hemos incorporado la dimensión del trabajo para conseguir la interculturalidad a través de la Educación. Esta asignatura ha empezado a impartirse en el curso2010-2011.

El desarrollo de metodologías que posibilitan la adquisición de competencias para una profesionalización ampliada

Actualmente la asignatura "Tecnología Educativa" sigue articulándose en torno a un tema generador que, como comentábamos, dota de contenido a las actividades prácticas que realiza el alumnado. En este curso se escogió como tema generador "la construcción mediática del género en relación con la posición subalterna que las estudiantes ocupan en la universidad", los y las estudiantes analizaron imágenes, visionaron películas de cine y series de televisión, elaboraron vídeos y capturaron imágenes para fotomontajes con la finalidad de analizar, y denunciar la desigualdad de la que eran testigos en su propio quehacer cotidiano. La metodología permitió espacios para el debate empleados para problematizar la discriminación de género, en los que se llegaron a discutir y visibilizar los propios prejuicios del alumnado y a reconstruirlos en el análisis conjunto con sus propios compañeros y compañeras y con la necesaria moderación de la profesora de la asignatura y también dio pie a contextualizar ese análisis en las situaciones de desigualdad de género que se dan a escala global. Se plantearon las siguientes actividades:

- Análisis de imágenes publicitarias.
- Elaboración de una campaña de comunicación en clave de género.

- Análisis de la película las mujeres de verdad tienen curvas y de la serie televisiva "Física o Química".
- Elaboración de programas cortos de audio y vídeo.

Con estas actividades se buscaba desarrollar competencias dirigidas a:

- El análisis de contenidos transmitidos por los medios en relación con las relaciones norte-sur, la cooperación, la pobreza y la desigualdad, el enfoque de género, etc. Para ello hemos diseñado actividades que permiten abordar esos contenidos audiovisuales desde los aspectos formales, técnicos y expresivos, pero también desde su aprovechamiento social, educativo y cultural y desde el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis y la reflexión.

- La creación audiovisual y multimedia en el diseño, guionización y producción de mensajes, materiales, entornos, etc. por parte de los propios estudiantes, relacionados con la ED y dirigidos al desarrollo de experiencias reales (o simuladas) y completas de comunicación educativa. Estamos convencidas de que formación que reciben debe posibilitarles la adquisición de conocimientos y destrezas para ser unas emisoras y receptoras reflexivas sobre los temas vinculados a la ED para lo cual hay que potenciar que sus creaciones se orienten a la contrainformación, el desarrollando contranarrativas y potencien la altercomunicación.

- La reflexión crítica y autónoma sobre la realidad social, profesional y política: la pobreza, el enfoque de género en el desarrollo, la interculturalidad, etc. Esto supone desarrollar competencias para:

- Usar los medios en el análisis de aspectos de la realidad referidos al Desarrollo Humano de manera autónoma y crítica.
- Analizar y producir sus propios materiales para la comunicación educativa de forma coherente con su pensamiento pedagógico.
- Seleccionar y analizar críticamente los materiales y recursos educativos diseñados por otros profesionales, entidades públicas y privadas-comerciales del campo de la ED siendo capaces de desarrollar una comunicación educativa eminentemente social, crítica y emancipadora.

Algunos principios de procedimiento metodológico que guiaron nuestro trabajo en estas actividades fueron:

- Orientar el trabajo hacia problemas educativos relevantes para el alumnado en dos niveles: el personal y el profesional.
- Es fundamental abordar el análisis de fenómenos concretos de la realidad mediática referidos a los problemas educativos relevantes.
- Las actividades de aula deben tener un carácter social, y participativo en la línea del aprendizaje colaborativo.
- Es imprescindible trabajar el análisis y producción de mensajes audiovisuales aprovechando las ideas de la Es ineludible abordar la producción de mensajes,

materiales, entornos, etc. por parte de los propios estudiantes dirigidos al desarrollo de experiencias reales (o simuladas) y completas de comunicación educativa.

- El uso de las herramientas de la web 2.0 para difundir, comunicar, trabajar en red y colaborativamente.

En relación con estos principios se desarrollan actividades de alfabetización audiovisual a lo largo del periodo de tiempo en el que se trabaja la asignatura. En estas actividades seguimos abordando el análisis y la producción de mensajes audiovisuales con imagen fija e imagen en movimiento. Se realizan actividades también orientadas al analizar el proceso de construcción de arquetipos y estereotipos a través de los mass-media y la industria cinematográfica. Algunas de estas actividades tienen carácter individual y otras, la mayoría, se realizan en grupo colaborativo. Finalmente queremos señalar que puede analizarse como hemos incorporado el uso de las herramientas de la Web 2.0 para publicar y difundir las producciones de los estudiantes mediante el blog de la asignatura ubicado en la siguiente dirección:

TecnoEducAst (http://tecnoeducaast.blogspot.com/)

Este blog ha sido un soporte que ha motivado mucho al alumnado de la asignatura y ha tenido un papel fundamental en la difusión de los contenidos del mismo en redes sociales como Facebook y Twitter.

Creemos que una incorporación de la ED a las enseñanza universitarias desde los principios que acabamos de describir nos permite contribuir, como decíamos al principio de este texto, a potenciar una formación integradora que articule una visión local-global del mundo relacionada con la transformación para la justicia social y la equidad y a la recuperación de la universidad como institución comprometida con el saber, no mediatizada exclusivamente por intereses económicos y ligada ineludiblemente a la transformación social para la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Bibliografía

Boni, A. y 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.

Braga, G. (coord)(2006). *Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria. Contextualización de las decisiones adoptadas en las guías docentes de la titulación de Pedagogía*. Vicerrectorado de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos Propios de la Universidad de Oviedo.

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

Boni, A. y Perez-Foguet, A. (2008). "Introducing development education in technical universities: successsful experiencies in Spain". *European Journal of Engineering Education*, 33 (pp. 343-354).

Debén, P. (2010). *Educación para el desarrollo en la Universidad. Nuevos programas de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. AECID. Presentación.

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.

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*. Donostia: Erein.

Fueyo, A. (2004). "El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social". *Revista Organización y Gestión Educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*. ISSN 1134-0312, Vol. 12, Nº 6, 2004 (pp. 18-21).

Fueyo, A. (2007). "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.

Fueyo, A. (2008). "La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias". *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, Nº 7. (pp. 44-48).

Fueyo, A. (2011). *La educación mediática y el empoderamiento de las jóvenes universitarias*. UNED. Madrid. (En prensa).

Perrenoud, PH. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Tomás, M. (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Server de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.

LÍNEA TEMÁTICA 3

Investigación

Educación para el Desarrollo y formación inicial del profesorado. Un estudio de casos en la E.U de Magisterio de Segovia

Suyapa Martínez Scott[1]
Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. (Universidad de Valladolid)

Resumen

Educación para la paz y la igualdad es una asignatura obligatoria, de seis créditos ECTS, que se imparte en el primer curso de la carrera de grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Valladolid. Dentro de dicha asignatura se imparte un módulo específico de Educación para el Desarrollo (ED), aunque todos los módulos de la misma están directamente relacionados con la ED.

El principal objetivo de este trabajo es presentar las conclusiones obtenidas tras realizar un estudio de casos sobre la asignatura, en el que se analiza la relación existente entre la Educación para el Desarrollo y la formación inicial del profesorado de la Escuela de Magisterio de Segovia.

Las conclusiones se centran en la evolución del conocimiento y actitudes del alumnado con respecto a la ED, así como en la valoración que realizan sobre la asignatura y en concreto de la ED tanto para su vida profesional como personal.

Para ello realizaremos un breve repaso de la metodología empleada, de las técnicas e instrumentos de recogida de datos y se plantean futuras líneas de investigación.

1. Introducción

Este trabajo pretende analizar las relaciones existentes entre la ED y la formación inicial del profesorado del título de Grado en Educación Primaria en el campus de Segovia de la Universidad de Valladolid (UVa) a través de la asignatura Educación para la paz y la igualdad con la que directamente se relaciona.

La importancia de analizar esta relación viene dada por lo novedoso de su implantación, ya que este es el segundo curso en el que se imparte Educación para la paz y la igualdad en la UVa. Pero el aspecto que consideramos más importante es que si conseguimos una formación inicial del profesorado de calidad, los futuros docentes podrán transmitir a

[1] Departamento de Pedagogía. suyapa@pdg.uva.es. 679 137315.

los niños y niñas actitudes que generen valores adecuados para el fin que buscamos; un verdadero desarrollo humano y sostenible.

Comenzaremos explicitando los objetivos que nos han guiado. Después trataremos las cuestiones metodológicas de este trabajo; diseño de la investigación, metodología para la obtención de datos y análisis de los mismos. Seguidamente pasaremos a exponer los resultados obtenidos, realizando un análisis y evaluación de los mismos.

Para terminar, mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado y las futuras líneas de investigación que nos proponemos.

2. Metodología

En esta investigación hemos realizado un estudio de caso sobre la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y su relación con la ED.

Este estudio, como gran parte de la investigación educativa naturalista y etnográfica, no utiliza la formulación de hipótesis, sino una serie de cuestiones o preguntas que servirán de referencia para la recogida de la información, el análisis de los datos y la elaboración del informe final. Por tanto, los objetivos y estrategias iniciales han sido ampliados, modificados o redefinidos, a medida que avanzaba la investigación; tanto como resultado de las categorías que aparecen en el curso de la indagación, como por otra clase de condiciones, limitaciones o imprevisiones que han ido surgiendo (Goetz y Le Compte, 1988:16).

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Conocer cuáles son las actitudes y conocimientos previos sobre ED del alumnado que cursa estudios de Magisterio.
- Valorar si se produce un cambio de actitudes y la adquisición de conocimientos por parte del alumnado tras cursar la asignatura de Educación para la Paz y la igualdad.
- Conocer la valoración del alumnado con respecto a esta asignatura y en concreto de la ED tanto para su vida profesional como personal.

Hemos optado por una metodología de corte naturalista ya que buscamos indagar en el sentido profundo de la realidad educativa que observamos y en la medida de lo posible mejorarla, en beneficio tanto personal como profesional de las y los futuros docentes y, por tanto de la sociedad, por la repercusión que puede tener en los escolares como futuros ciudadanos y ciudadanas.

2.1 Diseño de la investigación

Definimos este trabajo como un “Estudio de caso evaluativo”. La razón de esta denominación, dentro de la opción metodológica del estudio de casos, es doble:

- Es "de caso" porque se trata de un estudio que engloba un caso concreto.
- Es "evaluativo" porque se trata de un estudio dedicado, principalmente, a valorar la relación existente entre la ED y la formación inicial del profesorado de Primaria a través de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad.

Hemos optado por este diseño de investigación ya que según Stake, (1998, p. 46): "De los estudios de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples", por tanto, consideramos que es la herramienta más idónea para desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, su contexto, su particularidad y su complejidad.

3. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos se presentan a continuación:

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Entrevistas grupales	Alumnado del grado de Magisterio de Primaria de los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011 (4 en total).
Cuestionarios abiertos	Inicial y final al alumnado del grado de Magisterio de Primaria de los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011.
Análisis de documentos	Legislación vigente sobre formación inicial del profesorado. Cuaderno de campo. Cuaderno de la investigadora. Producciones del alumnado.

Cuadro 1. Técnicas e instrumentos utilizados.

La observación no participante: se llevó a cabo de noviembre a mayo, tres horas semanales durante el curso académico 2010-2011 mediante un cuaderno de campo semi-estructurado.

Hemos utilizado el cuestionario abierto, ya que a pesar de que este instrumento se ha considerado tradicionalmente como propio de la investigación cuantitativa, estamos de acuerdo con Guba (1989) en que la investigación cualitativa no ha de ser incompatible con la utilización de métodos cuantitativos, es más, creemos que de este modo se ve enriquecida y complementada. Este instrumento lo hemos utilizado en dos momentos:
Antes de cursar la asignatura, donde se incluyen cuestiones relacionadas con la asignatura y con la ED como el concepto mismo de ED, el 0,7, la deuda externa, el comercio justo y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Curso académico	Número de cuestionarios	Total cuestionarios iniciales
2009/2010	38	87
2010/2011	49	

Cuadro 2. Cuestionarios iniciales realizados.

Después de cursar la asignatura, donde los ítems que acabamos de exponer se utilizan de nuevo, de forma que nos permite analizar si se han adquirido los conocimientos necesarios sobre los conceptos relacionados con la ED.

Curso académico	Número de cuestionarios	Total cuestionarios iniciales
2009/2010	69	150
2010/2011	81	

Cuadro 3. Cuestionarios finales realizados.

3.1 Metodología para el análisis de datos

El procedimiento de análisis que hemos seguido se fundamenta principalmente en las técnicas de codificación y categorización, sirviéndonos de la herramienta Atlas.ti para el análisis de los mismos y basándonos en las siguientes categorías y subcategorías:

Categorías	Subcategorías
Evolución del conocimiento y actitudes con respecto a la ED.	Conocimientos y actitudes previas al paso por la asignatura. Conocimientos y actitudes tras el paso por la asignatura.
Valoración del alumnado sobre la asignatura, en concreto de la ED, para su vida profesional y personal.	Valoración con respecto a su vida personal. Valoración con respecto a su vida profesional.

Cuadro 4. Categorías y subcategorías de análisis.

4. Resultados

Pasamos a abordar los resultados obtenidos así como su análisis y evaluación, para lo cual haremos dos grandes apartados basados en las categorías de análisis:

4.1 Evolución del conocimiento y actitudes con respecto a la ED

A) Actitudes y conocimientos previos

El alumnado no tiene un concepto claro de lo que es la ED, no conoce qué son los ODM, la deuda externa o el comercio justo, pero el mayor índice de desconocimiento se da en el término 0,7%. Este hecho no sólo se hace patente en las respuestas dadas al

cuestionario, sino también, en las observaciones realizadas en el aula. Por tanto podemos comprobar que los conocimientos iniciales del alumnado sobre ED y conceptos asociados son escasos. Comienzan su formación inicial como futuros y futuras docentes con unos conocimientos mínimos sobre la realidad a nivel mundial. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de tratar estos temas de forma específica. Pero además, también es elevado el número de personas que tienen interiorizados tópicos tanto en el uso del lenguaje (subdesarrollados, tercermundistas...), como de concepciones sobre determinados temas relacionados con el desarrollo o con las causas y soluciones del hambre en el mundo, como pudimos comprobar a través de un ejercicio realizado en el aula, en el que se observa que aún se mantienen algunos tópicos con respecto a las causas del hambre como que es consecuencia de la escasez de alimentos y tierras, de la superpoblación o que se podría solucionar con avances técnicos y mayor producción.

Esta falta de conocimientos sobre la realidad económica y social internacional, de los factores que la explican, así como de las consecuencias que se derivan y la presencia de tópicos en el pensamiento del alumnado, explican la actitud pasiva que demuestran frente a su papel en la sociedad.

B) Conocimientos y actitudes tras el paso por la asignatura

Se ha producido un incremento en el conocimiento del alumnado sobre los temas relacionados con la ED, mejorando la calidad de las respuestas y demostrando con ello una mayor comprensión de la situación mundial, aunque es necesario seguir trabajando en este sentido.

Se pueden apreciar diferencias entre las respuestas de ambos grupos, el que ha respondido al cuestionario nada más terminar su paso por la asignatura y el grupo que cursó la misma en el año académico 2009-2010 y que contestó al cuestionario un año después, lo que sin duda sugiere que la ED debe ser un tema que se trate de forma global, a medio y largo plazo, de lo contrario, los aprendizajes adquiridos se van diluyendo con el paso del tiempo.

También se han desmantelado en gran medida los tópicos con respecto a las causas del hambre, y se puede observar una argumentación más elaborada en la que el uso de términos como tercermundistas o subdesarrollados, pese a haber descendido, sigue estando presente.

Pese a haber aumentado los conocimientos y comprensión en los temas relacionados con la ED, sigue existiendo una actitud pasiva con respecto a las acciones que se pueden llevar a cabo de manera personal. La mayoría ha alcanzado el nivel de concienciación, pero es una minoría la que ha pasado a la acción o la que se sigue formando en temas relacionados.

Su discurso gira en torno a la imposibilidad de actuar por las escasas consecuencias que creen que conlleva, aunque piensan que desde la educación si es posible generar

cambios en la mentalidad y actitud de las personas que redunden en la transformación social.

4.2. Valoración del alumnado sobre la asignatura y en concreto de la ED tanto para su vida profesional como personal

A) Valoración con respecto a su vida personal

Esta valoración es positiva y gira en torno a varios aspectos; la educación en valores, a la que consideran como esencial en su formación personal para poder vivir en sociedad. En muchos casos aluden a que es la primera vez que lo trabajan en clase, además hacen referencia al aprendizaje que les ha aportado y la posibilidad de ver las cosas desde otro punto de vista y plantearse problemas que de otro modo no lo habrían hecho. Otro de los aspectos que mencionan, alude a la comprensión de la realidad con afirmaciones como: "A nivel personal te hace pensar y reflexionar sobre la situación en el mundo y las cosas que se dan sobre temas relacionados con la pobreza, las guerras, etc." ((09/10) SP2 0112).

B) Valoración con respecto a su vida profesional

Realizan una valoración positiva, incluso en mayor medida que la valoración realizada con respecto al ámbito personal.

Varias son las razones en las que se apoyan para dar esta valoración: por un lado, en la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la asignatura en el contexto real de dos centros educativos mediante el Proyecto de Acción Tutorado (PAT) y actividades prácticas como los cuenta cuentos. Por otro lado, el aprendizaje sobre actitudes y valores que el día de mañana llevarán a la práctica con su alumnado.

También aluden a la metodología empleada durante el desarrollo de la asignatura y en varias ocasiones sale a relucir la estrecha relación de estas valoraciones con la actitud de los docentes a la hora impartir la asignatura, reflexionando tras cada aprendizaje sobre la posibilidad de transmitir esos conocimientos en la escuela, mostrando una actitud cercana al alumnado y facilitando la reflexión, el diálogo y la participación en cada sesión.

Por otro lado, la actitud de compromiso hacia los temas tratados de los docentes, es algo a lo que dan mucha importancia y toman como ejemplo a la hora de educar a su alumnado en un futuro. Afirmando que para poder enseñar aspectos como los tratados es necesario interiorizarlos primero.

5. Conclusiones

A) Conocimientos y actitudes previas sobre ED

Como hemos podido comprobar, el alumnado se incorpora a la Universidad con escasos conocimientos sobre ED. Este hecho indica que, tanto en los centros de Educación Primaria como de Educación Secundaria son temas que o bien no se tratan, o se tratan de forma poco profunda. Pero la ED no se debe limitar al ámbito curricular, sino que es necesario llevar a cabo un enfoque global que permita que sus objetivos tengan una repercusión social en todos los niveles, por lo que es obvio que queda mucho trabajo por hacer con respecto a la ED.

Además de acceder con escasos conocimientos, traen asociados una serie de tópicos, por lo que no sólo se trata de educar, sino de demostrar que esos mitos son falsos para poder comprender la realidad desde otra perspectiva diferente a la generalizada por la globalización capitalista y los medios de comunicación de masas.

La escasez de conocimientos unida a la asociación de mitos y falsas creencias, hace que el alumnado de magisterio se enfrente a la posibilidad de la transformación social desde una actitud pasiva, poco crítica y poco solidaria.

B) Conocimientos y actitudes del alumnado tras cursar la asignatura de Educación para la Paz y la igualdad

Hemos comprobado que el alumnado adquiere una serie de conocimientos mínimos que le permite acceder a una mayor comprensión sobre las desigualdades y sus causas, reflexionar sobre ellas y concienciarse de la importancia de actuar, pero se quedan sin recursos a la hora de buscar opciones sobre cómo actuar de forma personal ante estos problemas. Por tanto, serían necesarias acciones educativas globales y transversales.

La ED en la Universidad debería tener como uno de sus objetivos formar personas con capacidades y valores que les permitan comprender, reflexionar y actuar en un mundo cada vez más complejo y globalizado. Este objetivo no puede llegar cumplirse si la formación se limita a un módulo dentro de una asignatura cuatrimestral en el primer año de su formación. Por mucha calidad que tenga ésta formación, no puede llegar más allá de consolidar conocimientos y actitudes en aquellas personas que ya tenían ciertas inquietudes y mostrar que hay otra forma de educar a las personas que no tenían ningún tipo de conocimiento sobre el tema, ofreciéndoles herramientas didácticas que puedan aplicar el día de mañana.

C) Valoración del alumnado para su vida profesional y personal

El alumnado confiere gran importancia a esta asignatura para su vida personal, pero sobre todo, para su vida profesional. Pese a esta valoración por parte del alumnado, ha quedado patente que la formación recibida en relación a la ED es escasa.

Se hace necesario tratar de forma específica estos temas, ya que a lo largo de su trayectoria académica o no se tratan, o se hace de manera puntual y esta formación debe ser llevada a cabo por docentes que estén actualizados e implicados en los temas relacionados con la ED.

Aunque adecuada, la formación que recibe el alumnado de Magisterio es escasa, por lo que se hace necesario llevar acciones de ED de forma global y continua en el tiempo. Esto implica que se deberían abrir varias líneas de actuación:

Por un lado, se debería tratar la ED como materia transversal dentro de las diferentes asignaturas de la carrera, para lo que el profesorado debería estar formado y sensibilizado sobre estos temas.

Por otro lado, la Universidad debería abrir líneas de colaboración con otros agentes sociales implicados en la ED como ONG de Desarrollo y asociaciones, así como implicarse en proyectos de Cooperación al Desarrollo.

6. Futuras líneas de investigación

Este estudio es el primer paso para la futura tesis doctoral de la autora. Para llevar a cabo la ulterior investigación se están tomando datos de la asignatura en el resto de campus de la UVa; Soria, Palencia y Valladolid. Se están realizando entrevistas en profundidad al profesorado encargado de impartir la asignatura en cada campus, así como al Vicerrector de Docencia, para determinar cómo se introdujo la asignatura en los planes de estudio vigentes.

Por otra parte, sería recomendable realizar un estudio longitudinal al alumnado egresado con el fin de analizar si realmente la asignatura ha cumplido con los fines propuestos y le resulta importante tanto para su vida personal como profesional.

7. Bibliografía

Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Guba, E. (1989). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista” en Gimeno, J. y Pérez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. (pp.148-164).

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD

Alejandra Boni Aristizabal*[2], Amparo Hoffmann-Pinilla, Jadicha Sow Paino***
(* Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética, Departamento de Proyectos de Ingeniería. Universidad Politécnica de Valencia. ** Research Centre for Leadership in Action, Robert F. Wagner Graduate School of Public Services. New York University)

Agradecimientos

Las autoras quieren agradecer el apoyo recibido por parte de la *Direcció General de Política Científica* de la *Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana* por la financiación de la estancia de la profesora Alejandra Boni en el *Research Center for Leadership in Action* de la *Wagner Graduate School of Public Service* de la *New York University* en el verano de 2011, durante la cual se elaboró este artículo. Asimismo, nuestro agradecimiento a la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo que ha financiado la realización del proyecto de investigación cooperativa y a todas y todos los integrantes del mismo que nos han permitido avanzar en la reflexión y en nuestra propia practica en el campo de la ciudadanía global. En particular agradecer los comentarios de Cecilia Villaroel de la ONGD Entreculturas y de Eduardo García Ribera de la ONGD Intered por sus comentarios que han enriquecido la versión final de este texto.

Resumen

En este artículo se describe el proceso y se presentan los resultados de un proyecto de investigación cooperativa realizado en Valencia entre febrero 2010 y marzo 2012. Su objetivo fue reflexionar sobre los significados y las prácticas educativas que docentes de primaria, secundaria y universidad pueden realizar en conjunto con las ONGD para potenciar la Ciudadanía Global en el sistema educativo formal. El artículo comienza con una descripción sobre la investigación cooperativa para, posteriormente, describir el proceso seguido y discutir los resultados del mismo.

1. La investigación cooperativa

La Investigación cooperativa (IC) forma parte de la familia de Investigación-Acción Participativa y nace en 1968-69 como propuesta de John Heron. Este tipo de investigación busca generar conocimiento y respuestas prácticas desde la experiencia de

[2] aboni@dpi.upv.es.

los y las participantes que puedan ser aplicadas en el campo donde realizan su trabajo. Así mismo, la IC busca generar agentes transformadores que a través de sus organizaciones puedan propiciar procesos de cambio social (Heron y Reason, 2006).

En la IC la investigación se hace en grupos pequeños, de no más de 8-12 participantes, quienes de manera conjunta definen la pregunta de investigación, la cual tiene que tener relevancia para los y las participantes. Facilitadores externos familiarizados con la metodología apoyan al grupo para asegurar que sus miembros utilicen el proceso de manera efectiva, promoviendo el diálogo, la reflexión y el aprendizaje, así como también ofreciendo metodologías prácticas que puedan validar este proceso. Después de formular la pregunta, los y las co-investigadores/as acuerdan acciones para llevar a cabo en sus respectivos trabajos. Sus experiencias de la vida real se convierten en datos que luego comparten con el grupo para encontrarles significado de manera colectiva (Heron y Reason, 2006).

2. Investigando cooperativamente sobre educación para la Ciudadanía Global. El proceso seguido

El grupo ha sido conformado por dos maestras y un maestro de educación primaria, una profesora de secundaria, dos profesoras de universidad y cinco profesionales de cinco ONGD dedicadas a la ED[3]. Sus motivaciones para participar han sido diferentes, aunque la novedad de la metodología, la temática de la Ciudadanía Global (CG) y el hecho de que el grupo fuera tan diverso son elementos comunes que se perciben en los testimonios de las personas participantes[4]. El *Research Center for Leadership in Action* de la *Wagner School of Public Service* de la *New York University* ha acompañado el proceso, co-facilitando dos reuniones, proporcionando los lineamentos de la metodología y materiales sobre IC y dando asesoramiento técnico al grupo cuando ha sido necesario.

El primer encuentro del grupo se realizó los días 27 y 28 de Febrero de 2010 en un lugar cercano a la ciudad de Valencia. Durante esta primera sesión se produjo el primer contacto entre las personas participantes, se trabajaron los fundamentos de la IC y se consensuó la pregunta de investigación. Se decidió que esta iría acompañada de otra pregunta, quedando ambas preguntas con la siguiente redacción: *¿Qué prácticas educativas y experiencias contribuyen a la creación de Ciudadanía Global y cómo mejorarlas a partir de espacios colaborativos entre diferentes agentes sociales? ¿Cómo a partir de esta pregunta podemos redefinir (desempacar, deconstruir, reflexionar) sobre la Ciudadanía Global?*

Tras esta primera reunión y hasta el final del proyecto en marzo de 2011 el grupo se reunió cinco veces más en las instalaciones de la Universidad Politécnica de Valencia,

[3] Las personas participantes han sido: Cecilia Villaroel de la ONGD Entreculturas, Eduardo García Ribera de la ONGD Intered, Adriana Apud de Intermon-Oxfam, Paloma Oltra de Educación Sin Fronteras, Magdalena Beramendi de Entrepobles; como docentes han participado: Eva Adam, Sonia Aldea, Vicente Aguado, Alejandra Boni, Cristina Pavón e Isabel Magalló.
[4] Para profundizar en los detalles del proceso de IC seguido puede consultarse Paino et al., 2011.

en sesiones de un día de trabajo. La última sesión se celebró nuevamente en otro lugar cercano a la ciudad de Valencia, en marzo de 2012. Este último encuentro sirvió para evaluar la experiencia y plantear futuras líneas de trabajo.

Durante los 13 meses y como resultado de las reuniones se definieron y llevaron a cabo 5 acciones de características diferentes. En la primera, el objetivo fue reflexionar sobre la propia identidad y sobre las prácticas personales como ciudadanas y ciudadanos globales. Esta primera acción se apoyo en la lectura de tres textos sobre la temática de la identidad, la CG y la globalización. La segunda acción consistió en observar y participar en prácticas y experiencias de CG con el resto de integrantes del grupo. Se realizó un trabajo conjunto entre alumnado de Ingeniería Agrónoma y alumnado de Primaria; varios integrantes del grupo participaron en un seminario de profesorado dedicado a la CG impulsado por unas de las ONGD participantes de la investigación. Otras tres integrantes realizaron un intercambio de experiencias entre una de las ONGD y un grupo de madres de un colegio de Primaria y, por ultimo, otra acción consistió en una visita a una cooperativa educativa donde trabaja uno de los participantes de la investigación. La tercera acción tuvo como objetivo incorporar otras voces al proceso, y por ello los y las integrantes del grupo hicieron entrevistas a otras personas relacionadas con el mundo de la enseñanza en España, en Perú, Brasil y Paraguay sobre los significados de la CG, sus actitudes, las prácticas educativas y el trabajo en red. Las dos últimas acciones estuvieron centradas en la sistematización de lo aprendido.

Respecto a la valoración que del proceso hacen los y las participantes, podemos destacar que entre los aspectos más valorados esta el poder haber escuchado a otros sectores que tienen miradas diferentes sobre la ED, el poder conocer otras realidades, aprender con más personas, ampliar los contactos y las redes y poder desarrollar trabajos en equipo. De hecho, durante el proceso de IC se realizaron actividades conjuntas al margen de las acciones previstas algunas de las cuales, como la organización de un seminario para docentes de primaria y secundaria sobre la ED de quinta generación, culminarán durante 2012. Ésta es quizás una de las experiencias más enriquecedoras y más valoradas por las personas pertenecientes a las ONGD. Es clave que la comunicación entre agentes de la ED fluya, y la realidad es que, en muchas ocasiones (aunque cada vez menos) la información, las propuestas y/o las intervenciones son unidireccionales entre las ONGD y los centros de educación formal. Hay una propuesta y sólo queda aceptarla o rechazarla por la otra parte, con muy poco margen de maniobrabilidad ni de construcción colectiva de propuestas. Esto está, como decíamos, cambiando, pero son pocas las posibilidades de generar diálogos enriquecedores, a largo plazo, sobre la base de las realidades comunes y diversas de los actores en cuestión, como en esta investigación.

Asimismo, otro de los impactos positivos del proyecto ha sido la eliminación de preconcepciones y prejuicios erróneos sobre otros agentes. La investigación ha sido positiva para desarrollar una actitud de escucha más abierta, y en algunos casos un intercambio de roles. También ha servido para trasladar los aprendizajes, tanto en relación con la metodología como en los contenidos a otros proyectos e iniciativas diversas como el diseño de materiales curriculares o las actividades en las aulas. Tal y

como afirma uno de los miembros del grupo: "Con este proyecto espero poner en práctica la herramienta (IC) en mi espacio escolar donde cada día vivo situaciones que requieren de respuestas colectivas". Eso mismo se ha realizado también en algunas de las ONGD, incluyendo la experiencia en las propias organizaciones.

Sin embargo la metodología de IC en algunas ocasiones puede suponer un reto y es necesario trabajarla con el suficiente tiempo y profundidad para que los participantes mantengan el interés y experimenten resultados que puedan aplicar en sus prácticas diarias. Es también muy importante que el proceso no resulte demasiado largo para el grupo.

3. Repensando el concepto de Ciudadanía Global

Una de las preguntas de la IC consistió en repensar el concepto de CG, el cual no es ajeno a controversias, las cuales afloraron en el primer encuentro de la IC. Las críticas al concepto de CG se plantearon desde dos perspectivas: por un lado porque el adjetivo *global* puede ser identificado con *globalización*, la cual en ámbitos propios de la educación para el desarrollo suele generar rechazos por las consecuencias sociales que conlleva y también porque se identifica con un proyecto eurocentrista. Por otro lado, otro elemento de debate que afloró en la investigación es que para muchas organizaciones del Sur, el concepto de ciudadanía está más relacionado con la participación a nivel local y nacional, mientras que las visiones más globales o internacionales se dan en otros contextos, como el de las ONGD europeas. Por tanto, se constato que la terminología CG no tiene ese potencial universal que ella misma pretende, siendo necesario encontrar una denominación diferente, más integradora.

Tras numerosas discusiones, el grupo acordó referirse a las diferentes ciudadanías globalizadas evidenciando la importancia del contexto. La definición que se propuso es la siguiente; "Las Ciudadanías (comunes y múltiples) son procesos de construcción (susceptibles de ser educados) de personas (con sus principios, valores, anhelos, reflexiones, emociones). Estas personas comparten colectiva y cooperativamente acciones locales y/o globales a favor del logro de derechos hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la tierra para alcanzar la transformación dinámica de la realidad de tal forma que esta transformación canalice nuevos procesos. Estos procesos son cíclicos, repetidos" (Paino et al., 2011:40).

En esta nueva redefinición de la CG, se enfatiza la conexión que se establece entre lo local y lo global a través de las diferentes prácticas que se encuentran en las ciudadanías, diversas, múltiples y conectadas.

Una segunda idea que se destacó en la investigación fue la importancia de la transformación social entendida como cambios activos desde los derechos y las obligaciones de las personas resaltando, además, la inclusión de la tierra como portadora de derechos. Por un lado, apuntar al marco de los derechos como el marco interpretativo desde el que entender los proyectos de CG, parece indicar que el grado de transformación social se sitúa en el nivel nacional que es donde, generalmente, se

reconocen los derechos y obligaciones de las personas. Esta no es una reflexión muy habitual en los textos sobre CG o cosmopolita que más bien tienden a hacer el puente entre el nivel local y el global.

Por último, queremos destacar la cuestión de las identidades que fue largamente abordada en la investigación, llegándose a consensuar algunos elementos que, a juicio de los y las participantes, pueden contribuir a potenciar un sentimiento de CG. Por ejemplo, se constato que la doble ó múltiple identidad cultural es un factor que, a pesar de ser en algunos casos foco de incertidumbre y conflictos personales, predispone para apreciar los elementos de la CG. También la militancia en movimientos sociales de diferente naturaleza es un aspecto clave para la configuración de la persona como ciudadana de un mundo global. Se trata de experiencias que hacen formar parte de un grupo, que a su vez se enmarca en realidades locales con conexiones globales. Asimismo, los viajes, el contacto con otras personas, culturas y realidades, el poder hablar varios idiomas es un aspecto que se considera, no suficiente pero sí necesario, en la formación de la CG.

4. Reflexionando sobre los espacios educativos que conducen a la Ciudadanía Global

En relación con las características de los espacios educativos, algunas de las reflexiones que se apuntaron son las siguientes:

- El grupo de docentes universitarias identificó el aula como uno de los espacios privilegiados para trabajar la ED, sobre todo con el uso de prácticas pedagógicas basadas en una tradición humanista y con uso de lenguajes y metodologías diversas (artes plásticas, poesía, metodologías creativas etc.). Esta ampliación en las prácticas pedagógicas de las y los docentes no siempre es fácil ya que implica más trabajo y en ocasiones salir de la "zona de confort" del profesorado, teniendo en cuenta que la formación recibida en ocasiones no es suficiente para que se den estos procesos. Asimismo, la creciente presencia de estudiantes internacionales puede fomentar un sentido de cosmopolitismo cultural. Sin embargo, se detectan barreras para un cosmopolitismo transformador en la propia estructura piramidal de la universidad, con espacios cerrados, poco participativos y, en ocasiones, poco democráticos para la toma de decisiones. En este contexto, las redes (académicas y no académicas) adquieren una gran importancia por diferentes motivos: las académicas pueden incentivar movilidades y abrir espacios de colaboración. Por otro lado, las redes no académicas proveen un contacto más directo y vivencial, desde la práctica.

- El grupo de los y las docentes de primaria y secundaria apuntó interesantes temas de reflexión; el primero hace referencia a la interculturalidad de las aulas, sobre todo en la escuela pública, debido fundamentalmente al proceso migratorio. Esta nueva realidad supone una clara oportunidad para practicar la ED de quinta generación pero a la vez se plantean dificultades. Por una parte, no existen recursos suficientes en los centros, a la vez que el profesorado, a pesar de su preocupación e implicación (no siempre compartida en todo el claustro) se ve desbordado y no se puede abarcar el trabajo con la

calidad educativa conveniente. Otros factores como la intermitencia en la asistencia del alumnado, la desestructuración familiar, las dificultades económicas y sociales, los problemas de identidad y falta de comprensión entre culturas se suman y hacen que, en ocasiones, el sistema educativo se convierte en una obligación para el alumnado con dinámicas de vigilancia y control no tan positivas.

- Otros temas tratados que no podemos mas que apuntar en este articulo son la segregación que se produce entre los y las estudiantes que optan por la formación en valenciano y aquellas personas que cursan la enseñanza en castellano, la importancia de los claustros como estructuras de funcionamiento, organizativas y de oportunidad en la práctica de la Ciudadanía Global, la implicación de los padres y madres del alumnado que tendría que ser potenciada y, por 'ultimo, la poca utilidad que tiene la asignatura de Educación para la Ciudadanía ya que se introduce únicamente en tercer ciclo de primaria y se trabaja como asignatura aislada.

Por último queremos destacar algunas reflexiones que surgieron en torno al potencial de las redes que pueden jugar un papel relevante para romper la soledad, el aislamiento y la sensación de impotencia que suele acompañar el trabajo de los y las educadores y de los técnicos de las ONGD generando "espacios verdes" o seguros. Asimismo, con las redes se gana poder y se aumenta la incidencia, por lo que la red se convierte también en una opción estratégica que articula luchas democráticas, normalmente, contra hegemónicas. Desde el punto de vista instrumental, la red se percibe al principio como un espacio al que hay que dedicar tiempo y energía pero a la larga economiza las energías y tiene un gran efecto multiplicador.

5. Conclusiones

La valoración que los y las participantes hacen del proceso de IC ha sido, en términos generales, positiva. A lo largo del articulo hemos ido apuntando algunos aspectos del proceso que pueden ser mejorados (la duración de la IC, la implicación de los y las participantes en la facilitación, una mayor formación teórica sobre los principios de la metodología, etc.) así como temáticas en las que no se ha profundizado lo necesario y que quedan para ulteriores proyectos (las conexiones entre el nivel local y trasnacional, las características e implicaciones de los espacios colaborativos entre diferentes actores, entre otros).

Esta investigación ha tenido un carácter exploratorio y formativo. Al ser una metodología nueva y una temática novedosa y compleja, ha sido un primer paso hacia ulteriores investigaciones y colaboraciones entre los y las participantes incorporando nuevas voces al proceso. Los resultados aquí comentados han de ser tomados sin duda como lo que son, opiniones colectivas de un grupo de personas que se dedican a la ED. Pero, dada la dificultad que en el ámbito académico la opinión de los y las profesionales encuentre espacio, nos parece que un proceso como el que se ha seguido tiene un valor ejemplificador y abre posibilidades de trabajo en el futuro. Una de las reflexiones que anima el trabajo de las autoras de este artículo es la pregunta que se hace Robert

Chambers (2008): ¿Cuál es el conocimiento que cuenta? Con todas las limitaciones señaladas, este proyecto es un primer paso en esta dirección.

Bibliografía

Chambers, R. (2008). *Revolutions in development inquiry*. London: Earthscan.

Heron, J. y Reason, P. (2006). "The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' people". En Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action* Research. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 179-188).

Paino, J.S., J. Boni, A y Sempere, M.J. comp. (2011). *Cómo crear Ciudadanía Global desde el sistema educativo formal. Investigando cooperativamente docentes y ONGD*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Educación Global Research. Revista electrónica y bilingüe para la investigación pedagógica en Educación para el Desarrollo

Miguel Ardanaz Ibáñez[5]
FERE-CECA Madrid

"Nadie tiene intenciones de construir un muro".
Walter Ulbricht, presidente de Alemania del Este, 15 de Junio de 1961.
(El Muro de Berlín se comenzó a levantar el 13 de Agosto de 1961)

"El Muro permanecerá por 50, incluso 100 años".
Erich Hoenecker, presidente de Alemania del Este, Enero de 1989
(El Muro de Berlín se comenzó a tirar en Noviembre de 1989)

Cómo comienza esta aventura

El Consejo Editorial fundador de esta revista se encontró por primera vez en El Escorial (España) en abril de 2011. Casi un año antes habían comenzado los contactos entre FERE-CECA, Intered e Intermón-Oxfam para promover el nacimiento de este proyecto de largo recorrido, sobre la investigación pedagógica en Educación para el Desarrollo.

Durante dos días estuvimos dialogando y concretando lo que ya habíamos ido planteando y sugiriendo en los anteriores meses a través de correos electrónicos, videoconferencias... Pero las avanzadas formas de comunicación de nuestro siglo no pudieron superar la emoción y la delicada tensión del primer encuentro personal entre nosotros, personas de diferentes países, historias personales, trayectorias vitales...

Y con todo ello, las personas presentes, enviadas y respaldadas por nuestras organizaciones, y su compleja y rica historia e identidades a las espaldas, nos pusimos a trabajar. Teníamos la misión, en el fondo, de crear una Plaza y no un Muro, como pensamos que había existido anteriormente.

Esta dicotomía metafórica muro-plaza es muy significativa en el año actual, en el que recordamos el cincuenta aniversario del levantamiento del muro de Berlín y en el que muchas plazas, desde Tahrir, en Egipto o la Puerta del Sol, en el Estado español, han

[5] miguel@feremadrid.com.

sido símbolo de participación, reivindicación y, en algunos casos, de liberación. A poco que veamos estos fenómenos, podemos intuir que para que realmente sean transformadores, y los muros se conviertan en plazas verdaderas, necesitan de tiempo, paciencia, visión de futuro y mucho compromiso. Con todo ello esperamos contar en este proyecto.

Estos muros, en ocasiones, son físicos (como lo fue el de Berlín y hoy día continúan siéndolo el del Sáhara o Palestina, o el que separa una región de México de los Estados Unidos de América, por ejemplo), pero sobre todo se hacen presentes en la manera de construir nuestra forma de ser, nuestra forma de relacionarnos y nuestras estrategias para construir las sociedades actuales y las del futuro. Y subiendo de escala sociológica, e íntimamente relacionados con los anteriores, encontramos muros también en las estructuras sociales que hemos heredado o nos hemos creado.

Estos muros -físicos, mentales y estructurales- puede que proporcionen cierta seguridad, albergados en la costumbre, la rutina o la tradición, pero sobre todo, frecuentemente de una manera invisible e inconsciente para nosotros, bloquean nuestra capacidad para mirar más allá de nuestro círculo de seguridad, desde perspectivas diferentes, ya sean espaciales, temporales, culturales o personales.

Las personas presentes en la reunión de El Escorial, a pesar de nuestras diferencias y matices en la visión de la Educación para el Desarrollo, tras trabajar sobre todo ello, pudimos destacar la importancia de ésta para romper el gigantesco muro de la desesperanza, que nos hace creer que no hay alternativas para un mundo diferente. Llegar a convertir ese muro en una plaza, un parque, un museo anti-olvido o un espacio de reflexión, es una señal de que un proceso de aprendizaje se está desarrollando en ese lugar, persona o sociedad.

A quién va dirigido

Para estudiar cómo sucede este proceso de aprendizaje, nos reunimos profesionales que vivimos con pasión lo que acontece en torno a la educación y sus inmensas posibilidades para soñar mundos diferentes. Pero también somos personas que no paramos de cuestionar y cuestionarnos qué significa crear mundos diferentes y su relación con la justicia y la dignidad humana. Y esa es la razón por la que a la hora de iniciar nuestro proyecto pensamos en juntar representantes de tres tipos de organizaciones, que hicieran de impulsoras del mismo, a expensas de que otras perspectivas y realidades sociales lo complementaran en el futuro.

Este dato configura la identidad de los destinatarios primarios del proyecto, que están representados en el Consejo Editorial Fundador:

- Universidades o espacios de educación superior.
- Centros de Educación Primaria y Secundaria y otros espacios educativos.
- ONGD y otras organizaciones sociales.

Como decíamos, en todos ellos hay personas especialmente dedicadas a la educación y pensamos que tienen no solo que enseñar, sino que prestar especial atención a los procesos de aprendizaje en torno a cómo suceden, cómo nacen, cómo terminan, cómo permanecen, cómo se expresan los procesos relacionados con la educación para la utopía, que es lo que, en última instancia, y dicho con otras palabras, abunda la Educación para el Desarrollo.

- Para esta misión, las universidades, y especialmente las facultades de educación, institutos sociales y similares, tendrán un importante papel en lo que se refiere a la investigación y la calidad de las mismas.
- Los centros de educación primaria y secundaria, las organizaciones juveniles... son claves como territorio para la práctica y la experimentación en el cultivo y cuidado de esta semilla de la utopía en sus comunidades educativas en todas sus dimensiones y miembros, desde perspectivas formales y no formales.
- Las ONGD, en cualquier lugar del planeta, buscan ser un faro fundamental en la reflexión sobre la utopía desde la perspectiva del compromiso cotidiano con la realidad social y cómo ésta camina titubeante construyendo la Historia. Éstas y otras organizaciones sociales habrán de ser reactivos –como algunas sustancias químicas- en cómo se concretan en la línea del compromiso y la incidencia política.

Sin embargo, a poco que veamos nuestros perfiles y las trayectorias de estos tres actores, podemos ver cómo esta separación –investigación, laboratorio y reactivos– acabará siendo artificial pues, dada su capacidad e iniciativa, cada parte tiene ya mucho de cada una de ellas.

Nuestro horizonte

Así pues, la misión que nos lleva a iniciar este proyecto tiene tres perspectivas iniciales:

1. Promover la investigación pedagógica en Educación para el Desarrollo, de calidad universitaria, en diversidad de espacios y contextos educativos.
2. Crear un espacio para la publicación de investigaciones en Educación para el Desarrollo, que potencie el papel de ésta en la formación inicial del profesorado.
3. Generar una comunidad de aprendizaje global entre diferentes actores educativos sobre investigación y acción en Educación para el Desarrollo.

Los medios para esta misión son fundamentalmente:

- Crear un grupo de trabajo que impulse y anime estos objetivos de manera global.
- Crear una revista electrónica universitaria sobre investigación educativa en Educación para el Desarrollo.
- Crear un Consejo Editorial para asegurar la calidad y rigor de la revista.

- Crear una red social que constituya la comunidad de investigación en Educación para el Desarrollo.
- Generar un espacio junto con la revista electrónica para ampliar el nivel universitario de la investigación y dar participación a otros momentos y formatos de la misma.

Estos medios se concretan actualmente:

- En el grupo de trabajo, compuesto en la actualidad por FERE-CECA e Intered.
- En la revista electrónica que tienes en tus manos: Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo.
- El Consejo Editorial fundador, que está compuesto por representantes de la Universidad P. Comillas (Madrid, España), el Newman University College (Birmingham, Reino Unido), el Tecnológico de Monterrey (Monterrey, México), FERE-CECA (España), Intered (España), Intermón-Oxfam (España), Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL (280 organizaciones con sede en Panamá) , Hagley Primary School (Reino Unido), Colegio Nuestra Señora de Fátima (Madrid, España) y el Instituto de Educación Secundaria López Neyra (Córdoba, España).
- La red y el espacio estarán en la misma dirección electrónica que la Revista en el apartado que llamamos Ágora. En la web podremos encontrar más información al respecto.

El proyecto global

El proyecto de la Revista y el Ágora están agrupados dentro de un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, que hemos denominado

Esta denominación coincide con la dirección web elegida:
www.educacionglobalresearch.net

Ambas elecciones coinciden con diferentes elementos básicos del proyecto, algunos ya nombrados y otros no.

Por ejemplo, uno de los que no hemos mencionado procede del análisis del gran muro que existe entre los grupos de conocimiento en educación para el desarrollo en lengua castellana y lengua inglesa. En ambos grupos se están haciendo avances interesantes en nuestra materia, pero la limitación idiomática hace que estos no se propaguen. De ahí que la revista y parte del Ágora se planteen como una propuesta bilingüe inglés-castellano. Por este motivo, el título de nuestro proyecto tiene una palabra en castellano (educación), otra en inglés (research) y otra común a ambos (global).

Además, utiliza una expresión de un lenguaje universal como es el matemático. F(x) es una expresión que puedes comprender, sea cual sea tu lenguaje y cultura. F(x) también

significa la vocación científica de nuestro proyecto y con ella la calidad y el rigor amplio que queremos desarrollar.

Con todo, quizá sea bueno hacer algunas matizaciones:

1. El camino hacia la calidad y el rigor de perfil universitario en sus dimensiones más exactas es un objetivo a medio plazo. Este proyecto visualiza que, en ocasiones, estos aspectos son una carencia en el sector y propone esta vía –la Revista para ir desarrollándolo. No obstante, los medios para la calidad y el rigor son una apuesta de este Consejo Editorial ya desde su primer número.
2. La idiomática no es la única barrera en la transferencia del conocimiento y la investigación en Educación para el Desarrollo. De ahí que pretendamos juntar perspectivas y enfoques en el interior del mundo de habla inglesa y castellana. Así, podemos ver que la española Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global tiene aún pocas conexiones (o no todas las que podría tener) con la freireana Educación Popular. De la misma manera, la británica Educación Global, Educación para el Desarrollo Sostenible, Estudios Mundiales o Educación para el Futuro tiene pocas conexiones con el norteamericano Civic Engagement o Community Engagement. Es interesante cómo ninguna de ellas es lo mismo, pero tienen puntos de enlace, nodos de encuentro donde el aprendizaje es sumamente enriquecedor.
3. Todos estos enfoques son visiones, como ya hemos insistido, de un objetivo común hacia la investigación sobre la competencia utópica; aunque hemos de aclarar que no todo es Educación para el Desarrollo en el sentido de una Educación Global trasformadora. En nuestras aproximaciones tenemos que excluir las que tienen más que ver con la comunicación para el desarrollo, la rendición de cuentas o la educación sobre el desarrollo, todas ellas interesantes, complementarias y necesarias, pero que se salen de nuestra área de estudio.
4. En estas páginas hemos usado con frecuencia el término Global y lo usamos incluso en nuestra denominación. Sin embargo, nuestra visión de lo global no se identifica con el proceso de globalización económica que vivimos actualmente. Quizá nuestra postura se podría aproximar más a lo que actualmente se denomina Glocalización y su visión de la interdependencia, aunque lo realmente central en el debate sobre cómo entendemos lo global -y su relación con la Educación para el Desarrollo- tiene que ver con la superación del pensamiento bancario –en lenguaje de Freire– y la apuesta por un pensamiento generativo que supere los pensamientos hegemónicos o los pensamientos únicos.
5. En este sentido, el debate sobre la interdependencia es una de las autopistas y una prueba sobre pensamiento generativo hacia nuestra competencia utópica, especialmente porque cualquier interdependencia no es positiva ni justa –una clara muestra lo tenemos en el actual modelo de globalización–; y ser capaz de tener una mirada crítica y activa al respecto es uno de los ejercicios más

importantes de la Educación para el Desarrollo, que ya se empezó a destacar por los actores internacionales en los años setenta.

Nuestras ideas básicas

En resumen, y a modo de posicionamiento, presentamos este **Decálogo** sobre cómo visualizamos la investigación en Educación para el Desarrollo Global por parte del Consejo Editorial para este proyecto:

I. La Educación para el Desarrollo Global, tal como la concebimos en la Revista, tiene diferentes enfoques y aproximaciones, en sus diferentes filosofías y denominaciones, y esa diversidad la consideramos enriquecedora. Puede y debe ser fuente de debate desde el respeto mutuo, así como oportunidad para el enriquecimiento y el aprendizaje conjunto.
II. Cualquiera de sus enfoques apunta de una manera implícita o explícita hacia el desarrollo de una competencia utópica, en perspectiva ética y ciudadana, que pone nuestras capacidades en marcha para el compromiso creativo con la mejora de nuestro mundo en clave de equidad, justicia social, dignidad humana, participación cívica, cultura democrática, estado de derecho y sostenibilidad integral.
III. La Educación para el Desarrollo Global, entendida como una competencia básica, es un aprendizaje instrumental, como lo puede ser la competencia en comunicación lingüística o la competencia matemática.
IV. Los resultados que genera la investigación educativa –reflexionar sobre cómo aprendemos- es una dimensión estructural del desarrollo de las personas y de los grupos sociales y es uno de los elementos básicos del empoderamiento y emancipación de las personas y sociedades.
V. La investigación pedagógica tiene muchos niveles, desde el más sencillo al más especializado, pero en cualquiera de ellos, aporta un elemento básico y característico de nuestra visión de la Educación para el Desarrollo Global.
VI. La investigación educativa la comprendemos en red, abierta, compartida, participativa, desde diferentes personas, organizaciones, culturas y lugares del mundo.
VII. La investigación educativa tiene diferentes centros de atención y momentos, según cómo y quién la realice. En algunos momentos el centro de atención es el propio ejercicio de la investigación, en otros es que sea de calidad y rigurosa, y más aún, que tenga aplicaciones sencillas y muy prácticas. En la Revista esta cuestión es clave.
VIII. De la misma manera, en ocasiones, investigar cómo aprendemos en nuestra dimensión utópica –la competencia de aprender a aprender– puede ser un fin en sí mismo. En otros momentos puede estar orientado a un fin puramente instrumental de un aspecto muy concreto de los aprendizajes ligados a la Educación para el Desarrollo Global. Investigación pura e investigación aplicada son dos aproximaciones que nos interesan.
IX. Con todo lo anteriormente indicado, presumimos que la investigación pedagógica en Educación para el Desarrollo Global, de calidad, rigurosa y aplicada, es una

fuerza para la práctica de modelos pedagógicos holísticos que, conscientes de la complejidad de la misma, ayuden a realizar acciones con mayor posibilidad de cumplimiento de objetivos de aprendizaje.

X. Aunque promovemos que todas las personas somos investigadoras globales en potencia, este proyecto se esfuerza especialmente en los y las educadoras y en sus lugares de formación y práctica: facultades de educación, centros educativos y de formación, organizaciones sociales... como una apuesta transformadora de raíz.

La Revista

Ya hemos comentado algunos asuntos sobre la Revista, aunque hay algún elemento más que concretar:

- La Revista publicará tres números cada año, aunque existirán posibilidades de participación amplia desde el espacio del Ágora entre esos intervalos.
- La Revista es bilingüe inglés-castellano, aunque no desecha participaciones de calidad desde otros idiomas, que serán traducidos a los dos idiomas base.
- La Revista tratará de tener siempre siete temáticas de intervenciones, aunque puedan variar libremente según las necesidades de cada momento y número:

Cuatro vías de artículos:

1. Investigación básica: En este apartado situaremos investigaciones sobre Educación para el Desarrollo Global, en sus diferentes enfoques, tanto de aspectos concretos como holísticos, que nos hagan ampliar nuestra visión sobre el desempeño educativo en Educación para el Desarrollo Global.
2. Metodologías apropiadas: En este apartado nos situamos en estudios relacionados con metodologías específicas en Educación para el Desarrollo Global, ya sea con su presentación o con el resultado de su aplicación.
3. Evaluación y sistematización: Realizamos un apartado específico para este área dadas las necesidades identificadas del sector. Responde a las preguntas sobre cómo sabemos que aprendemos tanto los educadores como los aprendices con nuestra práctica en Educación para el Desarrollo Global, más que a la rendición de cuentas, que centra en ocasiones nuestras necesidades sobre evaluación.
4. Perspectivas, enfoques y creatividad: Este apartado trata de mirar hacia el futuro y analizar tendencias y vías referentes a la Educación para el Desarrollo Global y todos los aspectos relacionados con la misma. Este análisis y mirada al futuro los vemos atravesados por una creatividad que pone en duda pensamientos hegemónicos y proporciona nuevas perspectivas tanto en aspectos concretos como generales.

Tres anexos:

1. Reseña de publicaciones de organismos internacionales: Por último, también hay cada vez más publicaciones de diferentes organismos internacionales.

Por esta vía tendremos una síntesis y comentarios de los enfoques que se van aportando a través de ellos.

2. Reseña de eventos internacionales: Somos conscientes de que el sector se está moviendo en diferentes lugares del planeta. Ésta será una ventana abierta a las tendencias y debates que estén ocurriendo.
3. Reseña de libros y publicaciones: También cada vez hay más publicaciones sobre nuestros temas. Por esta vía proponemos una interesante propuesta de biblioteca para apoyar nuestras investigaciones.

Las intervenciones en la revista están selladas por un código limitado de *Creative Commons*, que permite el uso de los artículos citando el autor y su procedencia, aunque no permite hacer uso comercial de los mismos, ni su modificación de ninguna manera. En algunas ocasiones especiales, si la aportación lo merece, trabajaremos con aportaciones y documentos con derechos propios de otros fondos, siempre bajo su autorización.

También trabajaremos para que la Revista esté incluida en diferentes índices de calidad.

LÍNEA TEMÁTICA 4

Transversalidad. Género, Interculturalidad, Paz y Derechos Humanos, Sostenibilidad

Generando espacios en la escuela para el encuentro intercultural

Maribel Pomar Fiol[1]
Universitat de les Illes Balears

Introducción

El proyecto que se presenta supuso la implicación de la *Universitat de les Illes Balears* en una experiencia que se realiza desde el año 2003 entre el colegio José Antonio Encinas de Lima (grupo de 6º grado) y la escuela de la comunidad asháninka de Impitato Cascada del departamento de Junín (Perú). Esta implicación consistió en dar apoyo a la experiencia, ampliarla con la participación del centro escolar de Mallorca Es Pont (6º de Primaria), e incorporar en su desarrollo al alumnado de la Facultad de Educación que participaba o había participado en el programa de becas para estudiantes de la UIB para realizar las prácticas en países de América Central y del Sur y de África, programa que llevamos a cabo desde el año 1998 y a través del cual alumnos de nuestra facultad realizan sus prácticas académicas, durante un periodo de tres meses, en distintos centros escolares de la Red de Escuelas Alternativas del Perú.

Además de dicho alumnado universitario participaron también todos aquellos que estaban realizando sus prácticas de los Estudios de Maestro en el centro escolar de Palma, puesto que el proyecto en dicho centro se extendió a otras aulas al conocer el resto de niños y niñas lo que estaban haciendo los de 6º curso.

Sabíamos que la escuela de Palma compartía con el centro escolar de Lima sus referentes fundamentales sobre la enseñanza, el aprendizaje y el papel de la escuela como espacio de transformación social, de manera que facilitar el encuentro entre el colegio J.A. Encinas y la escuela Es Pont era una oportunidad para profundizar y enriquecer sus propuestas educativas. Para un mejor conocimiento de dichas propuestas, pueden consultarse las páginas web de ambos centros:
www.colegioencinas.edu.pe/
http://ceipespont.blogspot.com/

La experiencia con el alumnado

El objetivo general de este proyecto fue contribuir al desarrollo de la competencia intercultural de los niños y las niñas a partir del conocimiento y la valoración de otras

[1] maribelpomar@uib.es.

realidades, competencia que permita una convivencia basada en el respeto, el intercambio y el reconocimiento de la diferencia como elemento enriquecedor para el ser humano, y basada también en la capacidad de análisis de las circunstancias sociales que explican estas diferencias. Es decir, en la conciencia crítica de las personas.

De acuerdo con el planteamiento de la experiencia ya existente entre las dos escuelas peruanas, compartimos la idea de que todo diálogo auténtico cambia a sus participantes y los vuelve más humanos, de manera que nuestro empeño se centró en:

- Conseguir una mayor capacitación para los intercambios equitativos y la relación dialógica entre personas y grupos de universos culturales diferentes.
- Conocer otras realidades, tanto la problemática como la riqueza de la cultura y la forma de vida de las distintas comunidades implicadas.
- El reconocimiento de la comunidad indígena de Impitato Cascada y, en consecuencia, de otras comunidades que son menospreciadas.
- Conocer formas de afrontar situaciones vitales de una manera distinta a la propia.
- Reconocer el valor de formas de vida distintas basadas en la sencillez y en la importancia de los detalles de la vida cotidiana.
- Reconocer los valores que compartimos y los que estamos perdiendo como sociedad consumista.
- Poder superar los prejuicios que son fruto de la ignorancia y de la invisibilidad de otras comunidades distintas a la propia.

El proyecto supuso, por tanto, el esfuerzo de tres comunidades por conocerse y por darse a conocer, desde la convicción de que éste es el camino para aprender, de otras formas de vida, a ser mejores ciudadanos y ciudadanas. Un esfuerzo que tenía una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) e intrínsecamente unida a ella una dimensión de valores y actitudes.

Así pues, nos propusimos favorecer en el alumnado:

1. La reflexión y la valoración de las semejanzas y diferencias existentes entre los niños de la comunidad asháninka, los niños del colegio Encinas de Lima y los del colegio Es Pont de Palma, a partir de un conocimiento profundo de la vida, de las valoraciones y del universo de sus saberes.
2. El uso de las capacidades de comunicación, el diálogo democrático y la expresión de emociones, así como de las actitudes implicadas en este proceso.

Todo ello se concretó en un proyecto de investigación por parte de los alumnos y las alumnas de las tres escuelas para conocer y valorar la realidad de las otras dos comunidades, así como para profundizar en el conocimiento y la valoración de la propia, trabajo que se desarrolló a lo largo de todo el curso escolar, con especial atención al ámbito emocional por todo lo que implica conocer a otros y darse a conocer, y que les supuso la elaboración de propuestas y la toma de decisiones sobre:

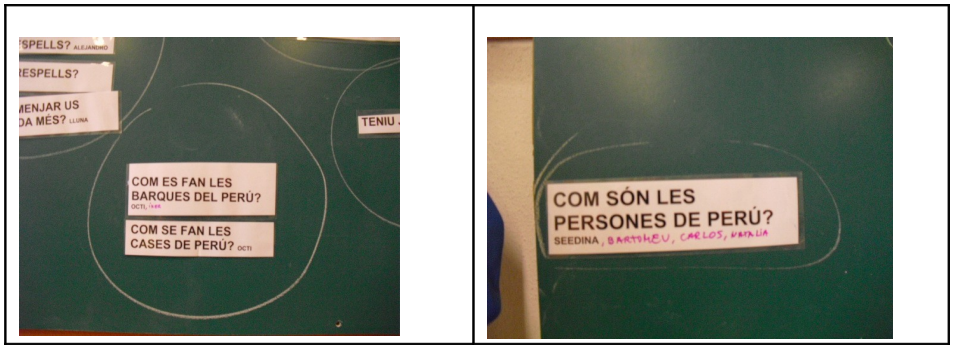
- Qué explicar sobre ellos mismos para darse a conocer (como individuos, como grupo escolar, como miembros de una comunidad social y cultural): costumbres, intereses, preocupaciones, lo que nos hace felices, lo que nos molesta, hechos culturales que destacarían...
- La forma en que se haría esta explicación.
- Qué querían saber sobre los otros grupos de alumnos implicados. La elaboración de la demanda a los otros grupos de alumnos (qué preguntas nos hacemos sobre ellos).
- Cómo establecer el contacto con los otros grupos de alumnos para responder a las preguntas.
- La preparación del encuentro entre el alumnado (presencial entre el alumnado del Perú y por videoconferencia con el alumnado de Mallorca).
- La presentación a otros grupos de la experiencia mientras la desarrollaban.

De esta forma, para la realización del proyecto los niños y las niñas tuvieron que utilizar todas aquellas estrategias de trabajo relacionadas con una visión del aula como comunidad de aprendizaje y entre las que destacamos todas aquellas que tienen que ver con el uso del diálogo como herramienta fundamental para el aprendizaje y la enseñanza.

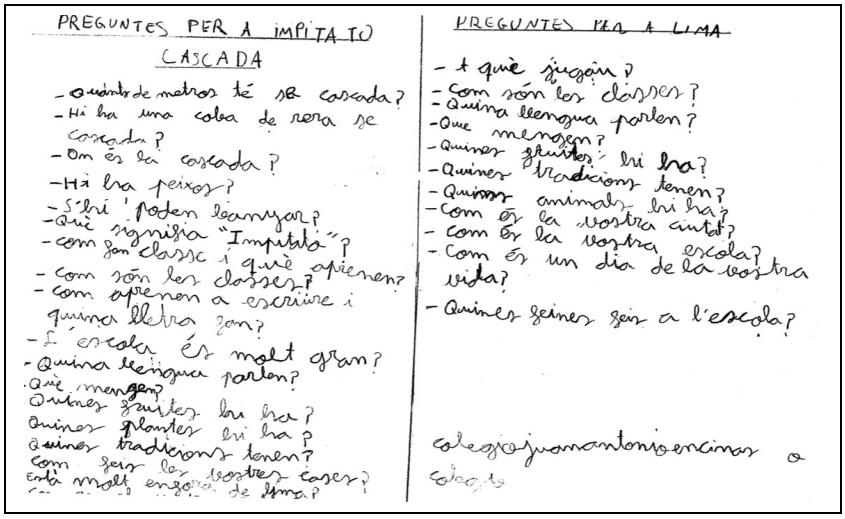
De forma breve, señalamos algunas de las características que se asignan a comunidad de aprendices por entender que es la base para poder llegar a sentirse miembro de una comunidad mundial de iguales, llegar a sentirse ciudadano o ciudadana cosmopolita. Estas características son: 1) existe un sentido de pertenencia al grupo, lo que no excluye las diferencias entre sus miembros, sino que se acepta que éstas contribuyen a mejorar la calidad de las interacciones y de los *productos* que surgen del grupo, 2) existe una interacción *cara a cara*, cotidiana y organizada alrededor de metas comunes que la justifican, y 3) supone un grupo capaz de reflexionar sobre si mismo, desde la conciencia de su existencia.

El alumnado universitario participó de dos maneras distintas. Aquellos que habían realizado sus prácticas en el Perú asistieron a las aulas de 5 años, 1º, 2º, 3º y 6º de Primaria del centro escolar de Palma (grupos finalmente implicados) para presentar a los niños y las niñas algunas de sus experiencias vividas en el Perú, así como para responder a algunas de las preguntas que formularon previamente y favorecer, al mismo tiempo, el planteamiento de nuevos interrogantes. Por otro lado, los que estaban haciendo sus prácticas en la escuela participaron directamente en el desarrollo del proyecto de investigación de su aula, como parte de su proyecto de formación. Finalmente, las tres alumnas de los Estudios de Maestro que se encontraban en Lima los meses de junio, julio y agosto del 2010 también contribuyeron aportando al alumnado la información que les fue requerida, así como participando directamente en las experiencias que tuvieron lugar en la escuela José Antonio Encinas: 1) las previas al viaje del alumnado de 6º a la comunidad asháninka, y 2) las que se realizaron durante la visita a Lima de los niños y las niñas de Impitato Cascada.

Algunos momentos del desarrollo del proyecto quedan ilustrados en los anexos siguientes:



Anexo 1: Algunas preguntas del grupo de 1º de Primaria.



Anexo 2: Preguntas del grupo de 3º de Primaria para los niños y niñas de Impitato Cascada y Lima respectivamente.

Correo: 18-2-10
Hola:
Les cuento que los chicos del Encinas se emocionaron mucho el viernes. Llegaron por la mañana y encontraron pegada en la puerta del salón la foto de los chicos de Es Pont con sus respectivos nombres pero tuvieron que esperar hasta la 1:00 p.m. para recibir la correspondencia. Fueron juntándose espontáneamente para leer y comentar; por ratos corrían a la puerta a identificar al niño o niña en la foto. Su actitud fue la de buscar coincidencias: a este niño le gusta leer Eragon igual que a mí, este practica el mismo deporte, habla francés como yo, o juega con videojuegos que me gustan...
Ahora estamos ubicando en mapas de los continentes los países de origen de los niños y niñas. Durante esta semana mis chicos estarán preparando sus presentaciones personales para enviar una encomienda a Impitato y nos organizaremos para responder las preguntas de los chicos de Mallorca.

Helga

Anexo 3. Correo electrónico de la profesora de 6º de la escuela J.A. Encinas para el alumnado de 6º de Es Pont.

Hola,
Hemos visitado vuestra página web y hemos visto que os expresáis muy bien. Nuestro profesor que sabe mucho de informática dijo que vuestra pagina web era bastante difícil de hacer. Os felicito! A mí también me gustaría hacer el viaje de intercambio con los Ashànicas. Y me parece muy bien que sepáis los derechos de una persona y lo que hace vuestro gobierno.

Miquel

Mi nombre es Sékou y tengo 11 años. Nací en Senegal. Allí vivía en un pueblo grande que se llamaba Karantaba. En Karantaba, iba caminando a la escuela con mis amigos y mis hermanas.
En la escuela aprendía matemáticas, francés, música y educación física. Me gustaban todas las asignaturas. También jugaba al fútbol en el parque con mis amigos.
Mi abuelo tenía muchos animales: vacas y gallinas. Yo le ayudaba a cuidar los animales. Les daba de comer y también ordeñaba y apacentaba las vacas. En verano iba a jugar con mis amigos a la playa.
Un día mi padre se fue a España a buscar trabajo. Después se fue mi madre y yo y mis hermanas quedamos en Senegal viviendo con mis abuelos. Al cabo de tres años los tres hermanos pudimos reunirnos con mis padres en Mallorca. Allí empecé a ir a la escuela Es Pont, aprender catalán e hice nuevos amigos.

Sekou

Hola, soy Soukaina y me dicen Souki. Soy de Marruecos y tengo 11 años. Vivo en Palma y hace 9 años que estoy aquí. Yo quiero contaros que en esta clase muchos de nosotros leemos muchos libros, y que incluso hay algunos que han leído toda la colección de "Harry Potter". En resumen todos leemos, nos gusta leer, porque nos divertimos. Cuando leemos es como si entrásemos en la historia. A vosotros os gusta leer? Si queréis saber qué libros hemos leído podéis consultar nuestro blog. http://ceipespont6e.blogspot.com/

Soukaina

Anexo 4. Algunas presentaciones del alumnado de 6º de la escuela Es Pont a los alumnos y alumnas de la escuela J.A. Encinas.

La experiencia con el profesorado

Si bien ya existía un conocimiento previo entre las escuelas de Lima y Palma fruto de anteriores proyectos de cooperación[2], a lo largo del desarrollo de la experiencia el profesorado de ambos centros (no únicamente el que participaba directamente) tuvo la oportunidad de profundizar en el intercambio de saberes y experiencias. En este caso concreto, sobre la propuesta educativa de los proyectos de trabajo o proyectos de investigación, a partir de la puesta en común del trabajo realizado en cada escuela, de las experiencias llevadas a cabo, de las reflexiones de cada claustro sobre el sentido de los proyectos y los retos de mejora.

[2] En el marco de la I Convocatoria de Ayudas de Cooperación al Desarrollo de la *Universitat de les Illes Balears* (2004), se desarrolló el proyecto titulado "Propuestas educativas para una escuela democrática. Proyecto de formación del profesorado" junto a tres asociaciones educativas peruanas que forman parte de la Red de Escuelas Alternativas: EDUCALTER, CIDE y PUKLLASUNCHIS.

Promover este intercambio respondía a la voluntad de hacer de la cooperación un ámbito en el que compartir conocimientos, de la misma manera que nos habíamos propuesto con el alumnado de las escuelas conseguir una mayor capacitación para los intercambios equitativos y la relación dialógica entre personas y grupos de universos culturales diferentes.

El hecho de que nuestro proyecto contemplara el desplazamiento a las distintas comunidades de profesorado de las escuelas y de la *Universitat de les Illes Balears* favoreció enormemente la calidad del intercambio y la amplió a otros aspectos de los proyectos educativos de ambos centros escolares.

La participación del alumnado universitario en estos encuentros fue contemplada desde el primer momento. Entendíamos que estar presente en una experiencia en la que los interlocutores exponen en condiciones de igualdad sus puntos de vista sobre cuestiones educativas, sus propuestas y experiencias, sus preocupaciones y proyectos de mejora, era altamente formativo. Por una parte, por cuanto significaba ser considerados como miembros activos del grupo de docentes; y por otra, por la posibilidad de vivir una experiencia real de intercambio similar en sus planteamientos ideológicos a la que se proponía a los niños y las niñas. En definitiva, vivir una formación impregnada de coherencia entre aquello que proponemos a nuestro alumnado -sean niños y niñas o sean jóvenes universitarios- y aquello que practicamos en nuestra propia formación continua. Así pues, dicho alumnado participó en los encuentros desarrollados en Palma y también en Lima (las alumnas que allí realizaban sus prácticas).

A modo de conclusión

Las personas que conformamos el equipo de docentes participantes en el proyecto consideramos muy satisfactoria su realización y valoramos muy positivamente el logro del objetivo planteado. Hemos podido comprobar que el alumnado implicado ha conocido otras realidades distintas a la suya, ha podido analizar las semejanzas y diferencias entre las tres comunidades, y ha valorado que por encima de las diferencias y peculiariedades de cada comunidad es más lo que nos une que lo que nos separa, que los deseos y necesidades como personas son, en el fondo, los mismos.

De igual forma estamos satisfechas del intercambio entre las personas adultas, profesorado y alumnado universitario. La posibilidad de compartir experiencias, estrategias docentes, principios educativos que guían las propuestas al alumnado, nos ha permitido entender mejor las diferencias entre los proyectos educativos de las escuelas y darnos cuenta, al mismo tiempo, de las coincidencias en las intenciones, en los deseos y en lo retos que la sociedad actual plantea a la educación. En pocas palabras, también ha significado para nosotras una oportunidad de aprender a convivir.

Queremos destacar el valor añadido de algunas de las experiencias vividas porque han supuesto un paso importante y no previsto inicialmente en la consecución del objetivo:

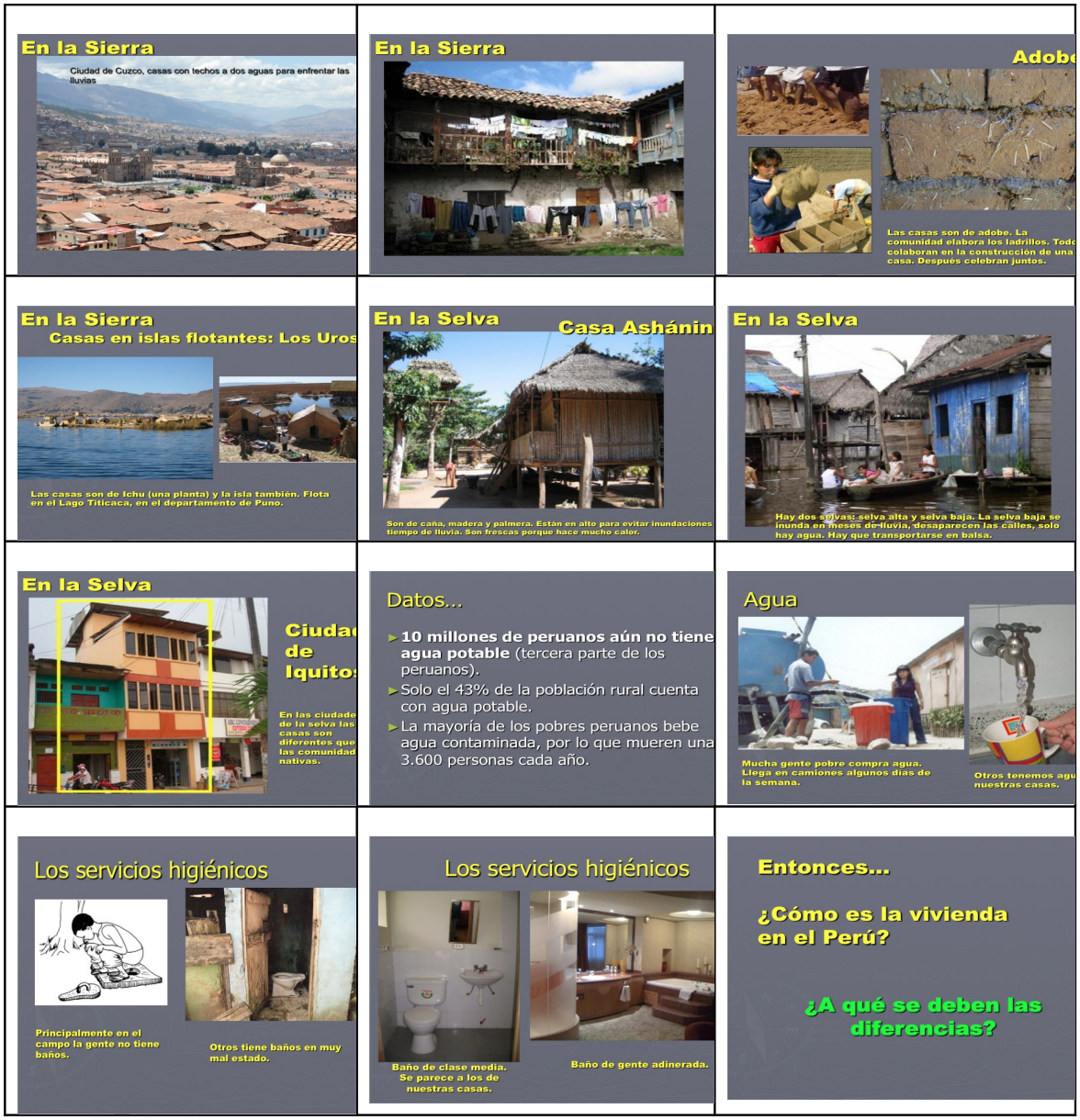
1. La visita al CP Es Pont de una profesora peruana

Una parte importante del alumnado escolarizado en este centro procede de América Latina, Marruecos y países del África sub-sahariana. La visita de Érika Arellano, profesora del colegio J.A. Encinas y presentada al alumnado de los distintos cursos implicados como una profesora invitada que asistía a la escuela -con todo lo que esta invitación implicaba de reconocimiento a su saber-, provocó dos reacciones importantes: 1) muchos de los alumnos de procedencia extranjera se valoraron más a sí mismos, simplemente por el hecho de que Érika fuese también una persona extranjera, mostrase su desconcierto ante determinadas prácticas culturales nuestras y compartiese con ellos otras desconocidas por nosotros; y 2) en el resto de alumnado originó un reconocimiento nuevo de los compañeros extranjeros, una valoración de aquellas habilidades y conocimientos que, hasta entonces, no habían tenido la oportunidad de mostrar.

2. Las preguntas formuladas por el alumnado sobre las otras comunidades

Realizar el proyecto de investigación ha sido una oportunidad para descubrir miradas estereotipadas, simplistas y superficiales sobre otras realidades, fruto del desconocimiento y de la invisibilidad.

Así, por ejemplo, algunas preguntas hechas por el alumnado de Palma sobre las casas en las que vivían los alumnos y las alumnas de Lima provocaron inicialmente sorpresa y desconcierto entre estos últimos porque no entendían los prejuicios desde los que estaban formuladas. Sin embargo, el estupor inicial ante preguntas como "¿Tienen baño vuestras casas?" originó un proceso de reflexión e indagación sobre la realidad peruana, dándose cuenta así de la diversidad existente dentro de la propia comunidad (económica, cultural...). Sirva como ilustración la presentación que el alumnado limeño elaboró y envió a sus compañeros y compañeras de Palma (ver anexo 5).



Anexo 5. Power point sobre la vivienda en el Perú elaborado por el alumnado de 6º de la escuela J.A. Encinas.

3. El viaje a la comunidad asháninka de Impitato Cascada

Vivir directamente y en primera persona lo que significa aceptar positivamente la diversidad posibilita aprendizajes más profundos y significativos porque supone inevitablemente la manifestación de actitudes. Una cosa es el pensamiento y el discurso que construimos al hablar de las diferencias, y otra distinta lo que hacemos cuando nos encontramos en situaciones que vivimos como conflictivas o distorsionadoras de nuestra manera de hacer y pensar.

Un ejemplo lo encontramos en el comportamiento y las interpretaciones iniciales del alumnado de Lima ante el hecho de que los niños y las niñas asháninkas se comunicasen entre ellos en otra lengua. Fue necesario ayudarles a reflexionar sobre el uso de la lengua propia y por qué razones generaba en ellos actitudes de rechazo el hecho de utilizarla.

En este sentido, pensamos que la presencia en Lima de tres alumnas universitarias que hablaban entre ellas el catalán, así como el viaje que con el grupo de 6º realizamos tres personas adultas, también de habla catalana, ha facilitado esta vivencia directa de lo que significa convivir aceptando la diversidad.

Por lo tanto, podemos concluir que esta experiencia se enmarca en la propuesta educativa del modelo de educación para el desarrollo de 5ª generación por cuanto ha pretendido fomentar en el alumnado y profesorado implicado un proceso de aprendizaje basado en el diálogo, haciendo incidencia en conocimientos, habilidades y valores que faciliten la convivencia y promoviendo un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales. Este primer recorrido es el que nos permite ahora continuar avanzando de forma individual y comunitaria buscando vías de acción que transforme lo aprendido en un compromiso de participación activa en la vida ciudadana.

Documento audiovisual

Al mismo tiempo que se llevaba a cabo el proyecto, se inició la elaboración de un documento audiovisual que recoge el desarrollo de la experiencia así como las reflexiones de algunas de las personas que lo han hecho posible. Ello fue posible gracias a la ayuda concedida en la VI convocatoria de ayudas para acciones de formación, sensibilización y difusión de la *Universitat de les Illes Balears*.

El documental puede consultarse en el siguiente enlace: http://vimeo.com/27001306

El objetivo de dicha elaboración fue difundir la experiencia de intercambio entre docentes de otras escuelas, así como entre el alumnado y el profesorado de nuestra Facultad de Educación, con la intención de promover la educación intercultural como propuesta de convivencia pero, sobre todo, como marco de aprendizaje y cambio cultural.

En estos momentos la facultad está organizando algunas actividades de formación que tendrán lugar a lo largo de este año académico. Igualmente, la Oficina de Cooperación de nuestra universidad tiene previsto utilizar este documental en la realización de sus cursos de formación en voluntariado universitario, en sus cursos monográficos en materia de cooperación al desarrollo y en las acciones formativas derivadas de proyectos realizados por miembros de la comunidad universitaria.

Curso de formación on-line *Construcción de indicadores de género para la cooperación internacional al desarrollo*. Una experiencia de sinergia entre la Universidad y las ONGD

José Cabello Ruiz[3]
Área Educación para el Desarrollo. ONGD "Mujeres en Zona de Conflicto" (MZC)

Palabras clave

Formación, nuevas tecnologías, género, indicadores, ONGD, universidad.

Introducción

Las preposiciones y las líneas. Estas han sido las dos primeras dificultades a la hora de la elaboración de esta comunicación.

Las preposiciones porque señalan un área de interés limitada que, desde la concepción de la ED que desde Mujeres en Zona de Conflicto se defiende, ha de romperse. Así, el título de estas jornadas circunscribe la educación para el desarrollo EN la universidad. Nuestra propuesta y la experiencia que presentamos añaden más preposiciones. Así, la experiencia que presentamos podría decirse que no sólo es EN la universidad, sino CON, DESDE y PARA.

El diccionario de la RAE define el término "sinergia" como un vocablo de raíz griega que indica la acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales. Sinergia además se puede traducir como "cooperación". Es en este sentido donde incidimos en esta experiencia de trabajo aunado y conjunto entre la Universidad (en este caso la Cátedra de cooperación internacional de la Universidad de Córdoba) y las entidades sociales (en este caso la ONGD Mujeres en Zona de Conflicto).

Y esta decisiva cooperación da pie a la segunda dificultad mencionada: las líneas. A la hora de la presentación había que encuadrar la comunicación en una de las cuatro líneas que estructuran (acertadamente por otra parte) este encuentro. Y en este sentido la palabra "complementariedad" es la que define la filosofía que hay detrás de la experiencia a presentar.

[3] chema@mzc.es.

Una vez tenidas en cuenta estas dos dificultades, quedaba por marcar el "tono" de la comunicación. En un encuentro dedicado a la educación al desarrollo, nos parecía adecuado no limitarnos simplemente a compartir una experiencia, sino que pretendíamos que el mero hecho de revisar lo hecho formara parte del propio proceso educativo. No se trata de recordar un viaje sino de analizar los caminos que nos quedan por recorrer y que se nos abren tras haber llegado a donde estamos, que no es, ni mucho menos, el destino.

Por lo tanto esta comunicación se estructurará en tres apartados:

A) La sinergia entre la universidad y los agentes sociales
B) La multiplicidad de objetivos en las acciones de ED y
C) Los retos presentes y las oportunidades futuras (y viceversa)

No obstante hemos de presentar a grandes rasgos la experiencia de la que estamos hablando.

La ONGD "Mujeres en Zona de Conflicto" está formada por mujeres y hombres unidos en el interés común de luchar contra la pobreza, salvaguardar el respeto a los derechos humanos y favorecer las políticas de igualdad de género, en favor de un desarrollo humano sostenible. Para ello creemos necesario un posicionamiento de denuncia activa y por ello emprendemos acciones que colaboren a la justicia social, la seguridad, la dignidad y el desarrollo integral de los pueblos.

Aparte de las acciones de cooperación internacional, acción humanitaria, en el territorio del Estado Español, MZC interviene a través de un Plan estratégico de Educación para el Desarrollo (EPD) entre cuyas actuaciones se encuentran las relacionadas con la formación y capacitación de agentes de cooperación desde la perspectiva de género a través del Programa Andaluz de Formación Continua (PAFC), que incluye una apuesta por la investigación en materia de género y cooperación. Es dentro de este programa, que actualmente está en su sexta fase, donde se enmarcan las dos ediciones del curso de formación on-line de "Construcción de indicadores de género para la cooperación internacional al desarrollo".

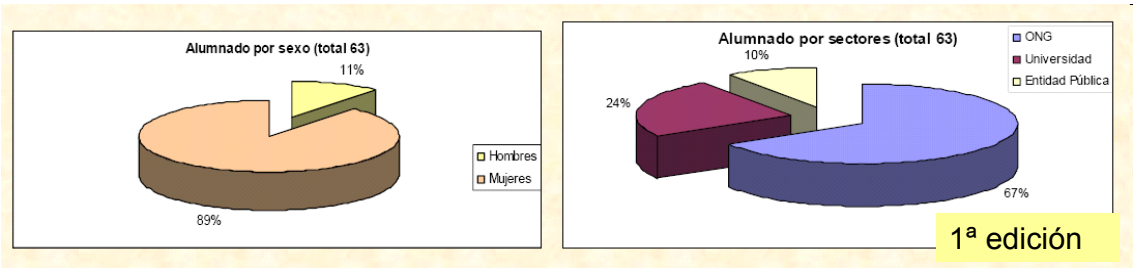
Los objetivos del curso han sido:

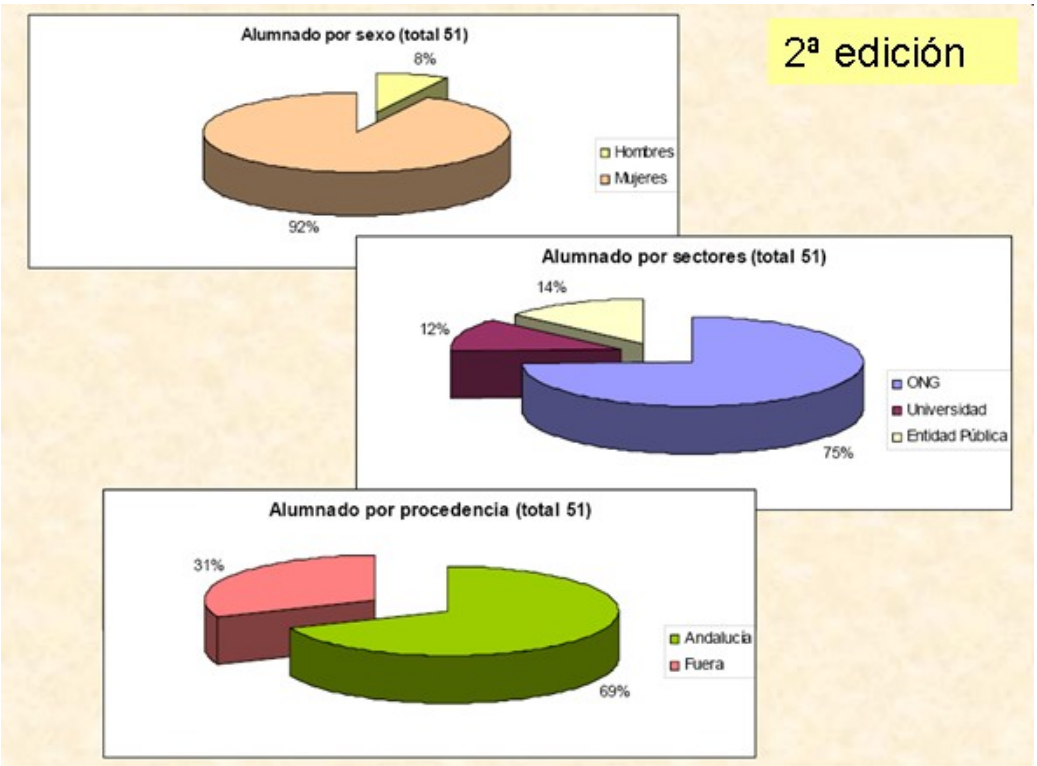
- Ofrecer una formación teórica y metodológica que permita el análisis de la cooperación desde una perspectiva de género.
- Proporcionar los instrumentos técnicos y analíticos para aplicar el análisis de género a las estrategias de desarrollo, formulación de planes y programas, implementación de proyectos y evaluación de las políticas y programas de desarrollo
- Promover la creación de redes de participación para la elaboración de herramientas críticas de seguimiento.

De igual modo, los contenidos han girado en torno a la importancia de los indicadores de género para la cooperación internacional y la necesidad, en aras del logro de un verdadero desarrollo, de que estos indicadores estén formulados con visión de género. Por ello, el curso se ha dividido en cinco módulos:

1. Debates en torno al concepto de desarrollo
2. Enfoque Género en el Desarrollo (GED)
3. Análisis y planificación de género
4. Construcción de indicadores de género en el marco del proyecto de desarrollo
5. La evaluación con perspectiva de género: medición de logros

En las dos ediciones, la ultima de la cual acaba de finalizar, han participado un total de 110 personas, dándose el caso de que las solicitudes han duplicado con creces el número ofertado de plazas. En los gráficos se muestra la distribución del alumnado atendiendo a diversos criterios. En cada uno de los casos se ha contado con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo (AACID), además del Ministerio de Educación.





A) La sinergia entre la universidad y los agentes sociales

Tanto el Plan Director de la Cooperación Española como los distintos planes autonómicos de cooperación internacional existentes, reconocen a las universidades como actores de relevancia en es sistema español de cooperación internacional señalando la necesidad de contribuir en la generación de procesos de desarrollo de los pueblos del sur y el de aprovechar el potencial educativo de la cooperación en la formación integral y crítica del alumnado.

De igual modo, las universidades se hacen eco de este papel. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Córdoba, señala en su Plan Estratégico 2006-2015 la importancia de "fomentar, a través de la Educación para el Desarrollo, el conocimiento y la sensibilidad sobre la realidad y problemas a nivel mundial, a través de la capacitación, formación, información y sensibilización de la comunidad universitaria"

Por otro lado las ONGD, como es el caso de "Mujeres en Zona de Conflicto" (MZC) viene desarrollando distintos proyectos destinados a mejorar la actuación de los agentes que trabajan en Cooperación al Desarrollo. Por ejemplo el *Programa Andaluz de Formación puesto en marcha desde el área de ED de MZC*, donde se inscribe las dos ediciones del curso de formación on-line.

Es obvio que existe sintonía. Y ese es el elemento fundamental pero no el exclusivo para que aparezca la antes mencionada sinergia. Para ello, aparte del apoyo institucional

a todos los niveles, es imprescindible una armonización de actuaciones. En el caso que nos ocupa se han conjugado los recursos y fortalezas de los agentes implicados para maximizar el logro de objetivos: Así, el curso se ha planteado como formación on-line usando para ello la plataforma moodle que la propia UCO posee para la realización de cursos de formación permanente, contando como monitoraje de los distintos módulos tanto a personal experto de la Universidad como de distintas entidades relacionadas con el tema (Hegoa, Kalidadea, CEIM y MZC). Al tratarse de una propuesta que ha partido desde MZC y ha sido apoyada por la universidad, esta sinergia se ha visto también potenciada en los aspectos didácticos y metodológicos además de en los contenidos. Como veremos más adelante la pedagogía usada ha evitado el academicismo para centrarse en una construcción conjunta de conocimiento útil para las personas participantes y enriquecedor del trabajo que realizan. Teniendo en cuenta que la mayoría de las personas que han realizado la formación están relacionadas con la cooperación internacional (muchas de ellas incluso trabajando en el campo), la exigencia de una pedagogía que implicase intercambio y adaptación constante a los momentos.

Siguiendo con el símil musical que ha dado estructura a este punto, la sintonía de intenciones han de coordinarse de manera que el trabajo conjunto produzca un efecto superior al que harían cada parte por su lado. Y además, y más importante, dicho trabajo debe adaptarse a cada momento (al igual que se hace en el jazz) para dar respuesta a una realidad viva y cambiantes. Eso, además de ser un reto implica una exigencia de actualización (conceptual, metodológica, pedagógica, etc.).

B) La multiplicidad de objetivos en las acciones de ED

El Plan Estratégico de ED de MZC, considera a ésta como un proceso participativo y constante cuyos fines son, entre otros los de

- Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa, en particular las relaciones de poder entre hombres y mujeres.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos - cognitivos, afectivos y actitudinales- que les permita incidir en la realidad para trasformar sus aspectos más negativos.

La orientación a la transformación social es, quizás la característica más relevante de la ED que persigue esta estrategia. Se trata de una ED que persigue la trasformación de la sociedad a través de un desarrollo humano social y humano sostenible. Se parte de presupuestos feministas para que las sociedades que construyamos se estructuren sobre bases democráticas que garanticen la participación ciudadana y la toma de decisiones en condiciones de equidad de género en las esferas públicas y privadas.

Por ello, sin dejar de considerar la ED como un proceso global, prestamos atención a cuatros dimensiones esenciales:

- **Dimensión Intercultural**: que implica tener en cuenta la diversidad que conforman las sociedades actuales realizando así una lectura más justa y global de la realidad con el aporte de las teorías y prácticas feministas con el objetivo de transformar las sociedades en las que vivimos.

- **Dimensión Ética**: Analizando las desigualdades existentes y las causas de las mismas (tanto en la distribución de los recursos y el acceso al poder) para modificar determinadas actitudes sociales y sentar así las bases de un mundo más justo.

- **Dimensión Pedagógica**: Que considera la ED como un proceso que abarca a la persona y a la sociedad, por lo que los métodos y recursos utilizados deben "deconstruir" los estereotipos, símbolos y significados que reproducen unas relaciones desiguales entre mujeres y hombres.

- **Dimension Política**: Incidiendo en la transformación de las sociedades en su conjunto para, de esa forma, satisfacer las necesidades e intereses de todas las personas. Así, la ED se entiende como un instrumento para la acción.

Como se comentaba más arriba, este proyecto que compartimos, se estructura tanto como una acción de formación en sentido estricto (al cumplir los requisitos académicos sancionados por la Universidad) pero a la vez es un proyecto de investigación- acción participativa en la que las personas participantes deben aplicar los conocimientos compartidos en su trabajo diario. Los indicadores de género son tanto una necesidad de los procesos de cooperación internacional a la hora de cumplir los requisitos que la "nueva arquitectura de la ayuda" impone a las entidades y países, siendo además garantes del seguimiento del nivel de desarrollo de los Derechos Humanos. Pero además son una apuesta y una toma de postura política ante esa misma arquitectura, y que dota de unas herramientas de análisis que profundizan en las desigualdades, analizando y señalando las bases sobre las que esas desigualdades están construidas (brechas de género, acceso a recursos, acceso a centros de toma de decisiones...).

Por último, las dos ediciones del curso han servido para analizar los aspectos positivos y aquellos necesarios de revisión del uso de las nuevas vías de comunicación y su impacto, tanto en el propio proceso de construcción conjunta de conocimiento como en la puesta en práctica de los resultados de dicho proceso, siguiendo de este modo la metodología de la investigación-acción participativa.

Si en el apartado anterior el resumen usó una analogía musical, en este caso, es el juego echeriano de perspectivas conjuntas, complementarias y problemáticas (en el sentido de plantear problemas) la que sirve para ilustrar esta multiplicidad de líneas en la que todo proceso de ED tendente a la construcción de una ciudadanía global crítica ha de basarse.

C) Los retos presentes y las oportunidades futuras (y viceversa)

Como hemos dicho al principio, no queríamos simplemente dar una imagen de un proceso sino señalar los caminos que este mismo proceso ha abierto y planteado. Esto

implica a la vez indicar retos y oportunidades. Conocer estas y aquellos es necesario para el planteamiento de estrategias apropiadas.

La concepción de la ED como proceso exige un pensamiento "in-temporal", es decir, basado en el análisis y puesta en crítica continua de la realidad, una revisión "en cada tiempo". Por ello, los bosquejos que aparecen aquí son solamente fotografías estáticas de un entorno vivo y cambiante/mudante.

Teniendo en cuenta lo anterior, este es el bagaje que hemos reunido a lo largo de las dos ediciones de la formación:

- Es necesario fomentar la sinergia entre agentes y entidades relacionadas con la ED, mediante el planteamiento de actuaciones que, al igual que se hace con los cócteles, se mezclen los ingredientes para que éstos, sin perder su idiosincrasia consigan conjugarse en algo distinto, haciendo aparece "propiedades emergentes" que la actuación individual (o incluso la mera confluencia) no podría obtener.

- La metodología que desde MZC hemos denominado el CCC de la ED (Construcción Conjunta de Conocimiento), que implica una metodología en red descentralizada, no sólo es la más adecuada pedagógicamente, sino que sirve de ejemplo a lo que la propia ED propone: una crítica a los sistemas focalizados en la existencia de espacios de poder tradicionales y un planteamiento alternativo que evite las brechas que puedan existir a la hora del acceso a recursos y decisiones. Se trata de una revisión relativista (que no relativa) de la realidad basada en el aporte de las teorías feministas.

- En relación con lo anterior, no debemos olvidar la implicación existente entre lo pedagógico y lo político. La ED, como proceso global, debe plantear alternativas y dotar de herramientas teóricas y prácticas que colaboren para la construcción de una sociedad equitativa. Para ello, ha de, en primer lugar, "vivir en la sociedad". No sirven planteamientos teóricos que den cuenta de una realidad ideal. No sirven de lenguajes que no entiendan las personas que forman parte de esa sociedad estudiada. Usando términos de las ciencias sociales planteamos que no olvidemos la visión "emic" que tiene en cuenta la significación que los agentes, al centrarnos sólo en la visión "etic", es decir, la que usa las concepciones de quien observa. Esto implica dar cabida en los procesos de ED que se lleva desde la universidad a agentes educativos y sociales como son las asociaciones (de mujeres, juveniles, vecinales, AMPAS, etc.) y ONGD.

- En un mundo hiperconectado existen dos riesgos: la saturación de información y la "aceleración" del tiempo, una de cuya consecuencia es el afán de "inmediatez". La ED, como todo proceso educativo implica, por un lado, el largo plazo y por otro, la reflexión y el análisis detenido. Cómo conjugar estos aspectos contradictorios es un reto que hemos de afrontar analizando las posibilidades que las herramientas de la comunicación y el planteamiento de estrategias conjuntas que impliquen el medio-largo plazo.