

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA
UNIVERSIDAD. ANÁLISIS Y ALTERNATIVA**

M^a Elena Ruiz Ruiz

Salamanca, 2015

TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA
UNIVERSIDAD. ANÁLISIS Y ALTERNATIVA**

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Presentada por:

M^a Elena Ruiz Ruiz

Dirigida por:

Dra. M^a José Rodríguez Conde

Dr. Martín Rodríguez Rojo

Salamanca, 2015



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

*Dpto. Didáctica, Organización y
Métodos de Investigación*
Área M.I.D.E.

Dra. **MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE**, Profesora Titular de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca y Dr. **MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO**, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Valladolid (actualmente, en periodo de jubilación),

HACEMOS CONSTAR que la Tesis Doctoral titulada: "LA Educación para el desarrollo en la Universidad. Análisis y alternativa", realizada bajo nuestra dirección por **Dña. MARÍA ELENA RUIZ RUIZ**, Profesora Titular de E.U. de Didáctica y organización escolar de la Universidad de Valladolid, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema tratado, como por el procedimiento metodológico seguido: fundamentación teórica relevante, adecuada contextualización, riguroso procedimiento de obtención y análisis de datos, así como interesantes sugerencias de mejora de la calidad de la formación universitaria.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

Salamanca, 24 de noviembre de 2014

DIRECTOR DE LA TESIS

DIRECTORA DE LA TESIS

Fdo.: *Dr. Martín Rodríguez Rojo*
Universidad de Valladolid

Fdo.: *Dr^a. M^a José Rodríguez Conde*
Universidad de Salamanca

A mis padres, in memoriam

Agradecimientos

Los trabajos de cierta magnitud requieren para su conclusión la ayuda desinteresada de algunas personas. La realización de esta tesis ha contado con la inestimable ayuda de determinados profesionales sin los cuales el trabajo no se hubiese realizado. Por ello, no podemos acabar este proceso sin expresar nuestro agradecimiento más sincero a todas aquellas personas que de forma generosa nos prestaron su atención y nos alentaron con palabras de ánimo en los momentos más difíciles del desarrollo de este trabajo, contribuyendo con ello a la conclusión definitiva del mismo.

Sin ánimo de ser exhaustivos, hemos de mencionar y agradecer a los directores de esta tesis, el profesor Rodríguez Rojo y la profesora Rodríguez Conde, todo el interés, la confianza y el gran entusiasmo que han puesto siempre en este trabajo. Gracias por sus orientaciones académicas, por la constante dedicación de hace tantos años y por su valía personal. Gracias sobre todo por su paciencia con quien amenazaba en convertirse en eterna doctoranda.

También queremos agradecer a la profesora Julia Boronat sus sabios consejos y su inestimable ejemplo personal y profesional, realzado, además, por ese gran entusiasmo que le caracteriza. Su ayuda ha sido extraordinariamente valiosa.

Vaya por delante también mi reconocimiento y mi agradecimiento a todos esos autores que a través de sus obras me han permitido conocer sus ideas para generar otras. Me siento en deuda con todos los que me antecedieron con sus aportaciones en este campo. Ojalá mi contribución también pueda aportar algo a quienes vendrán después de mí.

Y, finalmente, quiero dar las gracias a todas aquellas personas que están y estuvieron, y que no recojo en este espacio, pero que de alguna manera han hecho posible que este trabajo sea una realidad.

A todas, muchas gracias.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo conocer y valorar la situación de la educación y la cooperación para el desarrollo en la Universidad de Valladolid, así como el grado de sensibilización y las necesidades formativas de los docentes en relación con estos temas. Se profundiza especialmente en la educación para el desarrollo y se circunscribe el análisis al contexto de los centros de formación inicial del profesorado.

En la primera parte del trabajo, que constituye el marco teórico interdisciplinar que lo fundamenta, se realiza un recorrido en torno al debate del desarrollo para tratar de definir un concepto de educación para el desarrollo acorde con la perspectiva de un desarrollo humano integral.

De manera paralela se aborda el discurso en torno a la cooperación para el desarrollo, que nos permite, desde esta perspectiva conceptual, analizar el papel de la universidad como agente de transformación social para la consecución de una sociedad más humana, justa y sostenible.

Se insiste en la delimitación de conceptos que faciliten la definición de un modelo de universidad orientada al desarrollo: desarrollo humano, educación para el desarrollo, cooperación universitaria para el desarrollo y responsabilidad social universitaria.

La segunda parte del trabajo, de carácter más aplicado, analiza cuál es la situación de la educación para el desarrollo en un contexto concreto como es el de la Universidad de Valladolid.

Para ello se han utilizado dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista. El primero ha sido aplicado a una muestra de 300 profesores perteneciente a facultades y escuelas de educación; y, en el caso del segundo, hemos entrevistado a diez expertos universitarios en cooperación y educación para el desarrollo.

El posterior análisis de los datos nos ha permitido establecer algunas conclusiones que apuntan hacia la tímida consideración institucional que estos temas tienen en la universidad, mientras que sí se puede constatar un alto grado de interés y motivación en buena parte del profesorado.

Igualmente, también se detecta la imprescindible necesidad de incluir la educación para el desarrollo en la formación e investigación universitarias si se asume que el sistema educativo en general, y la universidad en particular, deben contribuir a formar ciudadanos capaces de transformar el mundo en el que viven.

Palabras clave: educación para el desarrollo, universidad y desarrollo humano, cooperación, cooperación universitaria para el desarrollo, educación superior, formación de profesorado y educadores.

Abstract

The work has the objective of understanding and assessing the situation of the education and cooperation for the development at the University of Valladolid, as well as the awareness and the training needs of the teachers in relation to these matters. It particularly goes into details into the education for development and the analysis is confined to the context of the institutions providing initial teacher training.

In the first part of the work, that constitutes the interdisciplinary theoretical framework that bases it, takes a tour around the debate on development. This is done in order to try to define a concept of the education for the development in line with the perspective of an integral human development.

At the same time it is addressed the discourse around the cooperation for the development, which allows us, from this conceptual perspective, analyzing the role of the university as an agent of social transformation to achieve a more humane, fair and sustainable society.

It does insist on the delimitation of concepts that facilitate the definition of a development-oriented University model: human development, education for development, university cooperation for development and university social responsibility.

The second part of this work, of a more applied nature, analyzes what is the state of education for development in a particular context such as the University of Valladolid.

For this purpose it has been used two instruments: the questionnaire and the interview. The first one has been applied to a sample of 270 teachers belonging to Faculties and Schools of Education; and in the second case, we have interviewed ten university cooperation and development education experts.

The subsequent analysis of the data has allowed us to draw some interesting conclusions that point to the timid institutional factor that these subjects have at the University. It is clear that is possible to establish a high degree of interest and motivation in a significant part of the teachers.

Similarly, it has been noticed, the essential need to include education for development in university training and research. Assuming that in general, the education system and the university in particular, should help to train citizens capable of transforming the world in which they live.

Key words: education for development, university, cooperation, university and human development, university cooperation for development, training teachers and educators.

INDICES

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

I. Presentación.....	1
II. Justificación del tema de investigación.....	2
III. Planteamiento metodológico de la investigación.....	8
IV. Estructura del documento.....	12

CAPÍTULO 1 SITUACIÓN GENERAL DEL MUNDO ACTUAL

Introducción.....	19
1.1. El escenario del mundo actual.....	19
1.2. Nueva panorámica para el siglo XXI.....	24
1.3. Rasgos propios de un mundo globalizado.....	27
1.4. Globalización y educación. Algunos desencuentros	32
A modo de síntesis.....	34

CAPÍTULO 2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESARROLLO COMO BASE DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Introducción.....	37
2.1. Antecedentes de la idea de desarrollo. Breves reflexiones sobre el subdesarrollo.....	41
2.1.1. Enfoques en torno al subdesarrollo.....	43
2.1.1.1. El subdesarrollo de carácter endógeno.....	44
2.1.1.2. El subdesarrollo de carácter exógeno.....	48
2.2. ¿Qué entendemos por desarrollo? Aproximación teórica.....	52
2.2.1. Delimitación del término desarrollo.....	53

2.2.2. Dimensiones del desarrollo.....	55
2.3. Principales enfoques sobre el desarrollo.....	69
2.3.1. Paradigma de la modernización.....	71
2.3.2. Paradigma de la dependencia.....	75
2.3.3. Paradigma de la multiplicidad o alternativo.....	76
2.4. Un nuevo paradigma: perspectiva humana del desarrollo.....	79
2.4.1. Principales indicadores de desarrollo humano.....	89
2.4.2. El desarrollo humano integral como base de una educación para el desarrollo.....	95
A modo de síntesis.....	97

CAPÍTULO 3

LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO: SIGNIFICADO MODALIDADES Y PERSPECTIVA ACTUAL

Introducción.....	101
3.1. Aproximación al concepto de cooperación para el desarrollo.....	102
3.2. Reseña histórica sobre la cooperación internacional para el desarrollo.....	109
3.2.1. Evolución de la cooperación para el desarrollo: etapas.....	110
3.2.2. Declaraciones sobre cooperación y desarrollo: cronología.....	116
3.3. Tipos de cooperación para el desarrollo.....	119
3.4. Hacia un nuevo modelo de cooperación: retos y tendencias actuales.....	127
A modo de síntesis.....	131

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO EN LA ESTRATEGIA DE COOPERACIÓN

Introducción.....	137
4.1. Origen y evolución de la educación para el desarrollo.....	138

4.1.1. Primera generación o enfoque desarrollista caritativo-asistencial.....	139
4.1.2. Segunda generación o enfoque crítico-solidario.....	143
4.1.3. Enfoque de educación para el desarrollo humano y sostenible.....	148
4.1.4. Cuarta generación o enfoque para la ciudadanía global.....	151
4.2. ¿Qué es la educación para el desarrollo?.....	156
4.2.1. Hacia una definición de educación para el desarrollo.....	156
4.2.2. Educación para el desarrollo y otros términos próximos.....	163
4.2.3. Concepto actual de educación para el desarrollo.....	164
4.3. Planteamiento didáctico de la educación para el desarrollo.....	166
4.3.1. Objetivos de la educación para el desarrollo.....	166
4.3.2. Dimensiones de la educación para el desarrollo.....	170
4.3.3. Ámbitos de actuación de la educación para el desarrollo.....	174
4.3.4. Principios y estrategias metodológicas en educación para el desarrollo.....	178
4.4. Formación de educadores para contribuir al desarrollo humano integral.....	185
4.4.1. Perfil docente para un modelo educativo orientado al desarrollo humano.....	186
4.5. Propuestas formativas en educación para el desarrollo.....	189
A modo de síntesis.....	195

CAPÍTULO 5

UNIVERSIDAD, COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Introducción.....	201
5.1. Contexto general de la universidad del siglo XXI.....	202
5.1.1. Modelos clásicos de universidad.....	203
5.1.2. Perspectiva actual de la universidad.....	205
5.1.3. La universidad en un mundo globalizado.....	211
5.2. El EEES, encrucijada entre la universidad clásica y la universidad del mercado	217
5.3. La educación superior orientada al desarrollo humano, al cambio y a la	

transformación social.....	227
5.3.1. Características de una universidad orientada al desarrollo.....	228
5.3.2. La universidad como agente de cambio y transformación social.....	234
5.4. Universidad y cooperación para el desarrollo: desafíos de un compromiso institucional.....	239
5.4.1. Conceptualización, enfoques y tipología de acciones de la CUD.....	241
➤ Conceptualización.....	241
➤ Enfoques y tipología de acciones de la CUD.....	245
5.4.2. Proyección internacional de la CUD.....	251
5.5. La Cooperación Universitaria para el Desarrollo en España.....	253
5.5.1. Recorrido histórico.....	255
5.5.2. Marco normativo de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo.	262
5.6. La CUD en las universidades de Castilla y León.....	273
5.6.1. Universidad de León.....	276
5.6.2. Universidad de Salamanca.....	276
5.6.3. Universidad de Burgos.....	277
5.6.4. Universidad de Valladolid.....	279
5.6.5. El Observatorio Interuniversitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León.....	280
5.8. La CUD en la Universidad de Valladolid.....	281
A modo de síntesis.....	289

CAPÍTULO 6

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.....	293
6.1. Justificación de la metodología utilizada.....	294
6.1.1. La complementariedad metodológica como estrategia.....	298
6.1.2. Criterios de calidad de la investigación: credibilidad y v. comunal....	304
6.2. Diseño y desarrollo de la investigación.....	309
6.2.1. Delimitación del problema de investigación.....	309

6.2.2. Objetivos de la investigación.....	311
6.2.3. Análisis contextual de la investigación. Selección de la muestra.....	315
6.2.4. Instrumentos para la recogida de información.....	319
6.2.4.1. El cuestionario.....	320
a) Proceso de elaboración.....	321
b) Validación del cuestionario.....	324
c) Procedimiento de aplicación del cuestionario.....	325
6.2.4.1. La entrevista.....	326
a) Tipo de entrevista. Estructura y elaboración.....	327
b) Desarrollo de las entrevistas.....	330
6.2.5. Procesamiento general de la información.....	331
6.2.5.1. Procesamiento de la información recogida del cuestionario..	331
6.2.5.2. Procesamiento de la información obtenida de las entrevistas	332

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Introducción.....	337
7.1. Análisis e interpretación de datos cuantitativos: el cuestionario.....	337
7.1.1. Descripción de la muestra de profesorado.....	338
7.1.2. Actitudes sobre cooperación y educación para el desarrollo.....	347
7.1.3. Formación sobre cooperación y educación para el desarrollo.....	353
7.1.4. Propuestas formativas personales e institucionales en cooperación y educación para el desarrollo.....	357
7.1.5. Perspectiva de futuro de la educación para el desarrollo en la universidad.....	361
A modo de síntesis.....	363
7.2. Análisis y valoración de datos cualitativos: la entrevista.....	364
7.2.1. Dimensión 1. Características de la sociedad moderna.....	376
7.2.2. Dimensión 2. Responsabilidad social de la universidad y promoción de valores.....	379

7.2.3. Dimensión 3. La universidad como agente de desarrollo: funciones y fines.....	384
7.2.4. Dimensión 4. Significado y marco normativo de la educación para el desarrollo.....	390
7.2.5. Dimensión 5. La educación para el desarrollo en la universidad: objetivos, acciones, enfoque curricular.....	396
7.2.6. Dimensión 6. Institucionalización de la educación para el desarrollo: enfoque, implicación y situación.....	406
7.2.7. Dimensión 7. Condición de experto de las personas entrevistadas: formación, experiencia y compromiso.....	420
A modo de síntesis.....	423

CAPÍTULO 8 CONSIDERACIONES FINALES

Introducción.....	429
8.1. Conclusiones.....	430
8.2. Limitaciones y dificultades encontradas.....	439
8.3. Prospectiva futura.....	441
8.4. Difusión y publicaciones.....	434
Reflexión final.....	450

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	451
--	------------

ANEXOS (CD-ROM adjunto)

Anexo I.-	Cuestionario para el profesorado
Anexo II.-	Transcripciones de las entrevistas
Anexo III.-	Análisis de contenido de las entrevistas

- Anexo V.- Dimensiones identificadas en las entrevistas
- Anexo VI.- Tablas cómputo de dimensiones para cada entrevista
- Anexo VII.- Modelo de tabla para cómputo global de códigos

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1	Diseño de la investigación.....	10
Cuadro 1.2	Fases y acciones de la investigación.....	11
Cuadro 2.1	Síntesis enfoques del desarrollo.....	88
Cuadro 2.2	Informes sobre el Desarrollo Humano.....	94
Cuadro 3.1	Declaraciones sobre Cooperación y Desarrollo.....	116
Cuadro 3.2	Tipos de cooperación para el desarrollo.....	126
Cuadro 3.3	Informe de Naciones Unidas sobre desarrollo humano.....	128
Cuadro 4.1.	Enfoque desarrollista caritativo-asistencial.....	141
Cuadro 4.2.	Enfoque crítico solidario.....	146
Cuadro 4.3.	Enfoque de desarrollo humano y sostenible.....	150
Cuadro 4.4	Enfoque educación para la ciudadanía global.....	154
Cuadro 4.5	Terminología vinculada a la educación para el desarrollo.....	163
Cuadro 4.6	Qué es y qué no es la Educación para el Desarrollo.....	165
Cuadro 4.7	Principios y estrategias de la Educación para el Desarrollo.....	184
Cuadro 4.8	Propuestas formativas en educación para el desarrollo.....	190
Cuadro 4.9	Modelo de Educación para el Desarrollo Humano integral.....	196
Cuadro 5.1	Dos visiones/modelos de universidad.....	210
Cuadro 5.2	Hitos en la configuración del EEES.....	226
Cuadro 5.3	Visiones o enfoques de la Educación Superior.....	235
Cuadro 5.4	Dimensión internacional de la cooperación universitaria.....	246
Cuadro 5.5	Documentos de referencia sobre Cooperación Universitaria para el Desarrollo.....	270
Cuadro 5.6	Referencias institucionales sobre CUD en Castilla y León.....	287
Cuadro 6.1	Diferencias entre paradigma cualitativo y cuantitativo.....	300

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Estructura del documento.....	16
Figura 2.1	Dimensiones del desarrollo.....	69
Figura 4.1	Dimensiones de la EpD.....	172
Figura 4.2	Síntesis conceptual de la educación para el desarrollo.....	177
Figura 4.3	Perfil docente para la EpD.....	189
Figura 5.1	La educación superior ante el desafío globalizador.....	217
Figura 5.2	Características de la universidad orientada al desarrollo.....	233
Figura 5.3	Tipología de acciones en CUD.....	251
Figura 5.4	La universidad orientada al desarrollo humano.....	290
Figura 6.1	Diseño de investigación.....	314

INDICE DE TABLAS

Tabla 6.1	Grupo de profesorado universitario.....	318
Tabla 6.2	Grupo de expertos.....	318
Tabla 6.3	Datos, dimensiones y número de ítems del cuestionario.....	323
Tabla 6.4	Dimensiones entrevista.....	328
Tabla 6.6	Preguntas guía de entrevista a expertos.....	329
Tabla 7.1	Edad del profesorado.....	338
Tabla 7.2	Distribución del profesorado por categoría profesional.....	339
Tabla 7.3	Categoría profesional recodificada.....	340
Tabla 7.4	Área de conocimiento del profesorado.....	341
Tabla 7.5	Muestra de profesores: área de conocimiento y categoría profesional...	342

Tabla 7.6	Relación categoría profesional-rama de conocimiento.....	343
Tabla 7.7	Años de experiencia docente.....	343
Tabla 7.8	Facultad o Escuela a la que pertenece el profesorado.....	345
Tabla 7.9	Grado de interés.....	347
Tabla 7.10	Frecuencia de colaboración.....	347
Tabla 7.11	Grado de implicación.....	348
Tabla 7.12	Grado de conocimiento y sensibilización.....	348
Tabla 7.13	Compromiso de la universidad.....	349
Tabla 7.14	Modalidad de cooperación más apropiada.....	349
Tabla 7.15	Tipo de acciones.....	350
Tabla 7.16	Actitudes hacia la educación para el desarrollo.....	351
Tabla 7.17	Actividades del departamento sobre cooperación y desarrollo.....	353
Tabla 7.18	Líneas de investigación sobre cooperación y EpD.....	353
Tabla 7.19	Propuestas de la universidad.....	354
Tabla 7.20	Conocimiento de documentos sobre cooperación y desarrollo.....	356
Tabla 7.21	Normativa sobre cooperación y desarrollo.....	356
Tabla 7.22	Conocimiento del concepto de EpD.....	357
Tabla 7.23	Descriptores integrados de EpD.....	358
Tabla 7.24	Grado de formación sobre EpD.....	359
Tabla 7.25	Interes percibido sobre cuestiones de cooperación y EpD.....	360
Tabla 7.26	Futuro de la EpD en la Universidad.....	361
Tabla 7.27	Sistema categorial para el análisis de las entrevistas.....	367
Tabla 7.28	Cómputo de códigos de entrevistas.....	373

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACNUR	Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados
ACSUR	Asociación para la Cooperación con el Sur
ACUDE	Área de Cooperación Universitaria al Desarrollo- Universidad de León
AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AIESEC	Asociación Internacional de Estudiantes de Ciencias Económicas (<i>Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales</i>)
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
ASAL	Associazione Studi America Latina - Roma
BM	Banco Mundial
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
CCU	Consejo de Coordinación Universitaria
CEPAL	Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina
CEURI	Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales
CICUE	Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas
CID	Cooperación Internacional para el Desarrollo
COCID	Comisión de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CONCORD	Confederación Europea de ONG para la Ayuda y el Desarrollo (<i>European NGO Confederation for Relief and Development</i>)
CONGDE	Coordinadora de ONGD de España
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CUD	Cooperación Universitaria para el Desarrollo
DEAR	Educación para el Desarrollo y Sensibilización (<i>Development Education and Awareness Raising</i>)
DEEEP	Proyecto de Intercambio de Educación para el Desarrollo en Europa (<i>Development Education Exchange in Europe Project</i>)
DGPOLDE	Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo

DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
ECOSOC	Consejo Económico y Social de Naciones Unidas
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EpD	Educación para el Desarrollo
ESCUDE	Estrategia de Cooperación Universitaria para el Desarrollo
EUA	Asociación Europea de Universidades (<i>European University Association</i>)
FMI	Fondo Monetario Internacional
FAO	Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
GEDC	Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética
GEDEPAZ	Grupo de Educación para el Desarrollo y la Paz de la Universidad de Valladolid
HEGOA	Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional
ICID	Instituto de Cooperación Internacional para el Desarrollo
IDG	Índice de Desarrollo relativo al Género
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IPG	Índice de Potenciación de Género
IPH	Índice de Pobreza Humana
ISCOD	Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo de UGT
ISF	Ingenierías Sin Fronteras
LCID	Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOU	Ley Orgánica de Universidades
LOMLOU	Ley Orgánica de Modificación de la LOU
MAE	Ministerio de Asuntos Exteriores
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OCUD	Observatorio de Cooperación Universitaria para el Desarrollo
ODHS	Oficina de Desarrollo Humano y Sostenible

ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OECE	Organización Europea de Cooperación Económica
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización no Gubernamental
ONGD	Organización no Gubernamental para el Desarrollo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONUD	Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial
OREAL	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PACI	Plan Anual de Cooperación Internacional
PAS	Personal de Administración y Servicios
PDCE	Plan Director de la Cooperación Española
PIB	Producto Interior Bruto
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
POLYGONE	Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular
REEDES	Red Española de Estudios de Desarrollo
SCLP	Servicio para el Crecimiento y la Lucha contra la Pobreza
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UBU	Universidad de Burgos
UE	Unión Europea
UNCTAD	Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (<i>United Nations Children's Fund</i>)
UNILEON	Universidad de León
USAL	Universidad de Salamanca
UVA	Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

I. Presentación

II. Justificación del tema de investigación

III. Planteamiento metodológico de la investigación

IV. Estructura del documento

INTRODUCCIÓN

*“Lo más importante en este mundo, no es saber
dónde estás, sino saber hacia dónde vas.”*

(J. W. Goethe)

I. Presentación

Ahora que es posible contemplar con cierta distancia el proceso seguido para la realización de esta tesis doctoral, nos percatamos de lo que en varias ocasiones hemos escuchado y leído sobre la inevitable influencia, en cualquier investigación, de algunos parámetros asociados a la persona que investiga: su historia personal, su escala de valores y el lugar desde el cual observa e interpreta la realidad.

El proceso, que ha sido largo, ha estado acompañado de algunos altibajos debido entre otras razones, a la simultaneidad con el desempeño profesional. También del omnipresente halo de respeto y exigencia con el que, desde siempre, hemos percibido la actividad investigadora universitaria.

Ya en nuestra primera etapa de estudiante universitaria, la Ciencia y la Universidad nos infundían extraordinaria admiración, por lo que eran y por lo que representaban. La universidad como espacio que hace y transmite ciencia, y la ciencia como proceso de creación de conocimiento universal.

Con el transcurrir del tiempo la admiración se ha mantenido, aunque hemos aprendido que es aconsejable no tributar obediencia más que a los principios propios de una existencia humana acorde con esa ética universal que pretende hacer el mundo más habitable desde el punto de vista humano. Y es este planteamiento el que va a presidir nuestro trabajo de investigación.

De hecho, siempre hemos tenido muy presente la inquietud sobre cómo contribuir desde la educación a un mundo y a una sociedad mejor y cuál debería ser el papel de la universidad en ese empeño. De ahí el tema planteado en esta tesis doctoral.

No pretendemos mostrar en estas páginas, verdades absolutas, ni siquiera explicar qué es lo que realmente ocurre sino cómo lo percibimos, qué datos manejamos, cómo los hemos conseguido y el proceso seguido desde el punto de partida inicial hasta las conclusiones finales.

II. Justificación del tema de investigación

Quien se aventura a realizar una tesis doctoral, una de las primeras y más importantes decisiones que debe tomar es la selección de un objeto de estudio caracterizado por su relevancia y novedad, y que también satisfaga los intereses personales y profesionales tanto del doctorando como de su tutor.

En este caso, hemos decidido centrar nuestro trabajo de tesis en la Educación para el Desarrollo y la Cooperación en la universidad. Tratar de conformar una universidad que ahonde en valores como la igualdad, la solidaridad, la libertad y la participación es la idea clave que constituye para nosotros una declaración de principios en torno a la cual situamos nuestro objeto de estudio, que pretendemos someter a la consideración del profesorado y de un grupo de expertos en cooperación para el desarrollo. Buscamos sus puntos de vista, sus experiencias, sus argumentos, como elementos de apoyo y/o de contraste en torno al papel de la universidad en la promoción del desarrollo humano.

Varios han sido los motivos que nos han llevado a elegir este objeto de estudio. Uno de ellos ha sido el interés personal y profesional de la autora de esta tesis por demostrar que otra sociedad es posible si quienes formamos parte de ella actuamos convencidos de las posibilidades con que contamos como ciudadanos y como profesionales críticos y comprometidos para su transformación.

Nos mueve también el convencimiento de la capacidad transformadora que la educación posee para concienciar sobre determinados valores relacionados con la justicia y la solidaridad.

Quien presenta esta tesis, desde sus inicios como joven estudiante de bachillerato, el BUP de entonces, ha estado vinculada a organizaciones del tercer sector, lo que de manera directa unas veces e indirecta otras, nos ha permitido tomar conciencia acerca de la realidad que viven los países empobrecidos. Sus condiciones sociales, la creciente mundialización económica y la imperante mercantilización de todo tipo de bienes y servicios conforman un escenario carente, en buena medida, de los principios éticos más elementales para el desarrollo humano.

La constatación de esta situación nos lleva a plantearnos como primer objetivo, la reivindicación de la educación como instrumento necesario para promover un desarrollo orientado por valores universales de justicia, equidad, sostenibilidad y solidaridad.

Otra de las razones que nos ha llevado a plantearnos este trabajo tiene que ver con nuestra dedicación a la docencia universitaria y, en concreto, a la formación del profesorado.

La universidad, como espacio de creación de conocimiento y de ciencia para la mejora y transformación social, tiene una importante responsabilidad. De ahí que esté obligada a explicitar claramente cuáles son los objetivos que orientan y delimitan su trabajo.

El planteamiento de estas y otras cuestiones similares en nuestra investigación no es inocente ni falto de intención. Somos conscientes, desde un principio, de la ausencia de neutralidad, porque como personas, como educadores y como universitarios hemos de asumir un compromiso; no podemos permanecer impasibles ante determinadas desigualdades que atentan contra la dignidad humana, y, además, atribuir la responsabilidad de las mismas a quienes las padecen.

La universidad, junto con otras instituciones sociales, se encuentra en el punto de mira para determinar hacia dónde dirige sus esfuerzos para contribuir a orientar el destino común del mundo actual en una u otra dirección: hacia los intereses del mercado o hacia los intereses de la humanidad (Morin, 2001).

Este y otros debates centraban las preocupaciones del grupo GEDEPAZ (Grupo de Educación para el Desarrollo y la Paz) que hace algo más de una década se constituyó entre un grupo de profesores de la Universidad de Valladolid. La participación, como miembro de este equipo, en la organización del I Congreso Nacional de Educación para el Desarrollo en la Universidad, celebrado en el año 2001 bajo el título “Hacer de la universidad un instrumento de educación para el desarrollo”, en Valladolid, en colaboración con Ingeniería Sin Fronteras y con un grupo de profesores de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial, marcó el punto de inflexión para embarcarnos en la realización de este trabajo.

Coincidió este momento también con la aprobación de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo por parte de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) en el año 2000, que recoge, como veremos más adelante, cuál debe ser el papel de las universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico a escala global y su contribución al desarrollo humano. Se establecen las metas y objetivos y un plan de actuación que contempla veinticinco acciones a realizar por las universidades para hacer realidad esta Estrategia. Es el momento también de los cambios en la normativa universitaria a nivel general (LOU, 2001)¹, que obliga a las universidades a reformular sus Estatutos; y, algunas de ellas, ya empiezan a incorporar su compromiso con los temas de desarrollo humano.

¹ Como veremos más adelante, en el capítulo 6, en esta ley no aparece de manera suficientemente clara ni dimensionada cuál es o debe ser el papel de las universidades españolas en esa búsqueda de mejoras sociales a través de la cooperación para el desarrollo. Únicamente, haciendo un esfuerzo de extrapolación interpretativa, podemos señalar que en su exposición de motivos recoge el reconocimiento de que las universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país; y en el artículo 2, cuando habla de las funciones de la universidad, en el apartado c) se señala la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento la servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico.

Será más adelante, con la modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), aprobada en 2007, cuando se establece por primera vez en la legislación universitaria de mayor rango una referencia explícita a la cooperación internacional y la solidaridad en el ámbito de la universidad. En concreto, el artículo 92 que habla “De la cooperación internacional y la solidaridad” y señala que “las universidades (...) propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”.

Igualmente, la ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo, aprobada en 1998, y unos años más tarde, en 2006, la ley de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, ya hacen referencia a la universidad como agente de cooperación. Así, la ley de nuestra comunidad autónoma establece en su artículo 22 que las universidades castellanoleonesas tendrán la consideración de agentes de cooperación al desarrollo, y determina en su artículo 25 que dicha cooperación universitaria se centrará en una serie de ámbitos entre los cuales señala: d) investigación para el desarrollo; e) formación de profesionales en los ámbitos de la cooperación; f) formación de formadores; g) fomento del voluntariado y formación inicial de los estudiantes en la cooperación al desarrollo y h) educación y sensibilización social para el desarrollo.

Asimismo, la CRUE aprobó en 2006 el Código de Conducta de la Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo. Este código señala cuáles deben ser las señas de identidad de la CUD (Cooperación Universitaria para el Desarrollo). En él se define la CUD como “el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel”. Igualmente, se destaca 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. Además, el fortalecimiento institucional de los sistemas universitarios (mediante transferencia de conocimiento y tecnología, infraestructuras, entrega de equipos y otros recursos, etc.) y el asesoramiento y apoyo técnico a programas de desarrollo (especialmente los relacionados con la educación superior y aquellos en los que las capacidades científicas y críticas universitarias puedan suponer un valor añadido), junto con la sensibilización de la comunidad universitaria, constituyen ámbitos prioritarios del trabajo de la Universidad en este campo”.

Si a este marco normativo añadimos la referencia de algunos estudios que desde hace décadas vienen demostrando y reclamando la necesidad de otra forma de “hacer universidad” (Alonso, 2006; Boni y Pérez-Foguet, 2006; Unceta, 2007; Arias y Molina, 2008; Manzano, 2012), más orientada a conformar una sociedad más justa y sostenible, tenemos ya un amplio espectro de argumentos que justifican este trabajo.

Por otro lado, no podemos olvidar que una de las funciones básicas de la universidad es la formación de los futuros profesionales; y siendo nuestro ámbito el de la formación de educadores, es obligado vincular cooperación y educación. De ahí que nuestro objeto de estudio sea la educación para el desarrollo.

No es un tema nuevo el de la EpD, ya la UNESCO en 1947 reconoció la importancia de la misma como medio para contribuir a remediar los principales problemas de la humanidad, relacionados con la desigualdad, la injusticia y los abusos de poder; estableciendo como parte de la solución las medidas de cooperación internacional, entre las cuales está la EpD (UNESCO, 1974). Más tarde, la Unión Europea, en el año 2001², rubrica este reconocimiento de manera oficial, destacando su relevancia, papel y valor en la contribución a reforzar una solidaridad internacional.

² Resolución del Consejo de Ministros de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la Opinión Pública Europea (2001)

Lo que sí es relativamente nuevo es su incorporación a los estudios universitarios, como hemos señalado anteriormente.

Por tanto, si convenimos que uno de los principales objetivos de la EpD es concienciar sobre las desigualdades en el reparto de la riqueza y del poder, y sobre nuestra posibilidad de construir estructuras más justas en el desarrollo humano, así como ofrecer vías de participación responsable en los procesos de solidaridad (Argibay y Celorio, 2005), entonces no hay duda de que nos encontramos con un eficaz instrumento para luchar contra la injusticia y contra la pobreza, y para contribuir a la configuración de un modelo de desarrollo humano y sostenible mediante la creación de conocimiento crítico sobre la realidad. De ahí la necesidad de instaurar acciones formativas en el ámbito universitario, vinculadas a la EpD y la cooperación que doten a los futuros egresados universitarios de una formación en conocimientos, estrategias y valores que les permita situarse en el mundo como personas con conciencia crítica y capaces de participar activa y responsablemente en la sociedad.

En definitiva, un conjunto de circunstancias académicas y personales convergen desde las primeras inquietudes e intereses hasta el momento en que se definió el objeto de estudio: la EpD y la cooperación para el desarrollo en la universidad.

El tema era novedoso, demandaba algún tipo de respuesta frente a una exigencia actual. Y consideramos, en su momento, que nuestra investigación podía suponer un aporte interesante para orientar ese nuevo reto para la universidad y para seguir generando conocimiento en torno a algunos tópicos que se sugieren en el estudio.

Estas y otras razones han mantenido e incrementado la motivación e ilusión hacia el tema, reafirmando su pertinencia, necesidad y posibilidad de aportar nuevos e interesantes conocimientos a la comunidad educativa universitaria desde el análisis de su responsabilidad y compromiso con la creación de un mundo más humano.

III. Planteamiento metodológico de la investigación

Nuestra tesis tiene un carácter fundamentalmente descriptivo, exploratorio e interpretativo del fenómeno abordado, la EpD y la cooperación en la universidad. Los objetivos planteados se dirigen a conocer en profundidad cuál es la situación y la percepción de este tema, por parte del profesorado, en la educación superior universitaria, especialmente en la formación inicial de los futuros docentes de la enseñanza obligatoria. Este conocimiento pretende, asimismo, facilitar la propuesta de líneas de actuación que permitan transversalizar la EpD y la cooperación en los diseños formativos de educación superior.

El modelo de investigación seleccionado adopta una estructura flexible y circular, que parte de esa preocupación inicial anteriormente mencionada, una situación problemática que tratamos de interpretar con referencia a un contexto, el de la Universidad de Valladolid, y desde los puntos de vista de las partes implicadas. El diseño, por tanto, ha estado abierto a la creación y ha variado desde su primera elaboración. Entre otras razones, también por la propia naturaleza de los estudios de enfoque cualitativo, que hace que los intercambios no puedan establecerse plenamente de antemano.

En la investigación cualitativa, las diferentes etapas del estudio están en interrelación continua y los resultados que se van obteniendo pueden y deben modificar, en parte, el diseño inicial para que sea posible recoger e introducir lo inesperado en la investigación. Por ello, tal como explicaremos en el capítulo dedicado a esta cuestión, el diseño de la investigación no ha sido solamente un tarea previa a la propia actividad investigadora, sino que ha tenido lugar durante todo el proceso de investigación. Es decir, se ha ido perfilando y acotando a medida que avanzábamos. Esta flexibilidad es una característica propia de los diseños cualitativos señalada por diversos autores (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez et al, 1996; Ruiz Olabuenaga, 1996; Valles, 1997; Eisner, 1998; Bisquerra, 2004); así, Erlandson et al (1993: 66), citado por Valles (1997: 61), señala que “el diseño no se establece de completamente antes de que se

empiece el estudio, sino que emerge al tiempo que se recogen los datos, se lleva a cabo el análisis preliminar y pasa a describirse de modo más completo el contexto”.

El requerimiento de un diseño flexible ha venido motivado también por la necesidad de vincular nuestra investigación a otras disciplinas, más directamente relacionadas con los estudios sobre desarrollo (sociología y economía, sobre todo) pero abordado desde una perspectiva muy diferente a la educativa. La necesidad de hacer confluir unas y otras, la escasa literatura específica sobre el tema en cuestión y el hecho de que este no constituyera parte de nuestra formación inicial, nos ha llevado a replantear la investigación a medida que avanzábamos en su desarrollo.

El campo de la investigación cualitativa se caracteriza por las tensiones contradictorias y vacilaciones presentes en su definición teórica y en su aplicación práctica. Diseñar una investigación tan abierta suponía asumir algunos riesgos, pero hemos considerado que merecía la pena intentarlo. Una vez delimitado el objetivo principal, fue más fácil clarificar el tipo de información que necesitábamos y ordenar el trabajo analítico e interpretativo de esta tesis.

Las conexiones pluridisciplinares de nuestra investigación nos han llevado a realizar un amplio recorrido bibliográfico a través de numerosas fuentes documentales, de diferente rango y procedencia (normativa legal, información institucional, documentación de organizaciones, etc.).

El proceso de selección y lectura de la información recopilada nos ha permitido establecer un marco interpretativo acerca de la educación para desarrollo, la cooperación para el desarrollo y el papel de la universidad en ambos procesos, a través del planteamiento educativo de la formación superior.

La profundización en estos discursos conceptuales nos ha ayudado a atisbar lo que debería ser una propuesta formativa universitaria orientada al desarrollo humano; es decir, mostrar la pertinencia de la EpD en la universidad, especialmente en las titulaciones relacionadas con la formación del profesorado.

En un segundo nivel de análisis, de carácter más aplicado, hemos tratado de explorar a través de datos y resultados, cuál es la situación de la formación universitaria en temas de EpD y CUD, concretamente en el ámbito de la Universidad de Valladolid. Los instrumentos utilizados para tal fin han sido el cuestionario y la entrevista. Como se puede comprobar detalladamente en el capítulo 7, el análisis de la información se ha realizado con una clara intención descriptiva a través de esos sencillos instrumentos seleccionados.

El cuadro siguiente recoge, a modo de síntesis, el diseño de nuestra investigación.

Cuadro 1.1. Diseño de la investigación

Objeto de la investigación	La educación para el desarrollo en la universidad como estrategia formativa para contribuir al desarrollo humano.
Problema de investigación	La universidad no responde satisfactoria y coherentemente a los retos que plantea el modelo de desarrollo humano por la escasa sensibilidad y preparación de los docentes.
Objetivo general de la investigación	Diagnosticar y valorar, en base a las percepciones y opiniones del profesorado y expertos en el tema, la situación de la EpD y la cooperación para el desarrollo en la Universidad de Valladolid, así como el grado de sensibilización y las necesidades formativas de los docentes en estos temas; y, en su caso, hacer propuestas de mejora.
Pregunta/s de investigación u objetivos específicos	¿Cuál es el grado de presencia de los temas de educación y cooperación para el desarrollo en la universidad? ¿Cuál es el grado de sensibilización y conocimiento del profesorado en torno a este tema? ¿De qué manera está presente la EpD en la formación universitaria? ¿Existe un modelo de universidad coherente con los

	planteamientos del desarrollo humano? ¿Cómo se podría mejorar?
Metodología de investigación	Cualitativa

Fuente: elaboración propia

Para intentar dar respuesta a los objetivos/preguntas planteados, llevamos a cabo un procedimiento que incluye tres grandes bloques de acciones desarrolladas en otras tantas fases que esquemáticamente recogemos a continuación.

Cuadro 1.2. Fases y acciones de investigación

	Qué	Cómo	Cuándo	Para qué
Fase I	Revisión del estado actual del objeto de estudio	A través de un profundo y extenso análisis documental	Más intensamente al comienzo Presente a lo largo de todo el trabajo	Establecimiento del marco teórico referencial Planteamiento del problema
Fase II	Elaboración y aplicación de instrumentos	A partir del análisis documental Juicio experto Cuestionario Entrevista	Curso 2009-2010	Recogida de información sobre percepciones, opiniones y realizaciones
Fase III	Análisis e interpretación de la información	Proceso inductivo-deductivo, circular y recurrente Categorización de entrevistas Software SPSS para cuestionario	Curso 2011-2012 Curso 2012-2013 Continua revisión	Conocer cuál es la situación de la EpD y la cooperación en la universidad Establecer sus implicaciones en la formación universitaria

Fuente: elaboración propia

Todo ello queda recogido detalladamente en este informe de investigación que presentamos, cuya estructura recogemos en el siguiente apartado.

Entre las numerosas fuentes empleadas para la realización de nuestro trabajo, cabe mencionar las siguientes:

- Bibliografía variada, de diferentes autores especializados en esta temática y vinculados al ámbito universitario nacional; también algunos referentes internacionales expertos en desarrollo humano y cooperación internacional para el desarrollo.
- Documentos e informes de organismos e instituciones nacionales e internacionales (AECI, Naciones Unidas, UNESCO, Unión Europea, ONGs varias, etc.).
- Material educativo sobre EpD de diferente procedencia (ONG, centros de enseñanza, centros de documentación específicos, como HEGOA; etc.).
- Entrevistas en profundidad a expertos universitarios en educación y cooperación para el desarrollo.

IV. Estructura del documento

La estructura elegida para organizar el documento de tesis responde al criterio de intentar expresar, con la mayor claridad posible para el lector, el proceso seguido y el producto logrado para comprender la situación de la EpD en la universidad.

Hemos estructurado el documento en dos grandes bloques, el primero, que constituiría el marco teórico referencial para la fundamentación de nuestro trabajo, y el segundo, integrado por la parte más aplicada de la investigación. Aunque en una primera aproximación pudiera percibirse cierto desequilibrio en la extensión de ambos bloques, como ya hemos apuntado anteriormente, era necesaria esta primera parte para orientar la segunda y porque la especificidad y pluridisciplinariedad del tema objeto de estudio, ausente en nuestra formación inicial, así lo demandaba.

En la delimitación del marco teórico hemos realizado una exhaustiva revisión bibliográfica y documental. Está integrada por los cinco primeros capítulos, que, como hemos señalado, contribuye a guiar la investigación y representan un referente para la posterior interpretación de los resultados obtenidos.

En esa primera parte, aún siendo extensa, en ningún caso hemos pretendido profundizar en los detalles de cada aspecto; sería demasiado ambicioso pretender abarcar todas y cada una de las dimensiones del complejo entramado temático que involucran. Si bien es verdad que desde el punto de vista teórico no proponemos novedades significativas, sí creemos haber realizado un esfuerzo de ordenación y síntesis global de información fragmentada y dispersa en torno a la EpD y la cooperación en el ámbito de la formación superior.

Iniciamos la exposición con un **primer capítulo**, *Situación general del mundo actual*, en el cual presentamos la situación del mundo actual y su relación con los problemas del desarrollo, desde una perspectiva sintética y vinculada a los retos que esta situación plantea al fenómeno educativo. Seguidamente, en **segundo capítulo**, *Aproximación al concepto de desarrollo como base de una educación para el desarrollo*, tratamos de relacionar esta situación del mundo de hoy con la problemática del desarrollo, vista desde una perspectiva global y tratando de exponer las principales corrientes al respecto. Nos detenemos en el concepto de desarrollo humano integral que sirve de fundamento para una propuesta de educación para el desarrollo.

El **tercer capítulo**, *La cooperación para el desarrollo: significado, modalidades y perspectiva actual*, nos permite abordar un nuevo concepto, el de cooperación para el desarrollo, derivado de la problemática anterior y estrechamente relacionado con la educación para el desarrollo, ya que ésta constituye una parte esencial de aquélla.

A continuación, en el **capítulo cuarto**, *La educación para el desarrollo, una educación para el cambio en la estrategia de cooperación*, pasamos a desentrañar el tema de la Educación para el Desarrollo (EpD), que constituye el centro de

nuestro objeto de estudio. Siguiendo la lógica de nuestro análisis descriptivo en el trabajo, aquí también exponemos el tema desde la perspectiva histórica; luego, con la pretensión de conceptualizar y acotar el tema, aportamos diferentes visiones, y, por último, tratamos de caracterizar los aspectos más destacados en el debate actual.

Para situar el tema de la cooperación para el desarrollo en la universidad, en el **quinto capítulo**, *Universidad, cooperación y educación para el desarrollo*, realizamos una aproximación a los retos de la educación superior universitaria en el contexto mundial actual. Esto es, los cambios que la globalización ha impuesto a la formación superior, así como las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la universidad actual.

Seguidamente enlazamos con el tema de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD). Desde un planteamiento de universidad orientada a la transformación social y a la solidaridad, analizamos cuáles son las exigencias y retos que este modelo plantea, así como la realidad de la universidad española en este aspecto. Esta parte no sirve de transición entre la fundamentación teórica y el objeto de estudio de nuestra investigación.

Así, el **capítulo sexto**, *Marco metodológico de la investigación*, incluye la exposición-síntesis del procedimiento metodológico seguido en nuestro estudio: un planteamiento mixto, ya que utilizamos procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos, obteniendo así las ventajas de la combinación de ambos enfoques. De las referencias documentales consultadas hemos extraídos aquellos aspectos que hemos considerado de utilidad para explicar el posterior análisis sobre la situación de la EpD en la Universidad de Valladolid.

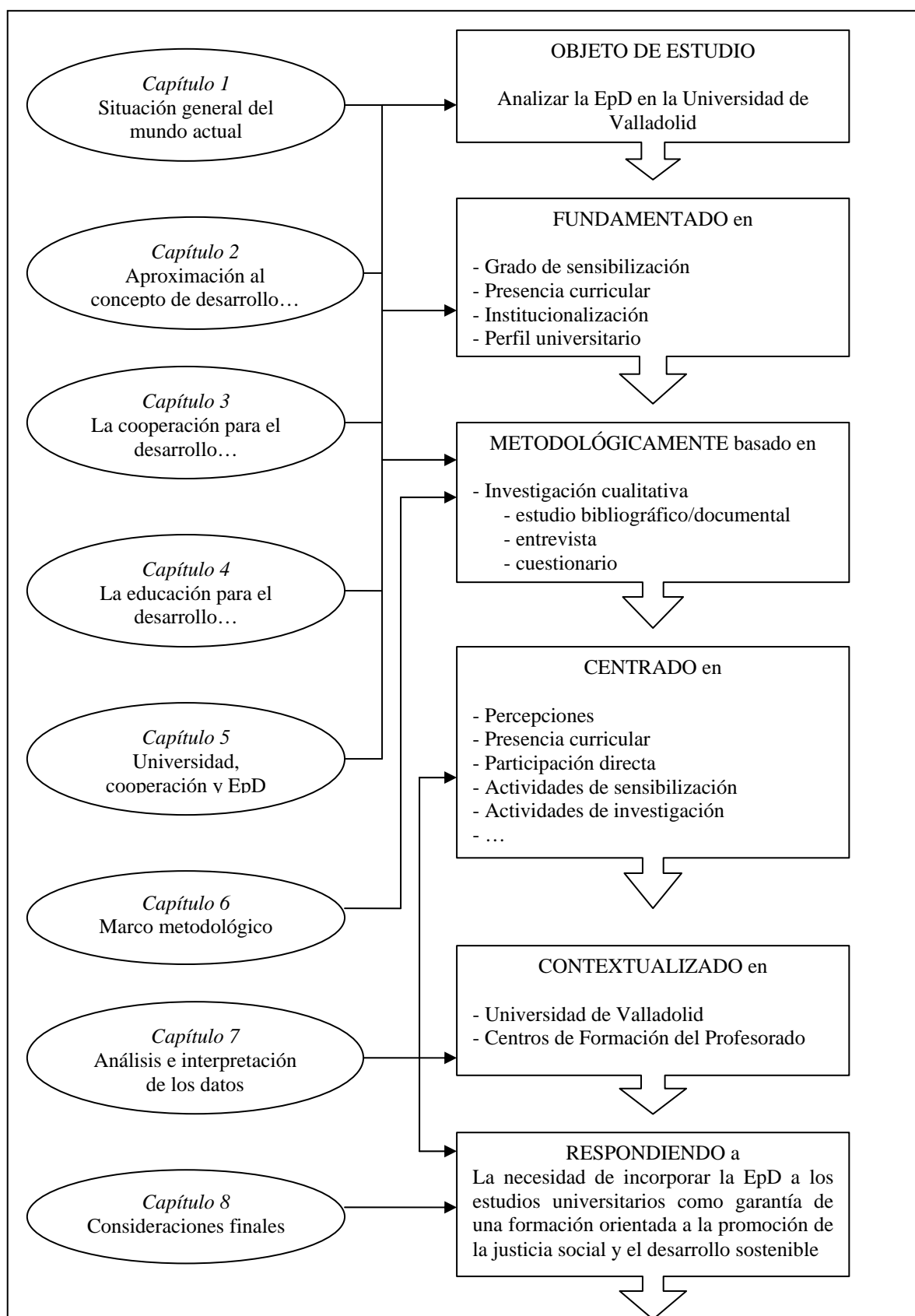
El **capítulo séptimo**, *Análisis e interpretación de los datos*, está destinado a analizar explícitamente la situación de la EpD y la cooperación en la Universidad de Valladolid, a partir de la información obtenida del cuestionario aplicado y de las entrevistas realizadas. En este capítulo también sintetizamos los principales resultados obtenidos.

La estructura del presente documento finaliza con el **capítulo octavo**, *Consideraciones finales*, en el que exponemos las conclusiones generales de la investigación con las que hemos intentado dar respuesta a los objetivos. Igualmente señalamos las limitaciones y dificultades encontradas, y tratamos de identificar algunas líneas de investigación futuras que consideremos conveniente iniciar como complemento y como continuación de la investigación que hemos llevado a cabo.

En definitiva, este documento pretende sistematizar el conocimiento que nos permite comprender el presente de una pequeña parcela de la realidad universitaria y colaborar en ir forjando un futuro cada vez más acorde con una nueva sociedad y una nueva universidad orientada al desarrollo humano.

La figura siguiente recoge de forma gráfica la estructura del presente documento y su relación con el planteamiento de la investigación.

Figura 1.1. Estructura del documento



CAPÍTULO 1
**SITUACIÓN GENERAL DEL
MUNDO ACTUAL**

SITUACIÓN GENERAL DEL MUNDO ACTUAL

Introducción

- 1.1. El escenario del mundo actual
- 1.2. Nueva panorámica para el siglo XXI
- 1.3. Rasgos propios de un mundo globalizado
- 1.4. Globalización y educación. Algunos desencuentros

A modo de síntesis

CAPÍTULO 1

SITUACIÓN GENERAL DEL MUNDO ACTUAL

Deberíamos luchar por construir un mundo que sea menos feo, menos cruel y menos inhumano, un mundo donde sea más fácil amar.

(P. Freire, *Pedagogía de la esperanza*)

Introducción

La sociedad actual está generando un conjunto de retos de enorme magnitud a los cuales no puede estar ajena la educación. Porque, además, al mismo tiempo, permitirá abrir nuevas oportunidades para su desarrollo y consolidación y para su mayor contribución a la construcción de un mundo en el que las personas, de cualquier edad y de cualquier origen, mejoren sus condiciones de vida en lo económico, lo social, lo político y lo cultural.

A través de nuestro análisis, no pretendemos diseñar el futuro, sino valorar el impacto que nuestras acciones u omisiones, dentro del marco y del contexto en el que actuamos, puedan tener; sin olvidar que, lejos de cualquier predeterminación, serán las generaciones actuales y futuras las que construyan y moldeen el mundo.

En nuestra propuesta presentaremos y valoraremos algunos elementos actuales y futuros de la sociedad de hoy que plantean retos al ámbito de la educación y de la cooperación; enmarcados en un contexto global caracterizado por el cambio, el creciente valor del conocimiento y la interdependencia mundial.

1.1. El escenario del mundo actual

El mundo de hoy debería permitirnos vislumbrar y trazar caminos que conduzcan a un futuro más luminoso y alegre para las generaciones venideras. Tarea ésta bastante complicada, dado que hemos construido un mundo donde en vez de compartir y convivir nos hemos ocupado en acumular y aislar. En lugar de incluir

e integrar, hemos excluido. La cooperación se ha reducido, en todos los ámbitos. Entre las personas, el individualismo es creciente; entre los países, los más prósperos han incumplido reiteradamente sus promesas de ayuda; los gobiernos no han llevado a la práctica los propósitos solidarios de las sociedades que representan. En definitiva, más competición, menos cooperación, más desigualdad. Como señala Mayor Zaragoza (2005), ha llegado el momento de los pueblos, de la gente.

Al término de la segunda Guerra Mundial, muy apesadumbrados por los terribles sucesos que acababan de vivir, los representantes de los “pueblos”, se reúnen en San Francisco, bajo liderazgo norteamericano, y fundan la Organización de Naciones Unidas, cuya Carta comienza así: “Nosotros, los pueblos, hemos resuelto evitar a las generaciones venideras el horror de la guerra”. Con el presidente Roosevelt de “ordenador” (Mayor Zaragoza, 2001b), la seguridad mundial dependía, junto a los aspectos sociales y económicos confiados al ECOSOC (Consejo Económico y Social de Naciones Unidas), del trabajo (OIT), nutrición (FAO), sanidad (OMS), educación, ciencia y cultura (UNESCO)... Para evitar el conflicto era necesario que todas las dimensiones de la convivencia pacífica funcionaran armoniosamente en el “sistema” de las Naciones Unidas.

El modo de orientar las actividades del conjunto se realizaría a través de unos principios reconocidos por todos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El 10 de diciembre de 1948, en el acontecimiento seguramente más relevante del siglo XX, se adopta en la Asamblea General dicha Declaración “para liberar a la humanidad del temor y la miseria”, como recoge el preámbulo de la misma. El artículo primero –cuyo único cumplimiento sería suficiente para mejorar notablemente la caótica situación actual- establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y, dotados como están de razón, deben vivir fraternalmente”. Todos iguales en dignidad, todos distintos; diversos hasta el límite de la unicidad. Cada ser humano único, dotado de la capacidad distintiva de crear.

Todos deberíamos conocer nuestros derechos y deberes y tener acceso a la educación que nos permitiera su pleno ejercicio y nos facultara para dirigir nuestra propia vida; es decir, para “ser uno mismo”, libre, reflexivo, con independencia de criterio. El artículo 26.2 resume claramente las características de este proceso formativo: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

Al final de la década de los cincuenta, el mundo disponía, por tanto, de un marco ético-jurídico global y de unos valores comunes para orientar la convivencia. Había, sin embargo, una condición imprescindible: distribuir mejor los bienes materiales y el conocimiento para que todos disfrutáramos de unas mismas oportunidades y de unas condiciones mínimas de dignidad. De otro modo, los sufrimientos, los agravios comparativos, las afrentas sin remedio conducen a la frustración, a la radicalización, a la animadversión. Y, quizás, a la violencia. Era imperativo, para convivir, compartir (Mayor Zaragoza, 2001b).

Así se inician los grandes programas de desarrollo, que debe ser, según los expertos (Max-Neef, Hopenhayn, Motomura, Sen, entre otros, sintetizados por Elizalde, 2003), *integral*, no solamente económico sino también social y cultural; *endógeno*, proporcionador de capacidades y destrezas; *sostenible*, renovador de lo que se consume para que no se agoten los recursos naturales; y *humano*. Rasgo caracterizador, éste último, incorporado recientemente, aunque parezca increíble, concretamente en la década de los ochenta, para tratar de proporcionar al desarrollo el trazo definitivo y definitorio que permanecía oculto entre cifras y magnitudes monetarias.

Aunque los inicios fueron esperanzadores a lo largo de la década de los ochenta, poco a poco los hechos demostraban la triste realidad del fracaso de la justicia

social que perseguía el supremo objetivo del desarrollo. Así, las promesas de ayuda de los países más prósperos a los más necesitados, fijada en 1974 en el 0,7 % del PIB, se incumplieron o se fueron dejando de cumplir progresivamente, con alguna excepción destacable como la de los países nórdicos. En unos años, las donaciones se convirtieron en préstamos, cuyas condiciones leoninas empobrecieron y endeudaron a los países receptores, al tiempo que enriquecieron, aún más, a los países “prestamistas”. Es decir, en vez de desarrollo interno, hubo explotación y en vez de autoestima, humillación.

Otro tanto cabe decir de esas grandes instituciones (BM, FMI, OMC,...) que fueron perdiendo su norte, mejor dicho su “sur”, para convertirse en un instrumento fiel a los deseos e intereses de los países más ricos.

En la década de los noventa, se produjeron importantes cambios en el panorama internacional (en 1989, la caída del Muro de Berlín, símbolo de la guerra fría, con el que se inicia un largo proceso de emancipación de países previamente sometidos; el fin del apartheid racial en Sudáfrica; los acuerdos de Oslo entre Israel y Palestina; fin de guerras civiles e inicio de procesos de paz en varios países; etc.) que hicieron concebir muchas ilusiones sobre una inflexión, muy esperada, del curso de la historia, en el fin de siglo y de milenio. Deseos y esperanzas que pronto se desvanecieron; el debilitamiento de las Naciones Unidas cada vez es mayor y esa falta de firmeza ideológica se hace patente al comprobar cómo los principios que orientan la acción política se sustituyen por las leyes del mercado. Como señala Mayor Zaragoza (2005), “Nosotros, los pueblos”... se convierte en “Nosotros, los poderosos”. Una plutocracia (G-7, G-8, G-20,...) reemplaza el gran proyecto democrático supranacional que el sistema de Naciones Unidas representaba. El modelo Estado-nación cede poder a grandes corporaciones que se mueven sin límite alguno en el espacio internacional, desprovisto de los imprescindibles mecanismos de identificación y castigo de los transgresores.

Las asimetrías económicas han crecido desproporcionadamente (el dato de cincuenta mil muertos de hambre al día es suficientemente alarmante), así como los procesos de emigración desesperada y las acciones violentas.¹

Otro hecho histórico que contribuyó a complicar, aún más, la delicada situación, fue el atentado terrorista del 11 de septiembre de 2001, que golpeó brutalmente los símbolos de poderío económico y militar de Norteamérica. A ello le siguieron otra serie de enfrentamientos que siguieron poniendo de manifiesto enfurecidos e inadmisibles envites contra la dignidad inherente a todo ser humano (guerra de Afganistán, invasión de Irak, “primaveras árabes”,...) y que, en numerosas ocasiones, se intentan justificar. Todo parece empeorar: economía, seguridad, cultura, medio ambiente, educación, justicia,...

Se hace necesario trazar, de forma rápida y adecuada, nuevos rumbos para el mundo actual a través de un sistema en el que todas las voces estén incluidas y representadas (pueblos, organizaciones, autoridades,...). Como señala Novo (2006:19), “son necesarias auténticas transformaciones que permitan modificar los procesos sociales y hacer que la vida recupere en ellos el lugar que le ha sido arrebatado. Esa es la esencia del desarrollo humano y sostenible: hacer que nuestra economía y nuestras sociedades graviten en torno al bienestar de *todos* los seres humanos”.

El presente nos sorprende día a día, pero hemos de ser capaces de anticiparnos a los acontecimientos, de superar la inercia, la monotonía, la rutina, la indiferencia

¹ Como señala Mayor Zaragoza (2001b), a pesar de su debilitada capacidad de influencia, el sistema de las Naciones Unidas, sigue ejerciendo su función de torre vigía, tratando de orientar y alertar, movilizándolo en la medida de sus posibilidades a sus organizaciones, Agencias y Programas; así, en 1990, se celebra la Conferencia de Educación para Todos en Jontiem, Tailandia; en 1992, la Cumbre de la Tierra en río de Janeiro, Brasil; en 1995, en su quincuagésimo aniversario, Declaración sobre la Tolerancia (París); Conferencia Internacional sobre la Mujer y el Desarrollo (Pekín) y los Compromisos para el Desarrollo Social (Copenhague); en 1999, Declaración y Plan de Acción para una Cultura de Paz (Nueva York); y, en el año 2001, Declaración sobre los Objetivos del Milenio, en la sede central de la ONU.

Aún así, la escasa voluntad política de los países más influyentes, convierten, estas Declaraciones y Conferencias, la mayoría de las veces, en rituales propios de cada ocasión, sin que tengan una traducción en la práctica que permita mejorar la situación de esa mayoría de habitantes que luchan por sobrevivir en la periferia de esta aldea global en que se ha convertido el mundo.

para, de acuerdo con unos ideales hoy más necesarios que nunca, comprometernos con ese otro mundo posible. Hoy, afortunadamente, somos muchos los que creemos que una educación comprometida con el cambio, es capaz de ofrecer alternativas para caminar en la dirección adecuada.

1.2. Nueva panorámica para el siglo XXI

En los inicios del siglo XXI, vivimos, por tanto, en un nuevo escenario, que es heredero de las creencias, modelos y prácticas que se fraguaron en épocas anteriores y que, a la vez, tienen rasgos y características específicos que, en el terreno de los valores, de los esquemas de producción y consumo, de la comunicación, le confieren entidad propia.

La novedad no está solo en los fenómenos, sino especialmente, como apunta Novo (2006), en las interconexiones; en la forma en que, hoy en día, personas y grupos de muy distintas partes del mundo pueden conectarse en tiempo real, gracias a los avances de la tecnología de la información y la comunicación y el desarrollo del denominado “tercer entorno” (el mundo de lo virtual).

En efecto, la globalización que hoy es nuestro escenario de vida no habría sido posible sin los avances tecnológicos que han hecho que, en pocos años, desapareciesen las barreras espaciales y fuese posible comunicarse en cualquier tiempo y lugar sin las restricciones de épocas pasadas. Por eso, se dice que el *fenómeno globalizador* es muy complejo, porque afecta a la economía pero no solo a ella, y tiene múltiples caras, entre ellas una bien visible e influyente: la de la comunicación.

Por ello, es importante señalar que eso que se ha dado en llamar globalización no puede quedar reducido a sus aspectos económicos (hasta la fecha con efectos bastante cuestionables), sino que también alcanza a los posibles beneficios que un mundo interconectado puede ofrecer para el establecimiento de redes de cooperación y apoyo mutuo, que conduzcan a un mundo más equitativo.

El movimiento globalizador plantea un estilo de sociedad que afecta no solo a la economía sino a todos los aspectos de la vida de las gentes, en los ámbitos nacional, regional y local. Los procesos a él asociados generalizan y han “normalizado” conductas, modelos, formas de relación, mecanismos de producción y distribución de recursos, que hace unas décadas nos habrían resultado extraños. Hoy es posible vivir en un lugar, trabajar en otro, tener familia y amigos en otro,... Comienza a resultar cotidiano comunicarnos diariamente a través de Internet con familiares o amigos que se encuentran en la otra parte del mundo; educar a distancia; realizar compras de productos que solo vemos en la pantalla del ordenador; visitar museos sin salir de casa, etc.

Buena parte de estos cambios suponen ventajas y otros simplemente han llegado y han sido adoptados por la mayoría sin cuestionar su contenido y sus consecuencias. Pero todos ellos forman parte de un mundo crecientemente interconectado cuyas ventajas han sido y son muy bien aprovechadas desde el ámbito de la economía dominante.

La globalización es, entre otras cosas, la generalización de una economía global, de un gran mercado sin fronteras, cuyos inicios podemos situar convencionalmente en la segunda mitad del siglo XX². En este período es cuando se sientan las bases de la sociedad de consumo que ahora conocemos, mediante el afianzamiento del modelo moderno del mundo y la creación de algunas instituciones supranacionales (OMC, FMI, BM, OCDE,...) que son clave para el proceso de mundialización de la economía.

² Cabe señalar que no es nuestra intención, en este apartado y en los siguientes, profundizar en un tema tan extenso y complejo como este; entre otras razones, porque escapa a la intención de este trabajo y, probablemente, a las posibilidades de su autora.

Referencias más amplias, de donde proceden buena parte de las reflexiones expuestas en estas primeras páginas, podemos encontrarlas en: Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus; Foro Ignacio Ellacuría (1999). *La globalización y sus excluidos*. Murcia: Ed. Verbo Divino; Díaz-Salazar, R. (2002). *Justicia Global*. Barcelona: Icaria-Intermón/Oxfam; Ziegler, J. (2003). *Los nuevos amos del mundo*. Barcelona: Destino; www.choike.org/nuevos/informes/1317.html; Novo, M^a (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson; Galdon, G. (ed.)(2002). *Mundo S. A. Voces contra la globalización*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

El final de la Segunda Guerra Mundial marca el inicio de un cambio ideológico mundial que, desde la política internacional, modifica abruptamente el panorama político y económico nacional e internacional hacia una mayor dependencia del mercado, reduciendo la función de los Estados a meros espectadores de los intercambios comerciales y financieros que ese mercado decide.

En este juego de intereses se han modificado notablemente las relaciones Estado-Mercado, produciéndose ciertos desequilibrios que amenazan los Estado del bienestar, que cambian las relaciones bilaterales entre países, que hacen que los bienes de la Tierra se vayan concentrando en unas pocas manos, que los centros de poder se desplacen de unas zonas a otras, que se hagan realidad las rivalidades intercapitalistas; para quienes mueven la economía, el mundo entero es un escenario para obtener recurso y vender productos, con lo cual hemos pasado de un “globalismo dulce” a una “globalización dura” (Novo, 2006).

Ante este panorama, la urgencia de un cambio de modelo resulta evidente. Pues la vida, y no el mercado, lo que debe situarse en el centro de nuestras formas de convivencia.

Ciertamente, el mundo ha dejado de ser (o tal vez no lo ha sido nunca) un conjunto de sociedades más o menos independientes, con relaciones bilaterales, para convertirse de lleno en un sistema articulado que conecta lugares, actores, intereses y condicionantes a través de una trama de interacciones y mecanismos altamente compleja. Hoy ya nadie puede escapar a esa complejidad, a esas relaciones. El mundo se percibe como un espacio interconectado, el hábitat de gentes interdependientes, gentes que migran, van y vienen, poniendo en juego culturas, intereses, formas de estar y de sentir, modos de relacionarse entre sí y con la naturaleza.

Es necesario comenzar a reconocer, tal como apuntaba Nietzsche, que la realidad es una cascada de múltiples realidades y que, para actuar sobre los problemas globales, resulta imprescindible la acción local, en cada uno de los lugares únicos

e irrepetibles que componen nuestro mundo. Pensar globalmente y actuar localmente, lema muy repetido que ha dado lugar a la acuñación del término “glocal”.

El aprendizaje de esta nueva condición supone un ejercicio de integración de lo múltiple, de armonización de las diferencias. Tarea nada fácil, bastante compleja, pero muy necesaria, que implica un juego de márgenes y umbrales en el marco de una construcción interactiva entre todos los niveles (desde lo local a lo mundial) y, a la vez, evolutiva (mediante procesos dinámicos) (Delmas-Marty, 2003).

Algunos expertos (Held, 2002) opinan que la globalización (la de los flujos económicos, la de los riesgos...) hace necesaria una comunidad de derecho, con fragmentos de derecho positivo comunes que permitan dotar de un rostro más humano y democrático a este modelo globalizado; ahora bien, creemos que si esa comunidad de derecho, todavía parcial, si no va acompañada de una comunidad de valores que busque acuerdos y haga emerger soluciones a medida que se plantean cuestiones concretas, estaremos lejos de alcanzar ese nuevo orden mundial que tenga en cuenta los derechos humanos, los derechos de los no humanos y los derechos de las generaciones futuras.

Estamos, aún, al comienzo de la construcción de una nueva identidad que nos permita sabernos y sentirnos partícipes de una ciudadanía universal.

1.3. Rasgos propios de un mundo globalizado

Como ya señalábamos anteriormente, no es nuestra intención profundizar en un tema tan complejo y extenso como este de la globalización, sino plantearlo de manera general en a medida que tiene implicaciones importantes en las cuestiones de la cooperación internacional y el debate sobre el desarrollo y, por ende, en la educación para el desarrollo.

En los últimos años, ciertos acontecimientos han modificado el orden político mundial y han cambiado, además de la política, la economía, la cultura, la sociedad... Estos sucesos, que también han traído el progreso tecnológico, definen el carácter de lo que se ha dado en denominar globalización (o mundialización) y la aceleran en gran medida.

Revisando algunos aspectos históricos, las acciones encaminadas a tratar de establecer una interconexión “global” tienen una larga tradición que parte de mediados del siglo XIX, ya que se desarrolla en Asociaciones, Fraternidades, Uniones, Oficinas, Convenciones e Institutos entre otros (Mattelart, 2000); a través de las cuales se implantan nuevas formas de organización de las nascentes redes comerciales y comunicativas. Estas nuevas y variadas organizaciones, trataron de aportar soluciones a la “occidentalización” de las relaciones entre los diferentes pueblos a través del globo.

En la última década del siglo XIX, la idea de la independencia de las naciones y sus consecuencias en el destino del planeta inunda el mundo intelectual y político. A partir de 1900, “todo es mundial”:

Economía, finanzas, seguros, sistema métrico decimal, redes de comunicación, prensa, ciencia, letras y artes que van constituyendo, gradualmente, con todos los pensamientos nacionales y étnicos, un pensamiento mundial, gracias a los viajes, a las publicaciones, a los congresos, a las exposiciones y, por último, formación de unidades políticas, cada vez más considerables, que van sustituyendo una infinidad de soberanías secundarias por un gobierno unificado o federan pueblos mediante acuerdos cada vez más numerosos y extensos. (Mattelart, 2000: 214)

Los conflictos bélicos que se desataron en el mundo y la posterior guerra fría dificultaron el avance de las posturas en materia de globalización.

Ahora bien, en 1989, con la caída del muro de Berlín y el fin de la guerra fría, se desató una ola de integración política mundial. Este cambio ideológico global, provoca la eliminación de grandes barreras políticas, económicas, comunicativas, etc. Es un proceso que se observa en todos los aspectos y que afecta a todos los

países. Como se resume en el Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD, 1999), la situación generada, ha definido y acelerado el carácter de la globalización, con lo que surgen:

- Nuevos mercados mundiales, tanto de servicios como financieros, desregulados y vinculados a escala mundial. Uno de los fenómenos cruciales de la sociedad actual es la generalización de un mercado global único tan potente que, de hecho, algunos expertos afirman que hoy dominan la economía mundial;
- Nuevos agentes, como las empresas multinacionales, instituciones como la OMC, bloques regionales que proliferan y adquieren importancia (la UE, el MERCOSUR, el TLCAN, etc.), una red internacional de ONG en auge y más grupos de coordinación normativa (G-7, G-10, G-20, OCDE, etc.).
- Nuevas reglas y normas, en diversos ámbitos: desde la política económica del mercado mundial (con mayor privatización y liberalización que en anteriores decenios), hasta convenios sobre el medio ambiente; o acuerdos multilaterales de comercio, de servicios, de propiedad intelectual o de comunicaciones.
- Nuevo sistema mundial de comunicaciones, con medios más rápidos y baratos, que lleva aparejado intensas transformaciones sociales, incluso personales, en la medida que afecta a las percepciones, expectativas y modos de interpretar el mundo de colectivos e individuos.

Estas y otras novedades han creado una era de mundialización, un nuevo panorama internacional que está intensificando los contactos, no solo entre los países, sino entre la gente. Se reconfiguran los parámetros espacio-temporales, afectando a la vida cotidiana de las personas; y se difuminan las fronteras, con lo que el tradicional Estado-nación se transforma. En el informe del PNUD del año 1999, dedicado al análisis de las repercusiones de la globalización, tanto en los

países como en las personas, a lo largo de todo el decenio de los años noventa, se afirmaba lo siguiente:

La mundialización no es nueva, pero la era actual tiene características distintivas. El espacio se reduce cada vez más, el tiempo se hace cada vez más breve y las fronteras desaparecen. La vida de la gente en todo el mundo está vinculada de manera más profunda, más intensa y más inmediata que nunca antes, y todo esto tiene que ver con el Desarrollo Humano. La situación actual abre muchas oportunidades a millones de personas en todo el mundo. El aumento del comercio, nuevas tecnologías, inversiones extranjeras, la expansión de los medios de comunicación y las conexiones de Internet están alimentando el crecimiento económico y el adelanto humano. Todo esto ofrece una potencialidad enorme para el siglo XXI, para continuar el progreso sin precedentes del siglo XX. Tenemos más riqueza y tecnología –y mayor compromiso con una comunidad mundial- que nunca antes. (PNUD, 1999: 21)

Las conclusiones y las expectativas, ahí reflejadas, eran, a nuestro juicio, un tanto optimistas, tal como permite comprobar la situación mundial actual y tal como se recoge en otros informes posteriores del PNUD:

El desarrollo humano requiere un sistema de gobernabilidad mundial que tenga en cuenta dos elementos fundamentales: la responsabilidad democrática y la experimentación institucional. La responsabilidad democrática exige que las instituciones mundiales representen adecuadamente la visión de todos los pueblos y países y que no refuercen las profundas desigualdades en la distribución del poder económico y político (...). Por su parte, la experimentación institucional significa abrir espacios institucionales y normativos para que personas y sociedades puedan ajustar, adaptar y dar forma a sus propias estrategias de desarrollo. Implica replantearse los marcos de condicionalidad que sustentan los ineficaces enfoques de tipo “talla única” a la formulación de políticas. (PNUD, 2010: 123)

No podemos negar que el proceso de globalización avanza a pasos agigantados y tiene un enorme alcance. Pero este proceso es desigual y desequilibrado, hay una participación no equitativa de países y pueblos en las oportunidades de expansión, tanto en la economía mundial, su tecnología y la difusión de culturas, como en la estructura de gobierno mundial. La ausencia de equidad es otro de los problemas actuales que caracteriza a la sociedad globalizada, y que demanda un cambio drástico.

El modelo económico imperante, que se desenvuelve bastante desprovisto de consideraciones éticas y de límites morales, unido a la evidencia de algunos datos

(mil millones de personas viven con menos de un dólar diario, alrededor de cincuenta comunidades nacionales solo disponen, en su conjunto, del uno por ciento de los recursos del planeta, pese a que en ellos vive el diez por ciento de la población mundial; África solo pesa un dos por ciento en los intercambios mundiales, y por lo tanto no cuenta porque no vende ni consume lo suficiente...), debería servirnos para relativizar los publicitados beneficios, no aceptar el orden que impone la nueva sociedad mundial y alzar la voz con quienes denuncian el descontento y el sufrimiento con que vive una gran parte de la humanidad.

Así el PNUD (2000: 23) señala que “las nuevas normas de la mundialización -y de los países que las redactan- se centran en la integración de los mercados mundiales, descuidando las necesidades de la gente que los mercados no pueden satisfacer. El proceso se centra en el poder y margina a los países pobre y gente pobre.”

También George y Sabelli (1994) han denunciado esta realidad cuando afirmaban que “el mercado funciona para aquellos cuyas señales quiere oír, pero las voces de los pobres son literalmente inaudibles”. O Amina Traoré, que fue ministra de Mali, y hoy escribe: “todo ocurre como si algunas vidas valieran más que otras, como si la muerte le sentara mejor al Sur que al Norte” (Traoré, 2004: 36).

Estos son, lamentablemente, buena parte de los rasgos que caracterizan la realidad de nuestro tiempo. Hemos llegado a ella de la mano de un modelo económico neoliberal basado en el consumo ilimitado de recursos, la manipulación de la naturaleza y de las gentes por el mercado, y por el reparto desigual de los beneficios del progreso. Afortunadamente, hay críticos y disidentes de este modelo depredador y falto de equidad (Amartya Sen, Premio Nobel de economía en 1998; Joseph Stiglitz, Premio Nobel de economía en 2001; o el prestigioso economista Herman E. Daly, entre otros), que, junto a sus denuncias, apuntan soluciones que dibujen otro mundo posible, donde la justicia, la equidad y la sostenibilidad sean las referencias. Obviamente, no solo desde la economía es

posible el cambio, también, y en gran medida, desde la educación. Por ello, este es nuestro deseo y también nuestro objetivo, vital y científico.

1.4. Globalización y educación. Algunos desencuentros

Hemos señalado anteriormente cómo la globalización se ha puesto en marcha rápidamente en unos pocos años. Aunque son muchos los dilemas en torno a su conceptualización, sus orígenes, sus ventajas, sus inconvenientes,...de lo que no cabe duda es que se ha convertido en el nuevo régimen de la verdad desde la década de los noventa, y de que esta interdependencia afecta de manera diferente a los diversos pueblos en todo el planeta. Esta nueva estructuración del espacio y la distancia, por una parte, y del tiempo, por la otra, es desigual, no es uniforme en todo el mundo.

La globalización es visible en los hipermercados del Norte; productos agrícolas que no conocen temporadas u orígenes; confecciones de marcas ultraconocidas, que producen niños esclavizados en algún lugar del planeta, etc. Mucho se ha escrito sobre sus características y consecuencias en términos económicos, políticos y culturales (algo menos se ha dicho sobre sus dimensiones ecológicas, sociales y éticas), que no vamos a detallar aquí. Ahora bien, ¿cuáles son las características de la globalización en términos educacionales? ¿Cómo afecta la globalización a la educación?

Se puede apreciar una creciente comprensión de que la versión neoliberal de la globalización, tal como se ha implementado (e ideológicamente defendido) por organizaciones bilaterales, multilaterales e internacionales, se refleja en propuestas educacionales que privilegian, o imponen directamente, políticas particulares para la evaluación, financiación, distribución de competencias, normas, formación del profesorado, currículum, pruebas,... Frente a tal situación, se hacen necesarias respuestas para defender la educación contra la introducción de los mecanismos del mercado puro, que regulan los intercambios educacionales y otras políticas que buscan reducir el fomento y la financiación del Estado, e

imponer modelos de dominio y eficiencia tomados prestados del sector de los negocios como un marco para la toma de decisiones educativas (Burbulés y Torres, 2005).

Si a ello unimos la erosión en la autonomía de la nación-Estado en todas las esferas, incluyendo la de la política educativa y el hecho de que las relaciones entre el Estado y la educación varían drásticamente de unos contextos a otros, de unos modos de gobierno a otros, de una época a otra, nos podemos hacer una idea de los efectos múltiples, complejos e impredecibles que la globalización puede tener sobre los principios, políticas y prácticas educativas. Por ejemplo, desde un punto de vista económico, en algunos contextos, las presiones de las condiciones de austeridad impuestas externamente pueden conducir a reducciones feroces en el gasto en educación; en otros contextos, el deseo de incrementar la competitividad económica y la productividad pueden conducir al incremento de los gastos en educación.

Políticamente, algunos contextos nacionales organizarán la educación alrededor de un concepto revitalizado de nacionalismo; en otros contextos, puede prevalecer una noción de ciudadanía cosmopolita y tolerancia multicultural. Y, siguiendo con el ejemplo, culturalmente, algunas naciones aceptarán, incluso fomentarán una creciente confianza en los medios, la cultura popular o las TIC como una ventana a través de la cual comprender el lugar de uno en un mundo global; en otros contextos estas mismas tendencias darán como resultado situaciones de resistencia a las influencias externas y un creciente insularismo.

Así bien, a sabiendas de que hoy es prácticamente imposible plantear siquiera una comprensión definitiva de las actuales relaciones entre la globalización, el Estado, la educación y el cambio social y que por tal motivo esta problemática permanecerá como una de las preocupaciones más importantes del conocimiento educativo en los próximos años, estamos firmemente convencidos que desde esta coyuntura y con el planteamiento de una Educación para el Desarrollo y la

Cooperación como la que propondremos, es posible fomentar una concepción crítica acerca de qué educación requiere un “ciudadano del mundo”, y cómo articularla para favorecer la creación de actitudes y valores que promuevan una ciudadanía democrática cada vez más cosmopolita.

A modo de síntesis

El actual mundo globalizado, que encumbra el poder económico hasta niveles que parecen no tener retorno, promueve un tipo de desarrollo que sacrifica el estado de bienestar de la sociedad a la que dice servir. La desigualdad en el acceso a los recursos y oportunidades o en la distribución de las rentas crece, pero la prioridad no son las personas, sino los mercados.

Como hemos apuntado anteriormente, en este contexto hay críticos y disidentes de este modelo depredador y falto de equidad (Amartya Sen, premio nobel de economía en 1998; Joseph Stiglitz, Premio Nobel de economía en 2001; o el prestigioso economista Herman E. Daly, entre otros), que, junto a sus denuncias, apuntan soluciones que dibujan otro mundo posible, donde la justicia, la equidad y la sostenibilidad sean las referencias.

A esas voces nos unimos algunas personas que creemos necesarios cambios en el sistema económico, político y financiero mundial que permitan avanzar hacia un desarrollo humano y sostenible de los pueblos, que acabe con las injusticias y las desigualdades. Y estamos convencidos de que la educación es una pieza clave para orientar ese cambio, y la universidad es un agente fundamental que puede y debe desarrollarla. De ahí el convencimiento a la hora de plantear nuestro trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESARROLLO COMO BASE DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESARROLLO COMO BASE DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Introducción

2.1. Antecedentes de la idea de desarrollo. Breves reflexiones sobre el subdesarrollo

2.1.1. Enfoques en torno al subdesarrollo

2.1.1.1. El subdesarrollo de carácter endógeno

2.1.1.2. El subdesarrollo de carácter exógeno

2.2. ¿Qué entendemos por desarrollo? Aproximación teórica

2.2.1. Delimitación del término desarrollo

2.2.2. Dimensiones del desarrollo

2.3. Principales enfoques sobre el desarrollo

2.3.1. Paradigma de la modernización

2.3.2. Paradigma de la dependencia

2.3.3. Paradigma de la multiplicidad o alternativo

2.4. Un nuevo paradigma: perspectiva humana del desarrollo

2.4.1. Principales indicadores de desarrollo humano

2.4.2. El desarrollo humano integral como base de una educación para el desarrollo

A modo de síntesis

CAPÍTULO 2

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESARROLLO COMO BASE DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

*La pobreza no es natural, es creada por el hombre
y puede superarse y erradicarse mediante acciones
de los seres humanos. Y erradicar la pobreza no es
un acto de caridad, es un acto de justicia.*

(Nelson Mandela)

Introducción

El debate sobre el desarrollo ha sido muy intenso en los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI y todavía permanece inconcluso. El estado del debate sobre este tema evidencia una intensa polémica entre diversas corrientes de pensamiento, donde es posible identificar múltiples líneas de pensamiento sobre el desarrollo las cuáles se distinguen por sus elementos de análisis y justificación. Las diferencias entre las distintas teorías/modelos parten de las diversas “miradas” a partir de las cuales se aborda la cuestión.

Desde el concepto clásico de crecimiento económico como sinónimo de desarrollo, hasta la concepción más actual relacionada con el enfoque de capacidades y sostenibilidad, ha habido un constante proceso de reformulación, con una amplia diversidad de enfoques.

No resulta sencillo abordar este tema, dada la magnitud del objeto de estudio y la abundante bibliografía existente. Además, escapa al objeto de este trabajo hacer

un extenso análisis sobre esa variedad de enfoques y teorías existentes¹, pero no podía faltar una breve aproximación al debate actual sobre el desarrollo, ya que consideramos se trata de una cuestión fundamental para quienes pretenden ser agentes de desarrollo, como es el caso de cualquier educador comprometido e interesado en ofrecer una alternativa de desarrollo más justa. Hoy, en una coyuntura de profundo cambio, hay que plantearse, de manera especial, la cuestión de cuál es nuestra percepción del desarrollo, ya que si no, corremos el riesgo de promover acciones que distan de favorecer el objetivo perseguido de lograr un mundo más humano.

De manera inconsciente, se suele asociar el término desarrollo con una percepción positiva, dando por supuesto que toda iniciativa que se denomina así produce efectos deseables. Sin embargo, detrás de muchas propuestas del concepto de desarrollo se esconden objetivos muy cuestionables. Hay que fomentar una conciencia crítica que permita descubrir qué propuestas/modelos conducen realmente a un desarrollo justo y cuáles responden a otras pretensiones más espúreas de determinados poderes o minorías. Ello supone, además de un profundo ejercicio de análisis, tomar conciencia del momento que se vive y asumir un papel protagonista en la definición y construcción del futuro que se considera más humano y viable.

A ello dedicaremos el presente capítulo de este trabajo. Conscientes de que estamos ante un tema complejo, con múltiples dimensiones (económicas, sociales, políticas, culturales, educativas, históricas,...) y que, aunque ha sido abordado desde diversas disciplinas y con enfoques variados, actualmente no existe un

¹ Una buena síntesis al respecto podemos encontrarla en González Arencibia, M. (2006). *Una gráfica de la teoría del desarrollo: del crecimiento al desarrollo humano sostenible*. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006/mga-des/. [Fecha de consulta: 3-8-2008]

También en Unceta Satrústegui, K. (2009). Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. *Carta Latinoamericana*, nº 7.

concepto universal al respecto, ni fórmulas infalibles para superarlo/lograrlo, aplicables de igual manera a todos los contextos. En palabras de Ayuso, esto se debe a que:

El desarrollo es un proceso que depende de la realidad político-social, de la idiosincrasia y del contexto internacional en que se encuentra una determinada comunidad local, nacional o regional. En este mundo de la globalización los factores internos y externos del desarrollo son indisociables. (Ayuso, 2000: 25)

Igualmente, Unceta señala que:

Frente al vigor y la relevancia de los debates habidos durante la segunda mitad del siglo XX, pareciera que en la actualidad los estudios sobre desarrollo han ido perdiendo importancia en el ámbito de las ciencias sociales, en favor de enfoques centrados en el corto plazo y/o en el análisis coyuntural de realidades particulares. (Unceta, 2009: 3)

Ahora bien, no podemos hablar de desarrollo si antes no abordamos la cuestión del subdesarrollo. Todo modelo de desarrollo lleva implícito tanto una definición de desarrollo como una teoría sobre las causas del subdesarrollo (maldesarrollo, no desarrollo,...); aunque también podemos encontrar teorías explícitas sobre el subdesarrollo y teorías que niegan ambos conceptos². Las diferencias entre los diferentes modelos parten de las diversas “miradas” a partir de las cuales se aborda el problema.

Hemos de apuntar, no obstante, algunas consideraciones mas allá de las discusiones conceptuales que los expertos sobre el tema puedan tener, que, por otra parte, superan ampliamente las intenciones y posibilidades de nuestro estudio. La primera es que no podemos obviar una realidad caracterizada por la enorme desigualdad de oportunidades que tienen los seres humanos en unas y otras zonas

² Algunos teóricos del desarrollo (Ul Haq, 1999; Berzosa, 2006; Escotet, 1989, entre otros) rechazan la categorización desarrollo-subdesarrollo porque lleva implícita una idea de desarrollo entendido como un simple crecimiento mensurable en términos de producto per cápita (concepto utilizado por una buena parte de las doctrinas pragmatistas y económicas, especialmente derivadas de las corrientes neoclásicas). Es decir, países subdesarrollados serían aquellos que dan muestras de escaso dinamismo económico y de una menor modernización. Como subrayan Sampedro y Berzosa (1996), refiriéndose críticamente a la estrechez de las visiones convencionales sobre el tema, para éstas “el subdesarrollo es la carencia de bienes; el desarrollo, su multiplicación”. De ahí que insistan en la necesidad de superar esa dicotomía conceptual y plantear otros marcos teóricos que tengan presentes la equidad y otras variables a la hora de analizar los procesos de desarrollo.

del planeta y también, de manera creciente, dentro de cada país, por más que evitemos hablar de países desarrollados y subdesarrollados. Y la segunda, es que sin menoscabar el debate conceptual en este tema, lo que es evidente es que el logro de una mayor precisión teórica sobre el concepto de desarrollo no dota automáticamente a éste de alcance práctico, al margen de otros intereses. Pero, como apunta Unceta (2009), la teoría ha sido muchas veces utilizada como coartada para tomar decisiones políticas, por lo que los avances que puedan plantearse en la interpretación teórica de la realidad social, y en la consiguiente mayor precisión conceptual, contribuirán, en alguna medida, a restringir el campo argumental de quienes –contra tantas evidencias- se empeñan en mantener viejos postulados, y dotará de fundamentos más sólidos a esas otras propuestas orientadas al desarrollo de las personas y de las sociedades.

En los siguientes apartados perfilaremos una doble vertiente de estudio: primero abordaremos las principales tendencias teóricas sobre el subdesarrollo, desde una perspectiva básicamente socioeconómica; y, después, expondremos las características de los modelos de desarrollo más relevantes desde el punto de vista de las ciencias sociales, para aproximarnos a una conceptualización de desarrollo más acorde con la propuesta educativa que defendemos.

No hay que olvidar que el debate sobre el concepto de desarrollo tiene una especial relevancia en la EpD, ya que la dimensión ética y de los valores es fundamental a la hora de definir cuáles deben ser las prioridades. Además, esa definición debe tener en cuenta la dimensión globalizadora del mundo actual, si es que no queremos optar por un modelo que perpetúe y legitime la discriminación entre personas y sociedades.

2.1. Antecedentes de la idea de desarrollo: breves reflexiones sobre el subdesarrollo

La voz ‘subdesarrollo’³ se presta a equívocos conceptuales debido a que admite en el lenguaje común diversas interpretaciones. A pesar de que originariamente el vocablo se utilizó en esencia para designar y describir de una forma global las situaciones de pobreza de las poblaciones de África, Asia y América Latina, sus causas y sus aspectos sociales, con el tiempo el contenido del término ha sufrido diversas derivaciones interpretativas. Hoy en día sirve también ordinariamente para calificar a todo tipo de situaciones económicas y sociales de desigualdad comparativa, aún a pesar de que las poblaciones que reciban este calificativo hipotéticamente puedan contar con un nivel de vida *relativamente* alto.

Paralelamente, resulta frecuente que la palabra sea empleada con desatino para significar la existencia de un aprovechamiento deficiente de un potencial económico y unas capacidades productivas insuficientemente aprovechadas (por esta regla podría acabarse por considerar como ‘subdesarrollada’ o ‘tercermundista’⁴ cualquier tipo de carencia o inadaptación, sea cual sea el contexto y las circunstancias). En última instancia, esta visión entroncaría con aquella que lo asocia a tradición, a falta de modernización (o falta de articulación de la sociedad tradicional con los imperativos de la economía moderna).

³ El concepto ‘subdesarrollo’ fue empleado oficialmente por primera vez en 1949, por Harry Truman, en su discurso inaugural de toma de posesión, en la Cámara del Gobierno de los Estados Unidos, comprometiéndose a contribuir al *mejoramiento y crecimiento* de lo que calificó como *áreas subdesarrolladas*. El uso de este concepto contribuyó al despliegue de una nueva concepción mundial en torno a la categoría de desarrollo, bajo la visión convencional de la existencia de tres o cuatro mundos.

El discurso de H. Truman puede verse en: Rist, G. (1997). *The History of development. From Western to Global Fait*. London & New York. Pp. 71-72.

⁴ La utilización por vez primera de la expresión ‘Tercer Mundo’ se atribuye a A. Sauvy al comparar en 1952 las reivindicaciones de los países pobres con las que formulaba el Tercer Estado francés en vísperas del estallido revolucionario de 1789. Sin embargo, ha visto degradado su contenido y ha acabado adquiriendo unas connotaciones semánticas semejantes a las de la voz ‘subdesarrollo’.

La palabra ‘subdesarrollo’ expresa, pues, en el lenguaje común, una situación genérica de insuficiencia, de inferioridad, que se juzga, en principio, como injusta, incorrecta y que, en consecuencia, debería tenderse a modificar o a suprimir a fin de poder encarar la senda opuesta del desarrollo. Incluso, cuando se utiliza el concepto en un sentido más profundo, como sinónimo de *pobreza*, ésta se considera implícitamente en relación a unas condiciones de existencia que se estiman mejores. Las mismas representaciones dicotómicas de la geografía del subdesarrollo, el ‘centro-periferia’ de Amin (1970) y Frank (1969), también partirían de la misma base comparativa.

Asimismo, cuando se relaciona de un modo consciente el concepto de subdesarrollo a la idea de *falta de lo necesario*, tampoco desaparecen los equívocos. En este sentido, nos preguntamos ¿qué es indispensable y qué prescindible?, siendo difícil responder donde se encuentra el límite de las necesidades básicas.

Así pues, el ‘subdesarrollo’ ha pasado a ser, en lo cotidiano, una noción extensible a ámbitos muy diversos, susceptible de ser aplicada, de hecho, a distintas épocas y localizaciones, camuflando el fenómeno de la explotación colonial y neocolonial, la globalización de la economía y de los procesos productivos, como consecuencia de las necesidades de acumulación y valorización del capital que, en todas las dimensiones escalares, crea vínculos de dominación y de dependencia –sea económica, social, política o cultural- y que han acabado por fracturar el equilibrio de los pueblos enclavados en este espacio ‘subdesarrollado’.

Sin embargo, ‘subdesarrollo’, y su contraparte, el ‘desarrollo’, no son más que términos atravesados de poder y que, por consiguiente, forman parte de un discurso socialmente asumido. Sería conveniente *deconstruirlo*, descubrir cómo, cuándo y por qué emergió este discurso, conocer sus implicaciones –de forma y contenido-, y las prácticas que derivan de él; es decir, reducir su ambigüedad,

conocer aquello que puedan esconder las caracterizaciones más comunes y averiguar qué cosas posibilita y cuáles niega.

Nuestro análisis no puede ser tan ambicioso, por razones de objetivo y espacio, por eso nos limitaremos a una breve exposición que nos conduzca, por derivación, hacia el concepto de desarrollo, en el que nos detendremos un poco más y que nos permitirá, aunque solo sea intuitivamente, acercarnos a esos parámetros sobre el subdesarrollo.

El campo moderno de los estudios del desarrollo, que emergió con toda su contundencia en el periodo posterior a la II Guerra Mundial, en líneas generales se ha caracterizado, al menos hasta tiempos muy recientes, por una misma percepción del subdesarrollo, concebido en términos de retraso respecto a los países industrializados.

Más allá del posicionamiento político particular, las mismas tesis, las mismas premisas, idénticos paradigmas interpretativos han sido compartidos desde las más diversas teorías, que aceptan sin discusión la necesidad de impulsar un desarrollo definido en términos teleológicos, como un camino hacia la modernización, que se asociaría a la idea de progreso.

2.1.1. Enfoques en torno al subdesarrollo

Numerosos son los análisis generados en torno a la problemática del subdesarrollo. En términos generales, podemos identificar dos enfoques hacia los cuales tienden la mayoría de las teorías sobre este tema (Frank, 1971; Rist, 2002; Sampedro y Berzosa, 1996; Unceta, 2009). Los límites entre ambos enfoques no están rígidamente definidos, sino que son polos opuestos donde hay matices intermedios.

- En primer lugar, identificaríamos el enfoque que explica la carencia de desarrollo en las sociedades del Tercer Mundo a través de variables internas o *endógenas*. En este enfoque podrían situarse las teorías

convencionales basadas en la escuela económica neoclásica keynesiana y poskeynesiana.

- En segundo lugar, se encuentra la perspectiva que considera que el origen y causas determinantes del subdesarrollo provienen básicamente de factores *externos* derivados de las relaciones económicas internacionales, tomando en cuenta algunas variables internas. En este extremo se englobarían, en distintos niveles, las teorías estructuralistas y marxistas.

A continuación nos detenemos en ambos enfoques, y delimitamos algunas de sus características más destacadas. También mencionaremos algunas propuestas de solución que han planteado desde el punto de vista de la cooperación, para ayudar al avance de los países empobrecidos.

2.1.1.1. El subdesarrollo de carácter endógeno

Durante la posguerra, especialmente en la década de los cincuenta, los primeros teóricos del subdesarrollo observaron que en los países recién incorporados a la dinámica mundial capitalista, en esas nuevas “economías de libre mercado”, no se cumplían las expectativas de un aumento de la riqueza nacional, sino que, en cambio, se producía la acumulación de inmensas fortunas en unas cuantas manos, y se condenaba a la miseria a la gran mayoría de la población.

Como señala el profesor Vidal Vila (Talavera, 1985), desde ese tiempo, la ciencia económica ha sido prolífica en teóricos burgueses que han intentado explicar el subdesarrollo desde una visión paternalista y racista, claramente imperialista. Desde este punto de vista, pues, los países subdesarrollados son países atrasados, donde aún no se alcanza la maduración necesaria para ponerse al nivel de sus “modelos”, es decir, de los países desarrollados. Como explica Talavera (1985:28), “en dicho período, la teoría económica-académica dominante (neoclásica y keynesiana) consideraba que podían trasplantarse a los países

subdesarrollados los mismos esquemas teóricos que se elaboran en los países desarrollados”.

En resumen, el subdesarrollo, visto como una derivación de causas o problemas internos, parte de la premisa de que los países subdesarrollados son pobres por naturaleza y, por ello, están plenos de carencias. Una de las críticas principales a dicha posición es la formulada por Amin (1974), quien asegura que este enfoque reduce a muy poca cosa la economía del desarrollo, ya que esta teoría económica resulta ahistórica, al no tener en cuenta el hecho histórico del subdesarrollo, y en ella se considera natural y deseable la inversión de capital extranjero en los países menos desarrollados.

Algunos estudiosos califican esta visión occidental como una deformación de la realidad, conveniente para la justificación de la *agresión imperialista* que sufrieron estos países. La crítica se extiende, además, hacia algunos términos acuñados bajo dicha perspectiva, como por ejemplo la denominación “países en vías de desarrollo”⁵, que supone considerar que se hallan en una fase anterior, en un proceso de desarrollo que se presupone uniforme, sean cuales sean las circunstancias históricas y sociales y que, además, omite el reconocimiento del derecho de las sociedades a poseer su propia historia. Por otra parte, no deja de ser una falacia, pues en ellos impera la pobreza, la dependencia y la explotación extranjera.

Sunkel y Paz (1976) distinguen dos corrientes en las que puede englobarse la mayoría de los autores que han estudiado el subdesarrollo bajo este enfoque:

⁵ Se aprecia una remarcable confusión terminológica -no exenta de repercusiones a nivel de contenido- para definir una misma realidad. Así, a pesar de que las expresiones ‘Tercer Mundo’ o ‘países en vías de desarrollo’ o simplemente ‘países en desarrollo’ son, aunque controvertidas, las más populares, existen muchas otras. El Banco Mundial, por ejemplo, desde su reduccionismo estadístico, prefiere referirse a ‘economías de ingresos bajos’ (contrapuestas a las ‘economías de ingresos medios’ y ‘de ingresos medio-altos’). Otros, en cambio, utilizando un apelativo geográfico, se refieren al ‘Sur’.

- a) quienes lo consideran como un problema de crecimiento económico, es decir de falta de capitales. Esta corriente observa los efectos de la inversión sobre el crecimiento de la renta y el empleo, que redundaría en una mayor capacidad de acumulación;
- b) y los que lo consideran como una etapa histórica del proceso de desarrollo.

En ambos casos, el camino hacia el desarrollo se corresponde con el de las sociedades occidentales, en cuanto a la ideología y métodos o a las etapas que deben superarse para pasar del subdesarrollo al desarrollo⁶. Así, las sociedades del Tercer Mundo estarían necesitadas de un nuevo orden y de unos nuevos valores que se identificarían con aquellos que rigen en el Primer Mundo.

Independientemente de la corriente a la que pertenezcan, la crítica apunta a que casi todos estos autores han realizado de forma parcial su aproximación al tema del subdesarrollo. Como explica Rodríguez-Ferrera (1997), se han centrado en los factores económicos dejando de lado otras variables, como las político-sociales, las institucionales, las geográficas, etc.; tampoco han considerado los modelos culturales ni, en general, las circunstancias particulares de cada país, consecuencia de su trayectoria histórica.

Otra de las críticas realizadas a las teorías vinculadas a este enfoque (Ramos, 1980) es que en su definición del subdesarrollo, confunden las causas con los efectos. Para la teoría convencional, algunas de las causas internas del subdesarrollo que mantienen la situación de pobreza de estos países son:

⁶ Es interesante en este sentido, la famosa obra que Rostow publicó en 1960, *Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista*, donde expuso aquella “ideología del desarrollo” que pretendía universalizar su famosa teoría del crecimiento. En ella se concibe el desarrollo como una sucesión de estadios -describe cinco etapas- a través de los que todas las sociedades (definidas como Estado-nación) deberían transitar -evolucionar- hasta alcanzar la modernidad paradigmática que encarnan las sociedades adelantadas del mundo occidental moderno (que son percibidas como el punto final, la norma a la que todas las otras sociedades deberían aspirar). Se ha criticado esta teoría por su pretensión de extrapolar el caso particular de la historia económica de Gran Bretaña al *status* de modelo universal para un proceso lineal de desarrollo económico que habría de cumplirse en todo tipo de países, independientemente de sus características. [Rostow, W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica].

- escasa cohesión social y participación política de la sociedad;
- desorden de las relaciones comunitarias;
- condicionantes geográficos (por ejemplo, sus recursos naturales: vírgenes pero de difícil explotación, agotados o en manos extranjeras, o inexistentes);
- atraso tecnológico y de los sistemas agrarios;
- amplio crecimiento demográfico;
- bajos niveles educativos;
- mala situación sanitaria;
- emigración rural hacia los centros urbanos, con su consecuente problemática;
- desempleo;
- bajos ingresos, etc.

Pero, en palabras de Ramos (1980), estos aspectos son consecuencias y no causas del subdesarrollo.

En concordancia con este enfoque *endógeno*, predominante en occidente, el sistema de cooperación internacional ha tendido, en numerosas ocasiones, a simplificar las diversas causas del subdesarrollo en el atraso cultural del Sur⁷ como el principal obstáculo interno en su camino hacia el desarrollo. Desde este punto de vista, los indicadores de desarrollo principales son variables económicas, que pueden medirse cuantitativamente.

Así pues, las distintas fórmulas que se han planteado para ayudar a estos países en su crecimiento, también se han simplificado en una medida principal: la inyección de recursos provenientes del Norte. Pero esta práctica ha demostrado ser poco

⁷ Los términos 'Norte' y 'Sur' no constituyen denominaciones geográficas, sino geopolíticas. Se sitúan para reflejar la división política existente entre países capitalistas desarrollados ('Norte') y países subdesarrollados ('Sur').

eficiente para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo de los países del Tercer Mundo, debido, entre otras razones (Vereda, 1997), a la mala administración de dichos fondos por parte de algunos dirigentes corruptos de instituciones locales gubernamentales; o a la aplicación de tales recursos en proyectos de desarrollo que no han tomado en consideración -al menos, no suficientemente- las características particulares de las culturas locales, transfiriendo modelos educativos occidentales, que poco tienen que ver con las necesidades reales de cada lugar o con los mecanismos requeridos para encaminarles hacia el desarrollo.

No obstante, la tendencia actual de la cooperación promueve, mayoritariamente, una filosofía de intervención más respetuosa con lo local y de orientación menos paternalista.

2.1.1.2. El subdesarrollo de carácter exógeno

Si bien es cierto que los factores internos están detrás de buena parte de los problemas de los países empobrecidos, no lo es menos que, en igual o mayor medida, son también fruto de sus relaciones con los países del Norte. Es decir, que las constricciones externas parecen tener un gran peso específico en la forma en que el subdesarrollo persiste en la actualidad.

Amin (1974) puntualiza que este nuevo enfoque sobre la problemática del subdesarrollo, basado en el análisis de las relaciones económicas internacionales, surgió al cuestionar los fundamentos de la teoría económica, momento que señala como “el verdadero acto de nacimiento de la economía del desarrollo” (Amin, 1974: 25). Este enfoque dialéctico-estructural se nutre, por una parte, de las aportaciones de la escuela de pensamiento latinoamericana, el círculo de economistas de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) y los teóricos del enfoque dependientista; y, por otra, de las teorías de corte marxista, surgidas principalmente en los años sesenta y setenta, y representadas por autores,

como Baran (1962), Amin (1970), Frank (1969), Wallerstein (1974), Cardoso y Faletto (1969), Furtado (1974), Dos Santos (1978), entre otros⁸.

La aportación más novedosa de los teóricos de la dependencia está en la aseveración de que desarrollo y subdesarrollo no son fenómenos separados, sino que están estrechamente asociados: éste es consecuencia de aquél, producto de la falta de equidad en las relaciones que se establecen entre las distintas 'formaciones sociales' (se habla de relaciones 'centro-periferia'); es decir, los países subdesarrollados lo serían en cuanto que otros son desarrollados (Rist, 2002).

Talavera (1985) sintetiza algunos *rasgos* del enfoque sobre el subdesarrollo, en contraposición al enfoque convencional referido anteriormente. Son los siguientes:

- El subdesarrollo es visto como un fenómeno global; complejo como la realidad misma, en donde interactúan distintas esferas: económica, social y política, de manera que para su estudio, los factores económicos no pueden aislarse del resto.
- El subdesarrollo es considerado consecuencia de la formación y expansión del capitalismo mundial; se establece la relación entre los fenómenos del origen autónomo de la formación del capitalismo en los centros, y del origen del capitalismo introducido en las periferias por la expansión de los primeros.
- Se amplía la visión del subdesarrollo: "no es un problema de medición de ciertas variables (inversión, renta, empleo, etc.), sino que está ligado a las

⁸ Un buen análisis de las relaciones e influencias mutuas entre las corrientes estructuralistas y dependentistas que han conformado durante casi dos décadas los ejes de oposición más sólidos al pensamiento oficial sobre el desarrollo, puede verse en Palma (1987). [Palma, G. (1987). Dependencia y desarrollo: una visión crítica. En D. Seers (Comp.), *La teoría de la dependencia. Una reevaluación crítica*. México: Fondo de Cultura Económica, pp 21-87]

diferentes estructuras existentes en los países desarrollados y subdesarrollados” (Talavera, 1985: 33).

Desde este enfoque dialéctico-estructural, la explicación del subdesarrollo, según el citado autor, se situaría en los dos niveles siguientes:

1) En coincidencia con el origen histórico del subdesarrollo, se analiza la formación del modo de producción capitalista, a través de las distintas evoluciones históricas de las sociedades feudales europeas y del Japón, por una parte; y de las formaciones sociales tributarias africanas, asiáticas y latinoamericanas, por otra. En Europa y Japón el capitalismo surge de forma ‘autónoma’, debido principalmente a la inversión productiva del capital dinero y a la explotación de la fuerza de trabajo existente, con lo que emergen nuevas formas de producción de mercancías y se amplían los mercados. Contrariamente, en las formaciones tributarias no europeas, la centralización del poder político y económico evita el surgimiento de trabajadores libres y es un obstáculo para la formación de grupos sociales con capacidad de acumulación autónoma. Así, la formación del subdesarrollo y la periferia tiene su origen en la expansión del modo de producción capitalista, lo que constituye una agresión desde el exterior sobre las actuales economías subdesarrolladas (Talavera, 1985: 128).

2) Las características de la estructura económica de las formaciones sociales subdesarrolladas, es consecuencia de su subordinación a la expansión comercial y financiera de las economías capitalistas de formación autónoma. Entre dichas características estructurales se encuentran la extraversion de sus economías, la dependencia comercial, económica y financiera, el predominio del capital agrario, principal creador de excedentes, y la ‘hipertrofia’ del sector terciario. De hecho, gran parte de la población trabaja en el sector servicios, que es de baja productividad, debido a la destrucción del modo de producción artesanal y a las migraciones del campo a la ciudad. Son economías desarticuladas, con altas tasas de desempleo y con un índice de industrialización de muy bajo nivel tecnológico.

Así, el subdesarrollo surge, entre otras *causas*, debido a:

- El colonialismo, que refleja su impacto en la ruptura del equilibrio alimentario; de la nueva división político-geográfica creada por la descolonización y de la desaparición del nomadismo;
- La política económica y la expansión comercial; con un sistema de precios favorecedor al Norte y un mercado de valores y liberalización económica desfavorable al Sur;
- Los cambios en los instrumentos del sistema financiero y la exportación de capitales, que han permitido el endeudamiento del Sur; también ha influido en este endeudamiento, la mala administración y el despilfarro de los empréstitos;
- La forma como se implantaron en el Sur los sistemas industriales y tecnológicos (atrasados y con un lento crecimiento, debido a la falta de capital para adquirirlos y de investigación científica para su desarrollo), etc.

Así pues, desde este enfoque, el nivel de desarrollo de un país se podría medir cuantitativamente en términos de la explotación que sufren los países del Sur a causa del sistema comercial y financiero mundial. El modelo de cooperación que se propone para superar el subdesarrollo requeriría la transformación de las estructuras de explotación necesarias para favorecer a cada país en su propio despegue económico.

En el aspecto cualitativo, este enfoque reconoce la diferencia cultural de los países del centro con los países de las periferias y critica la subordinación de estos a la normativa de un modelo occidental. El modelo de cooperación que plantea conlleva un cambio en la visión del Norte respecto al Sur, dirigido hacia una reestructuración del sistema de intercambio económico y social a nivel mundial (Pigaru i Solé, 1990).

2.2. ¿Qué entendemos por desarrollo? Aproximación teórica

Dos fenómenos complementarios se encuentran en la base de la preocupación surgida a finales del siglo XVIII y principios del XIX por conocer los factores capaces de propiciar el progreso humano, por estudiar las claves que pudieran favorecer mayores cotas de bienestar en unos y otros lugares: de un lado, el universo filosófico asociado a la modernidad y, de otro, los cambios en el sistema productivo derivados de la revolución industrial. La Ilustración vino a romper los límites del pensamiento existente con anterioridad, reivindicando la emancipación del mismo a través de la razón científica; y, por su parte, la Revolución Industrial terminó con muchas de las limitaciones derivadas de unas técnicas escasamente productivas, abriendo las puertas a la posibilidad de producir todo lo necesario para el bienestar humano.

Los teóricos del desarrollo (Berzosa, 2006; Rist, 2002; Unceta, 2009; entre otros) apuntan que cuando Adam Smith escribió *La Riqueza de las Naciones*, quedó, de alguna forma, “inaugurado” el debate sobre el desarrollo, que ha llegado hasta nuestros días. Con anterioridad, otros pensadores –desde Kautilya en la antigua India, hasta Aristóteles en la Grecia clásica, o San Agustín en la Europa medieval–, habían teorizado sobre la oportunidad o no de determinadas acciones o decisiones a la hora de lograr una mayor prosperidad para ciudades, países, y reinos, y para sus habitantes. Sin embargo, no sería hasta el siglo XVIII cuando, de la mano del pensamiento ilustrado, comenzaría a abrirse camino una perspectiva racional y universalista sobre estas cuestiones. Con él se impondría una concepción global del mundo capaz de superar las visiones particularistas mediatizadas por creencias locales (Unceta, 2009).

Hay que señalar, también, que el surgimiento de una preocupación y un debate con vocación universalista, no puede desligarse de las expectativas abiertas por los logros de la Revolución Industrial, que inauguró un nuevo tiempo en el que la humanidad, si se organizaba correctamente, podría beneficiarse de “una opulencia

generalizada” que se extendía “hasta los estamentos más inferiores del pueblo” según Adam Smith, o de “unas fuerzas productivas más masivas y colosales que las de todas las generaciones anteriores juntas” en palabras de Karl Marx.

Ambos fenómenos abrían una nueva época en el debate sobre el progreso y el desarrollo, caracterizada por la emergencia de nuevas referencias filosóficas y teóricas, y por unas expectativas nunca antes contempladas. Asimismo, los cambios en la consideración de algunas de las relaciones fundamentales de los procesos económicos (por ejemplo, relación seres humanos-naturaleza; o relación entre los propios seres humanos) también han tenido su influencia decisiva en la manera de entender el progreso humano.

2.2.1. Delimitación del término ‘desarrollo’

‘Desarrollo’ es un término que ha ganado una amplia notoriedad y popularidad, no sólo a nivel divulgativo, sino también en el dominio de la política y de las ciencias sociales en general, especialmente a partir de la década de los cincuenta. Es un concepto que no tiene una definición única y cerrada, por el contrario, ha sido objeto de continuo debate con propuestas muy diferenciadas.

Desde el punto de vista etimológico y según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE, 2006), ‘desarrollo’ se entiende como “acción y efecto de desarrollar o desarrollarse”, y por ‘desarrollar’, en su primera y principal acepción se define como “extender lo que está arrollado, deshacer un rollo”; una segunda acepción lo define como “acrecentar, dar incremento a una cosa del orden físico, intelectual o moral”. Otra acepción más reciente lo concibe como “progresar, crecer económica, social, cultural o políticamente las comunidades humanas”.

El origen del término se encuentra en el ámbito biológico, en la evolución de los seres vivos desde su nacimiento a su plenitud vital. Posteriormente este sentido se extendió a otros ámbitos como el psicológico, el científico, el sociológico. Su

significado tiene que ver con la expansión de posibilidades, de potencialidades de algo que se encuentra en un estado inicial.

A la vista de las formulaciones anteriores, podemos intuir, pues, que el desarrollo tiene que ver con el despliegue, con el cambio, con la modificación o mutación de un estado o circunstancia precedente, lo que conlleva que necesariamente se produce en el tiempo y que por tanto tiene un carácter *procesual*.

Otro rasgo destacable de ese proceso de cambio es su doble dimensión: cuantitativa y cualitativa. La primera en cuanto que la expansión, el aumento o el incremento de algo precedente se refiere al crecimiento de ese mismo algo. Y la dimensión cualitativa en cuanto que señala una diferencia en las características, en la calidad de ese estado precedente. Por tanto, en una primera aproximación conceptual el desarrollo se presenta como un proceso de cambio en cuyo molde coexisten aspectos cuantitativos y cualitativos (Calderón, 2008).

Si contemplamos esa idea de cambio desde la perspectiva humana y social, necesariamente hemos de asociarla con el *conflicto*, por cuanto que cualquier sociedad o comunidad que debe adaptarse a tiempos y circunstancias cambiantes renovándose, vive y afronta esos procesos de cambio a través de tensiones y desafíos que pueden ser abordados desde posiciones combativas de carácter más hostil, o bien desde una perspectiva de cooperación y resolución pacífica de conflictos. Cualquier conflicto, a su vez, es fuente de cambios en cuanto que de él se derivan todo un conjunto de efectos que, de algún modo, modifican el estado precedente al conflicto.

Además del carácter procesual y conflictual del desarrollo, otra característica es su dimensión *espacial*. Esa secuencia de procesos de cambio se produce en el tiempo y en el espacio; el desarrollo socioeconómico se refiere siempre a unidades sociooólicas de base territorial, es decir, localidades, zonas, territorios, regiones, estados o países, estableciéndose comparaciones entre las mismas (Hidalgo Tuñón, 2000).

Las referencias territoriales y humanas son destacables en cuanto que la idea de proceso conlleva que la base social y humana del mismo debe ser fundamentalmente endógena, es decir, un desarrollo promovido desde el interior de los territorios hacia el exterior.⁹ Este carácter del desarrollo significa que no podemos obviar las peculiaridades físicas, humanas, geoeconómicas y político institucionales del territorio en cuestión, sino que hay que partir siempre de las mismas, de sus posibilidades, de sus recursos físicos y humanos, de sus características culturales y sociales, teniendo muy en cuenta su historia y sus potencialidades.

Este carácter endógeno del desarrollo le confiere una peculiaridad e idiosincrasia propias, que lo hace inimitable en su esencia aunque no en sus formas. Consideramos importante resaltar esta característica, ya que, con frecuencia, en épocas pretéritas, el desarrollo ha sido conceptualizado y “vendido” como una mercancía, bien o servicio (“know how”); ahora bien, si asumimos que debe haber un compromiso con las realidades, hemos de entender que el desarrollo no se puede comprar, vender, exportar o importar.

2.2.2. Dimensiones del desarrollo

➤ *Dimensión normativa del desarrollo*

La dimensión normativa del desarrollo se encuentra contenida en dos preguntas claves que forman parte del concepto mismo de desarrollo: 1) cuál es el desarrollo deseable, o, qué establecemos como prioridades; y 2) cuál es el desarrollo posible, o, cuáles de esas prioridades son alcanzables. A ambas cuestiones ha querido dar

⁹ La retórica discursiva en torno al desarrollo, con sus representaciones y sus aplicaciones prácticas en programas y proyectos, no siempre ha considerado esta característica. Más bien ha insistido en su carácter exógeno. Desde esa primera visión estrictamente económica que limita el desarrollo al crecimiento y que lo considera un problema exclusivo de los países pobres; además de dar por supuesto que el desarrollo siempre implica algo deseable y legítimo –lo que inconscientemente lleva a asociar el término con una percepción positiva del mismo–, se plantea que la acción externa, de afuera hacia adentro, proporcionada de instrumentos y técnicas, es la que va a dotar a las poblaciones de unas competencias, medios y capacidades de las que hipotéticamente carecerían a fin de procurar su progreso.

respuesta la economía del desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, pero, a juzgar por los resultados, el acierto, para el conjunto de la humanidad, ha sido un tanto cuestionable.

La moderna economía partió de una visión del desarrollo limitada al problema de identificar y cuantificar el crecimiento económico, lo cual condicionó decisivamente su evolución posterior. Se daba por supuesto que no correspondía al estudio del desarrollo la pregunta filosófica sobre la necesidad del cambio de valores o la búsqueda de nuevas instituciones y normas. Y aunque el énfasis en la dimensión económica no tenía por qué implicar necesariamente el rechazo de otros objetivos vitales como la longevidad, la salud, la educación o la justicia social, lo cierto es que se consideró que este tipo de logros, más que perseguirse por sí mismos, se darían como consecuencia del crecimiento económico. Es decir, sólo la economía era capaz de generar los recursos que hacen posible los beneficios sociales.

Sin embargo, como señala Dubois (2007), el desarrollo es más complejo y está menos determinado. El término desarrollo puede usarse tanto de manera descriptiva como normativa; esto es, lo mismo para describir una condición presente como para proyectar una alternativa deseable. Lo que ha ocurrido es que ha prevalecido el uso descriptivo del término, mientras que el uso normativo se ha limitado a las visiones críticas, y no en todas ellas, o en la defensa de alternativas.

El desarrollo, frente a la visión más usual y dominante, es “sobre todo una cuestión de actitudes y valores humanos, objetivos autodefinidos por las sociedades, y criterios para determinar qué costes son tolerables y hay que soportar, y por quiénes en el proceso del cambio” (Goulet, 2000).

El desarrollo es un proceso que nace lleno de tensiones entre lo que se desea, para quiénes y cómo se puede obtener. Por eso, son cuestiones centrales del desarrollo: los juicios éticos sobre qué es la buena vida, cuáles son los objetivos a alcanzar

para conseguir una sociedad más justa, qué calidad de relaciones se establecen entre las personas y entre éstas y la naturaleza.

En síntesis, el desarrollo debe formular lo que una sociedad desea construir y por ello todo enfoque sobre el desarrollo tiene que justificarse desde bases normativas, en cuanto pretende el progreso; y tiene que tener en cuenta que los sistemas tanto pueden mejorar como degenerar. La respuesta a cuáles son los objetivos de desarrollo que se considera debe perseguir una sociedad no está escrita ni decidida para siempre en ninguna parte, ni hay evidencias que permitan asegurar cuál es la combinación perfecta de principios, valores e instituciones que conforman el desarrollo deseable y posible de manera universal.

Dentro de esta percepción del desarrollo normativo, se sitúa un grupo de economistas, del que su figura más relevante es el Premio Nobel, Amartya Sen, que ha impulsado un concepto de desarrollo que en lugar de poner el énfasis en el nivel de renta o del consumo, lo sitúa en la capacidad de las personas y su libertad para disfrutar una vida plena y creativa. Este enfoque, conocido como el *desarrollo humano*, ha tenido un importante impacto en el debate sobre el desarrollo. A él nos referiremos en otro apartado ya que consideramos que esta perspectiva tiene espacial relevancia en la EpD, puesto que la dimensión ética y de los valores es fundamental a la hora de definir cuáles deben ser las prioridades.

➤ *Dimensión económica*

Desde el punto de vista económico, Kuznets¹⁰ (Calderón, 2008), conceptúa el desarrollo económico como el proceso de transformaciones globales, producidas

¹⁰ Simon Kuznets (Ucrania, 1901- EEUU, 1985), fue uno de los primeros estudiosos de la economía del desarrollo. Su interpretación sobre el crecimiento económico permitió desarrollar nuevos planteamientos sobre la estructura social y económica del mundo; lo que le hizo merecedor del Premio Nobel de Economía en 1971. Los teóricos de la economía le consideran un extraordinario empirista. Desarrolló, entre otros, el concepto de Producto Nacional Bruto, que es la suma de bienes y servicios que produce una nación, y se utiliza para determinar la tasa de crecimiento económico de un país. Aunque Kuznets había trabajado en la relación entre crecimiento económico y distribución del ingreso, fue siempre muy crítico con la pretensión de

en todos los ámbitos de un país, como resultado de la transformación productiva derivada del cambio operado en la estructura económica por la introducción de nuevos modos de producción,

que alteran decisivamente la proporción y la importancia de los distintos macrosectores de la economía de un país determinado, haciendo que unos asuman protagonismo en detrimento de otros que pasan a una posición secundaria. En definitiva el paso de la agricultura a la industria y de ésta a los servicios.

Igualmente, Hollis Chenery¹¹ (Calderón, 2008), va a considerar el desarrollo como un proceso de transición desde una sociedad predominantemente agraria y rural, de bajos niveles de renta y productividad, hacia una sociedad urbana e industrial caracterizada por niveles de signo contrario. El resultado de dicho cambio será una nueva estructura económica donde el sector servicios será el mayoritario, y donde los niveles educativos y organizativos sean tan importantes para el progreso económico como la eficacia productiva del sistema económico.

Desde este planteamiento, el efecto combinado de todo este conjunto de transformaciones va a producir un resultado muy significativo, como es la progresiva estructuración o vertebración del país, como una organización social, política y económica coherente.

En este sentido, el discurso del desarrollo de los últimos decenios ha forjado un espacio privilegiado desde el que la economía ha llegado a impregnar la totalidad de las prácticas sociales, sea cual sea el contexto, extendiendo un régimen de

medir el bienestar exclusivamente sobre la base del ingreso per cápita (Tomado de Antúnez Irgoin, C. (2010) *Crecimiento económico*. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010d/761/)

¹¹ Hollis Chenery (Richmond, EEUU, 1918-1994) fue profesor de economía de las universidades de Stanford y Harvard y vicepresidente del Banco Mundial para la política de desarrollo desde 1972 hasta 1982. Su trabajo y su producción científica han sido muy amplias; merece la pena destacar sus análisis sobre los patrones de desarrollo y la propuesta de diferentes modelos para su estudio. Es considerado una figura clave en el movimiento cuantitativista que se hizo popular en la economía del desarrollo, y que permitió la realización de análisis comparativos internacionales.

gobierno sobre el mundo. De hecho, aún cuando en este discurso puedan confluír, supuestamente, diversos puntos de vista, la idea que poseemos de desarrollo está intrínsecamente determinada por lo económico y por los conceptos y teorías que se originan en dicho ámbito, hasta tal punto que hoy en día resulta casi imposible poder concebir la realidad que describe fuera de ese marco de referencia.

Así pues, hemos de tener presente, que, de una manera u otra, cualquier conceptualización sobre el desarrollo pivota en torno a la dimensión económica, ya que la clásica identificación de desarrollo y crecimiento económico está aún muy presente en el ámbito de la economía del desarrollo. Cabría preguntarse por qué el crecimiento económico ha de ser el principal indicador de desarrollo, o por qué conceptos como “producto nacional bruto” y “renta per cápita”, a pesar de que proporcionan una información bastante sesgada, han llegado a convertirse en criterios válidos para medir el desarrollo. Quizás es que el mismo concepto de desarrollo no es más que una invención de ese *homo oeconomicus*¹² del que hablan algunos estudiosos, cuya vida es regulada y organizada de acuerdo con las necesidades productivas. O, como señala Arendt (1968), la victoria del “animal laborans” (que se mueve al ritmo de las máquinas) sobre el principio de la felicidad; rasgo éste, entre otros, definitorio de la modernidad.

➤ *Dimensión histórica*

Al inicio de este apartado ya señalábamos algunas reflexiones que ponen de manifiesto que la preocupación por el desarrollo es casi tan antigua como el tiempo. Ya en el mundo clásico se empieza a hablar de desarrollo, a partir de dos

¹² El término “hombre económico” fue utilizado por primera vez en el siglo XIX por los críticos de la obra de John Stuart Mill sobre economía política. El uso de la forma latina se remonta, según Persky, a Pareto (1906), aunque Persky señala que su uso puede ser anterior. Constituye una abstracción necesaria para la elaboración de teorías económicas y se refiere a aquel que maximiza su utilidad, tratando de obtener los mayores beneficios posibles con el menor esfuerzo. [Sabino, C. (1991). *Diccionario de Economía y Finanzas*. Caracas: Ed. Panapo. [En línea: <http://carlossabino.freeservers.com/dic.htm>]

Desde nuestro punto de vista, la expresión *homo economicus* denota una forma de ver el comportamiento del ser humano, entendido como una persona racional, capaz de decidir y actuar, con conocimiento y que persigue lograr beneficios personales siguiendo principios de menor esfuerzo y mayor logro.

conceptos básicos: el *Progressus* y la *Explicatio*, que en su conjunto configuraban la *Accumulatio* (Nisbert, 1980). Por *Progressus* se entendía avanzar hacia delante, la visión longitudinal, el avance en relación al punto de partida, lo que hoy denominamos progreso. Por *Explicatio* se entendía el proceso de despliegue de lo que antes estaba plegado, el abrirse algo que estaba previamente cerrado, la visión transversal y multidireccional, lo que más tarde sería el desenvolvimiento, tal y como lo conocemos en la actualidad.

La noción de “*accumulatio*”, entendida como abundancia es fundamental en la percepción vital de la Grecia Clásica, ya que constituye la base de las precondiciones para poder optar por una vida virtuosa, orientada a la filosofía y a las ciencias naturales. Idea recurrente en Aristóteles, y por lo demás común en el mundo griego ya que en su época de esplendor los siglos V y IV a.c., existía una “clases ociosa” en gran número de ricas polis griegas, cuyas preocupaciones inmediatas estaban lejos de las penurias económicas y centradas en otro tipo de actividades (Calderón, 2008).

El concepto actual de desarrollo asume en buena medida esas contribuciones clásicas, que, en la configuración de la síntesis histórica, se han integrado para identificarse con la idea actual de progreso, de carácter marcadamente occidental y eurocéntrico, que supone que la humanidad avanza desde el pasado, desde una situación de primitivismo continua avanzando en el presente y lo seguirá haciendo en el futuro.

La idea de progreso, que para la civilización occidental constituye una referencia estructural, alcanza su plenitud en el período de 1750 1900, pasando a configurarse como una idea dominante que incorpora aspectos como la Igualdad, la Justicia Social, la Soberanía Popular, que constituyen hoy parte de nuestros referentes culturales. Durante el siglo XIX se produce la vinculación del progreso con ideologías políticas, modelos de gobierno y de poder y esquemas de política concreta.

Ya en el siglo XX y en el mundo occidental, impera la idea de que el progreso y la evolución social podrían conseguirse mediante el esfuerzo voluntario, intencional y planificado, de las sociedades y comunidades, teniendo como instrumentos las políticas socioeconómicas. Pero la realidad de la “aplicación” de la idea de progreso evidencia importantes contradicciones: pobreza, desigualdad, deterioro medioambiental,...lo que ha restado entusiasmo y ha provocado cierto escepticismo hacia la idea de progreso y de su correlato histórico, el desarrollo.

➤ ***Dimensión epistemológica***

Desde el punto de vista científico, la cuestión fundamental en relación con el desarrollo, es la inexistencia de un corpus teórico unificado. Berzosa (2006) habla del *subdesarrollo de la economía*¹³, para referirse al declive de los estudios sobre desarrollo y a las deficiencias teóricas y metodológicas presentes en este ámbito. La existencia de un conjunto fragmentado de enfoques parciales, de origen multidisciplinar, donde predominan aspectos de carácter pragmático y empírico, evidencian carencias epistemológicas que han debilitado y debilitan al desarrollo como tal concepto “científico”.

Para algunos sectores de la comunidad científica, los temas de desarrollo tienen una consideración académica “menor”, y no son más que una mera práctica de carácter técnico, pero sin método científico.

¹³ Las corrientes teóricas postmodernas consideran que lo que se conoce como economías del desarrollo no es otra cosa que una construcción intelectual destinada a justificar y promover la expansión de un modelo y unos valores –los occidentales- como necesario revulsivo para superar el supuesto atraso de sociedades caracterizadas por otras referencias culturales y otras formas de organización social y de relación con la naturaleza. Desde este planteamiento se niega también la posibilidad de construir una teoría capaz de explicar los diferentes aspectos que caracterizan el devenir de las sociedades humanas. Frente a ello, surge el rechazo de cualquier idea de progreso que implique una dirección común (Sachs, 1992), y la defensa de diferentes discursos y representaciones que no estén mediatizados por la construcción clásica del desarrollo (Escobar, 2005).

Los defensores de esta corriente han llegado a rechazar el propio término de desarrollo, proponiendo otras formulaciones como *postdesarrollo*, o *más allá del desarrollo*, llegando incluso a utilizar, en ocasiones, el término *antidesarrollo*, como expresión de una negación radical de la noción de desarrollo. Sin embargo, poco a poco se ha ido extendiendo la noción de postdesarrollo como término más utilizado, asociándolo al rechazo de la modernidad como referencia (Unceta, 2009).

Es necesario, por tanto, rescatar al desarrollo de las sombras y crear un enfoque teórico integrado a través de un diálogo interdisciplinar que pueda articular sin menoscabo las diferentes dimensiones y niveles que confluyen en el complejo territorio del desarrollo.

Según Unceta (2009), los estudios de desarrollo se debaten actualmente entre tres opciones principales: a) los esfuerzos orientados a ampliar el concepto pero sin alterar el marco metodológico; b) la negación del desarrollo como noción universal y, en consecuencia, la conveniencia de abandonar la empresa; y, c) los intentos encaminados a una reorientación profunda del concepto y de las estrategias de desarrollo.

Así las cosas, el esfuerzo por redefinir el desarrollo y articular nuevos paradigmas, resulta una tarea compleja que no puede pasar por alto algunas cuestiones fundamentales como son, entre otras, las referencias teóricas básicas que puedan aportar luz a un nuevo impulso de la idea de desarrollo; el ámbito de análisis del desarrollo como algo a determinar para seguir avanzando; y la perspectiva metodológica que permita redefinir el desarrollo desde una nueva visión acorde con los problemas y retos del momento presente, lo cual requiere un enfoque pluridisciplinar.

Además, los debates teóricos sobre el desarrollo son inseparables de las propuestas concretas que puedan derivarse de los mismos, lo que dificulta la aceptación de cualquier paradigma cuya traducción práctica sea difícil de plasmar.

Hay que señalar, no obstante, que a pesar de las limitaciones epistemológicas, la ciencia del desarrollo, en concreto la economía del desarrollo, y más en concreto, los estudios sobre desarrollo, tienen una larga trayectoria de varias décadas, con lo cual no se parte de cero, sino de la consideración y el estudio de esa trayectoria previa, con sus aciertos y con sus errores, pero que sin duda, ofrece algunas enseñanzas fundamentales. Una de ellas, a la que nos hemos referido en apartados anteriores de este trabajo, es la necesidad de superar la dicotomía conceptual de

países desarrollados / países subdesarrollados, por no responder adecuadamente a las exigencias de un marco teórico como el que hoy se requiere, lo que no quiere decir que obviemos una realidad caracterizada por la enorme desigualdad de oportunidades que tienen los seres humanos en unas y otras zonas del planeta y también, de manera creciente, dentro de cada país.

➤ ***Dimensión política***

El debate sobre el desarrollo no se puede reducir a una cuestión meramente conceptual, como si el logro de una mayor precisión teórica sobre el concepto dotase automáticamente a éste de alcance práctico. El desarrollo es también una cuestión política. De hecho, en no pocas ocasiones, la teoría ha sido utilizada como coartada para tomar decisiones políticas.

La inclusión del desarrollo como elemento fundamental en la agenda política internacional tiene lugar durante la postguerra de la Segunda Guerra Mundial, cuando las dramáticas circunstancias internacionales hicieron posible un consenso en torno a las ideas de recuperación económica de algunos países europeos, muy perjudicados, según los casos, por el conflicto bélico. Asimismo, el mundo surgido a raíz de los procesos de descolonización plantea una nueva complejidad socioeconómica, y hay confianza en el desarrollo para superar esa problemática. Desde las periferias del sistema mundial (Wallerstein, 1996), se aspira no sólo a alcanzar cotas de mayor autonomía, sino también a obtener unos niveles de riqueza mayores; objetivo este último, bastante más difícil de alcanzar, a pesar de que el período en que se manifiestan y concretan políticamente estas aspiraciones coincide con una etapa prolongada de expansión de la economía mundial.

El desarrollo como horizonte de acción política, posiblemente iniciara su andadura en el “Discurso sobre el Estado de la Nación” (1949) del presidente norteamericano Truman, donde se plantea la necesidad de afrontar la problemática del subdesarrollo de los países empobrecidos:

Hay que lanzar un programa audaz para mantener el crecimiento de las regiones subdesarrolladas [...] Más de la mitad de la población mundial vive en condiciones cercanas a la miseria [...] Su alimentación es insuficiente, son víctimas de enfermedades [...] Su vida económica es primitiva y estancada, su pobreza constituye una desventaja y una amenaza, tanto para ellos como para las regiones más prósperas [...] Los Estados Unidos deben poner a disposición de los pueblos pacíficos las ventajas de su reserva de conocimientos técnicos a fin de ayudarlos a realizar la vida mejor a la que ellos aspiran [...] Con la colaboración de los círculos de negocios, del capital privado, de la agricultura y del mundo del trabajo en Estados Unidos, este programa podrá acrecentar en gran medida la actividad industrial de las demás naciones y elevar substancialmente su nivel de vida [...] Una mayor producción es la clave de la prosperidad y de la paz, y la clave de una mayor producción es la aplicación más amplia y más vigorosa del saber científico y técnico moderno [...] Esperamos contribuir así a crear las condiciones que finalmente conducirán a toda la humanidad a la libertad y a la felicidad personal. (Rist, 2002: 96)

Esa misma idea, con cierto cariz paternalista, de ayudar y, de algún modo, tutelar a los “pobres”, ya tenía antecedentes en el mismo contexto. Así, en 1918, el entonces presidente estadounidense, Woodrow Wilson, en su discurso de “catorce puntos para la paz”, planteaba lo siguiente:

Dada la existencia de pueblos incapaces aún de administrarse ellos mismos en las condiciones especialmente difíciles del mundo moderno, el bienestar y el desarrollo de estos pueblos forman una ‘misión sagrada de civilización’, y por tanto el mejor método para realizar este principio es el de confiar la tutela de estos pueblos a las naciones desarrolladas. (Mattelart, 2000: 175).

Parece pues evidente, al menos con la perspectiva que proporciona el tiempo pasado, que esa “tutela de los pobres”, implicaba un determinado concepto de desarrollo, entendido como una suerte de proceso “civilizador”, directamente vinculado a lo social y cultural, y, en este sentido, una forma de occidentalizar a tales pueblos.

Igualmente, la Carta de las Naciones Unidas establece, en su Capítulo IX, el compromiso de los miembros de la organización a favor del desarrollo económico y social de todos los pueblos y naciones, que se reitera en la Declaración de 1969.

Esta consideración del desarrollo, meramente economicista y extraordinariamente optimista sobre los efectos que el crecimiento económico tendría, a su vez, sobre el ámbito social, cultural, sanitario, etc., coincide con la aparición de un nuevo

discurso político cuya premisa básica está centrada en la necesidad de conducir aquellas entidades consideradas atrasadas hacia la modernidad, entendiendo ésta, en los términos que fija el lenguaje económico, como la única fuerza capaz de transformar aquellas relaciones sociales, culturales y políticas calificadas de arcaicas.

Se consideraba, además, que todos los países podían acceder al desarrollo; alcanzar sus objetivos era el resultado de un proceso lineal que unos países habían empezado hace tiempo y otros más tarde. El resultado final sería, dentro de desigualdades en los niveles de bienestar, que todas las economías serían capaces de experimentar un crecimiento económico suficiente.

Pero estos resultados esperados de desarrollo, no se produjeron. Por el contrario, la realidad mostraba un incremento de la pobreza en muchos países, lo que cuestionaba los planteamientos basados exclusivamente en el crecimiento económico.

A pesar de algunos logros y de las mejoras en ciertos indicadores sociales (esperanza de vida, alfabetismo, salud,...), las estrategias de desarrollo económico mostraban sus carencias en dos grandes temas que no eran capaces de resolver: la pobreza y la desigualdad. Ello hizo que en la década de los setenta se iniciara una revisión crítica de los planteamientos ortodoxos impulsada por los países con problemas para mejorar su desarrollo, agrupados en el Movimiento de Países No Alineados. Su propuesta más ambiciosa fue la reivindicación de un nuevo orden internacional que les permitiera acceder a los mercados internacionales. La presión que ejercieron en los organismos internacionales consiguió abrir un debate Norte-Sur donde se estudiaban conjuntamente las grandes cuestiones del desarrollo. Aunque en la práctica estas demandas no encontraron aplicación concreta, fue un momento en el que se rompió la percepción hegemónica del desarrollo y se hizo ver que eran posibles otras propuestas.

En las décadas siguientes, aún existiendo importantes posicionamientos críticos, el debate sobre el desarrollo ha estado sometido a los vaivenes de las grandes decisiones macropolíticas y macroeconómicas mundiales.

El momento actual es testigo de una importante y estimulante discusión sobre el desarrollo. Hay cada vez más conocimiento de las desigualdades mundiales y de los peligros medioambientales; y, oficialmente, hay una mayor preocupación por resolver estas cuestiones. Sin embargo, no existe consenso sobre el diagnóstico de por qué se producen las mismas ni sobre lo que significa el desarrollo.

El debate sobre lo que es y lo que debe ser la naturaleza del desarrollo no es solamente una cuestión teórica que corresponde a los intelectuales, sino una cuestión política, en el sentido más profundo de la palabra, que atañe a todas las sociedades y personas.

La aprobación de la Declaración del Milenio por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2000 ha supuesto una novedad en la toma de conciencia por parte de la comunidad internacional acerca de la universalidad del desarrollo.; aunque aún están muy lejos de alcanzarse los compromisos que con tanta precisión se definieron en los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio.

➤ *Dimensión cultural*

El debate sobre el desarrollo ha situado, casi siempre, lo cultural como una variable residual subordinada a las necesidades de la economía. De ahí que, con carácter general, el posicionamiento ha sido apropiarse de las llamadas culturas tradicionales reestructurándolas, reorganizando el significado y función de sus objetos, creencias y prácticas; descontextualizándolas y reorientándolas al situarlas en un entorno diferente, esto es, en un nuevo sistema de producción simbólica regido por la lógica del mercado (González, 2005). De esta manera, separando lo económico de lo cultural, se quiebra la unidad entre producción, circulación y consumo y se desvincula al individuo de su comunidad. Los

miembros de ésta, desposeídos de sus rasgos culturales distintivos, pasan a ser meras “categorías” económicas. De ahí que, la mayoría de las políticas de desarrollo, aun cuando dicen actuar en nombre de los intereses de la gente, se convierten en elementos que dañan sus culturas; al reemplazar las raíces de las culturas locales por una cultura hegemónica, occidental, que impone sus fundamentos sociales y políticos; lo que Temple (1992) denomina *economicidio*.

Recientemente, la revalorización del factor cultural local, en otras épocas proscrito, ha ido acompañada de su incorporación al discurso del desarrollo. La cultura, antes definida como un obstáculo (lo tradicional quedaba contrapuesto a la idea de moderno), es resituada y considerada como protección frente a la desintegración, como consecuencia del retroceso de la posición económica y social que resulta de la extensión de la modernización.

Así pues, el elemento cultural se ha incorporado al debate sobre desarrollo, modificando su contenido. En este sentido, los discursos dotan de protagonismo a factores locales susceptibles de implicarse en las prácticas del desarrollo (valores, instituciones, técnicas y formas organizativas populares) debido a que el propio discurso insiste en transferir a los pueblos empobrecidos la solución a sus problemas, ya que éstos deben poder desarrollarse por sí solos, sin mediar la ayuda exterior. Así, no es de extrañar que la propia UNESCO hable en sus informes de ‘cultura y desarrollo’ -y no meramente de ‘desarrollo’- y de ‘diversidad’ (las Naciones Unidas declararon el 1995 como “Año Internacional de la Diversidad”), o que algunos agentes de desarrollo -las mismas ONG, por ejemplo- den prioridad a estos aspectos en sus programas¹⁴.

¹⁴En un sentido paralelo, del mismo modo en que se habla de ‘cultura y desarrollo’ también se hablará de ‘desarrollo sostenido’. Ello supone significar que no todo desarrollo es intrínsecamente bueno, sino sólo el que mantiene y persevera en la defensa de unos valores culturales considerados positivos, y el que permite la regeneración de los *inputs* de naturaleza que pertenecen, en este caso, no ya estrictamente a una comunidad, sino también al mundo entero.

Por tanto, desde una conceptualización del desarrollo más amplia que la meramente económica, afirmamos, para fraseando a Temple (1992), que no es suficiente con reconocer los valores culturales tradicionales para situarlos en la categoría de lo étnico y lo folclórico, sino que es necesario implementar una infraestructura de reciprocidad que permita el diálogo intercultural y evite el monoculturalismo mercantilista que todo lo expresa en términos económicos y empresariales.

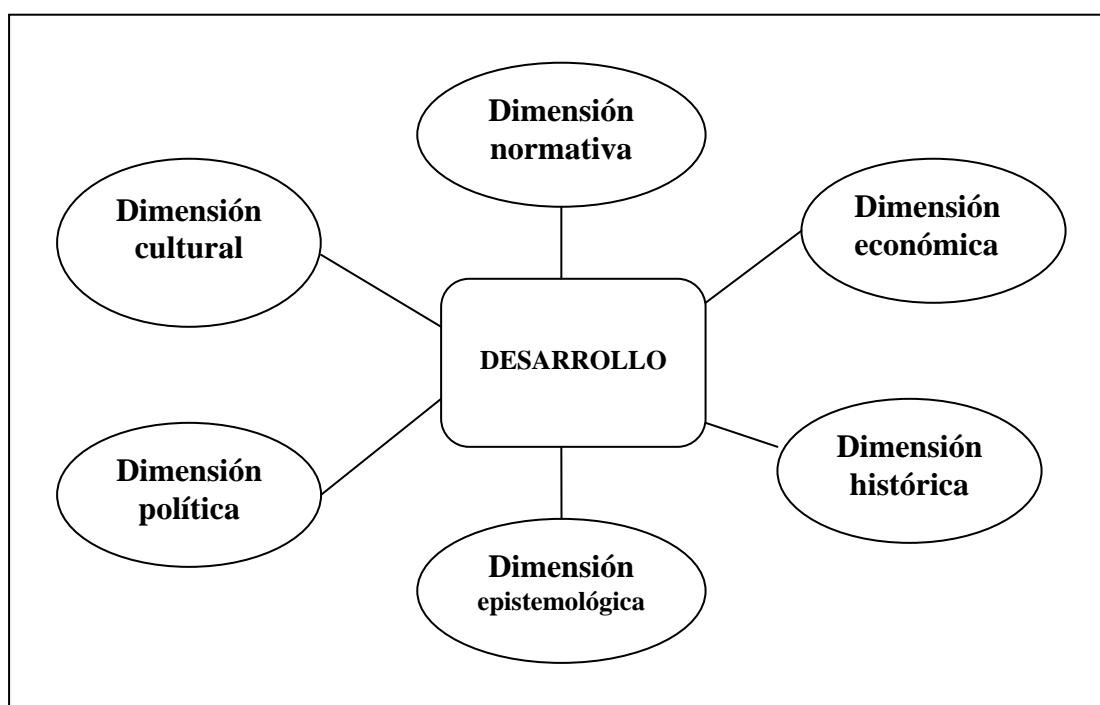
Después de este breve análisis de las dimensiones del desarrollo, y lejos de presentar como universales formulaciones particulares, podríamos definir el desarrollo, en una primera aproximación que matizaremos más adelante, como ese conjunto de procesos sociales, culturales, políticos y económicos inducidos por acciones intencionadas y voluntaristas de movilización y transformación de un medio determinado, impulsados por instituciones y/o actores interiores y exteriores a ese medio, que se apoyan en la provisión y transferencia de recursos, técnicas y conocimientos, con la finalidad de promover el bienestar de los seres humanos.

El desarrollo ha alcanzado tal status de certeza en el imaginario social, que pocos se atreven a poner en duda su legitimidad. La misma realidad ha sido “colonizada” por el discurso del desarrollo; de ahí que tanto los países desarrollados como los empobrecidos, a pesar de la percepción singular que posean de sí mismos, lo asumen indistintamente. Este discurso ha configurado un orden que produce modos de ser, de pensar y de hacer, que hace que percibamos no sólo el mundo *que es* sino el que sería deseable.

Cabría añadir que el desarrollo, su historia y su discurso, no ha de ser visto – aunque así se hace a menudo- como una sucesión de ideas, teoría e intervenciones más o menos efectivas, sino que también debe considerarse desde la perspectiva de los cambios y transformaciones profundas, no solo en el discurso, sino, especialmente, en el ámbito de la realidad.

En conclusión, cabe señalar que la perspectiva del desarrollo humano ha ganado un amplio reconocimiento y valoración en los espacios académicos, económicos, sociales y políticos. Sin embargo, aún quedan muchos conceptos por analizar, filosofías que revisar y aplicaciones por realizar para comprender las libertades humanas en su dimensión cabal (Nebel y Flores Crespo, 2008).

Figura 2.1. Dimensiones del desarrollo



Fuente: elaboración propia

2.3. Principales enfoques sobre el desarrollo

Si en apartados anteriores hemos visto las dificultades existentes para acotar el concepto de desarrollo, estas se multiplican a la hora de sintetizar los modelos o enfoques existentes. No encontramos modelos al uso, entendiendo por tal representaciones a escala de una realidad, sino más bien recomendaciones u orientaciones socio-político-económicas que marcan una trayectoria de acción determinada con preferencia a otras.

Así pues, si anteriormente, para explicar el subdesarrollo, exponíamos dos enfoques que parten de la teoría económica, la cual ha sido base importante para buena parte de los estudios realizados desde las ciencias sociales; a continuación, resumiremos algunas de las características más importantes de tres modelos de desarrollo provenientes de esa misma teoría y que son los que refieren la mayoría de los autores (Bajoit, 1996; Max-Neef, 1998; Unceta, 2009). No se trata de una selección ni exclusiva ni excluyente, simplemente se trata de aquellos que hemos considerado más importantes por la repercusión que han tenido

No obstante, al final de este capítulo/apartado, incluimos un cuadro síntesis con los principales enfoques sobre el desarrollo, que incluye los rasgos distintivos de cada uno así como los autores más representativos de cada paradigma.

Los tres que exponemos, siguiendo a Cerdá (2003), son los siguientes:

1) *Paradigma de la modernización o de la acumulación*, es el paradigma dominante, también identificado como el de la posguerra, que aparece, esporádicamente, a finales de la década de los cincuenta, intensificándose en la de los sesenta. Sus premisas coinciden con la visión del subdesarrollo como un derivado de causas internas.

2) *Paradigma de la dependencia*¹⁵ o estructuralismo, cuyo elemento de debate fundamental es la contradicción desarrollo-subdesarrollo, situando este último como una consecuencia de las relaciones internacionales.

3) *Paradigma de la multiplicidad*, también conocido como modelo alternativo, cuya tendencia se ubicaría en algún punto intermedio entre los dos enfoques sobre las causas -internas y externas- del subdesarrollo. Amplía también la concepción del desarrollo, que implica mucho más que crecimiento, ya que no se refiere al

¹⁵ Un excelente análisis de la teoría de la dependencia puede encontrarse en Magnus Blomström y Björn Hettne. *Teoría del desarrollo en transición*. Fondo de Cultura Económica, México 1990.

dinamismo de los principales agregados económicos, sino a su estructura y proyección política y social.

La definición de estos tres modelos se ha sucedido de forma cronológica durante las últimas cuatro décadas del siglo XX. Podría parecer, como señala Khun (1978), que las innovaciones teóricas reemplazan a las anteriores, pero especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, los paradigmas tienden a acumularse más que a reemplazar o a romper con los ya existentes. De este modo, cada modelo es un marco de referencia mediado por el resto, lo cual permite ampliar los puntos de vista.¹⁶

2.3.1. Paradigma de la modernización

Las teorías de la modernización y sus derivadas intentan responder a tres cuestiones básicas: las características estructurales que determinan el subdesarrollo de un país, las causas que han conformado dicha estructura y los factores necesarios para superarlo. Desde esta perspectiva, fundamentalmente económica, el desarrollo se mide en función de la *renta per cápita* y el progreso a través de la tasa de crecimiento, considerando así que el aumento del PIB (Producto Interior Bruto) desencadenaría necesariamente un incremento de la renta y, por tanto, supondría una mejora en el nivel de vida.

En esta teoría, el desarrollo se analiza en términos de relaciones entre dos tipos de sociedades: las tradicionales (subdesarrolladas, pobres) y las modernas. Diversos autores (Dube, 1998) explican que, según este modelo, el problema del “atraso” de las sociedades tradicionales puede ser resuelto con una aplicación mecanicista del sistema político y económico occidental, siguiendo un proceso endógeno, evolutivo y unilineal, de manera que una sociedad tradicional que se convierte en una sociedad moderna, tendrá no sólo crecimiento económico, sino también el

¹⁶ Servaes (1991) señala que el punto de convergencia de estos modelos, es que su orientación primordial es la satisfacción de las necesidades de la población, lo cual es indispensable para el desarrollo; el problema radica en la definición de las ‘necesidades’, que puede tener significados diferentes dependiendo de las perspectivas.

crecimiento y cambio en las actitudes socio-psicológicas, en la educación y en las instituciones políticas y sociales.

El objetivo de los países empobrecidos sería imitar el perfil de los países desarrollados. Para lograr este cambio, es necesaria la introducción de nuevas ideas dirigidas a producir mayores ingresos *per cápita* y mejores niveles de vida, a través de métodos de producción más modernos y de la mejora de la organización social.

En términos simples, se trata de producir más bienes y servicios dentro de una sociedad determinada, y de que los bienes y servicios que se produzcan sean de mayor valor que los que se producían. Para eso es vital la producción industrial, entendida como vector y esencia del proceso de desarrollo, de ahí el énfasis industrializador. Porque se entiende que la diferencia entre el desarrollo y el subdesarrollo es la industria.

Entre los diversos factores históricos que contribuyeron al nacimiento de este paradigma, cabe señalar los siguientes (So, 1990; Sutcliffe, 1993):

- La industrialización y el crecimiento económico de las naciones occidentales, que originan la idea de que el desarrollo es sinónimo de crecimiento económico y la industrialización es el camino;
- Las naciones recién independizadas veían en los países occidentales un modelo efectivo de desarrollo;
- La exitosa experiencia del Plan Marshall en Europa, que creó la expectativa de que con la ayuda adecuada los países subdesarrollados podrían lograr beneficios tan espectaculares como los obtenidos por la Europa reconstruida;
- El temor de los Estados Unidos ante la expansión de la ideología comunista, por lo que desde el gobierno de ese país se promueve el estudio

científico del desarrollo para afianzar el predominio de la ideología democrática-capitalista;

- La influencia de la ideología liberal capitalista occidental, en sus distintas vertientes, como:
 - La teoría del *darwinismo evolutivo*, que aportó bases importantes para observar el desarrollo como una sucesión de etapas (Rostow, 1960; Comte, 1964), donde las sociedades han de pasar desde un estado inicial primitivo hacia una etapa final de progreso y civilización, a través de un proceso unidireccional, irreversible y evolutivo.
 - El *funcionalismo estructural* (Parsons, 1951), también de esquema evolutivo, que concebía la sociedad como una organización biológica conformada por distintas instituciones, donde las personas formaban parte integral del mundo orgánico. La cultura humana era analizable en el marco general del proceso de la vida, con variables como variación, selección, adaptación, diferenciación e integración. Esta teoría suponía que, para mantener la “homeostasis” del sistema, al haber un cambio en cualquiera de las variables, debería darse un cambio en el resto.
 - Las teorías de Max Weber sobre el *cambio social y económico*, que sostenían que el desarrollo económico sucede a través de la industrialización, la importación de tecnología avanzada y la planificación centralizada.
 - El crecimiento de la *investigación cuantitativa* en las ciencias sociales, de moda entre los investigadores occidentales de las décadas de los cincuenta y sesenta, que estudiaban la problemática del subdesarrollo desde un enfoque positivista-empírico, que veía

el desarrollo como un proceso universal, neutral y cuantificable, a través de índices como el Producto Nacional Bruto o el Ingreso per Cápita.

Las críticas a este paradigma, en sus variadas dimensiones, han sido especialmente fecundas desde finales de la década de los cincuenta, y especialmente a mediados de los sesenta. El paso del tiempo ha puesto de manifiesto que el modelo de la modernización no ha sido capaz de estimular el desarrollo en los países empobrecidos. Entre otros aspectos, se han señalado los siguientes:

- Giddens (1977) argumenta que la base teórica estructural funcionalista del paradigma de la modernización presupone una maleabilidad social que olvida, por una parte, la tendencia de la gente a evitar o resistirse a una rígida y total integración en un sistema social; y, por otra, los conflictos entre los individuos y el grupo. La crítica se extiende a que la preocupación principal del paradigma es teleológica, ya que observa las metas y los valores que persigue el sistema social en transición), pero no contempla sus necesidades particulares, sino que las obvia como idénticas a las de las sociedades desarrolladas que pretende emular, centrándose en la transmisión de valores más que en la creación de los mismos.
- Otros autores (Wrigley, 1992) han criticado, además de su naturaleza etnocéntrica, que legitima y promueve la occidentalización de los países subdesarrollados, la visión del subdesarrollo, como resultado de factores internos: religión, valores, normas sociales, dejando de lado los factores externos que obstaculizan el proceso de desarrollo tales como dependencia económica, transferencia de tecnología, etc.
- Las consecuencias negativas de la *modernidad* y la industrialización: contaminación, sobrepoblación, hacinamiento, desempleo, etc. (Requeijo, 1995).

- El fracaso de los programas de desarrollo acordes con este paradigma, diseñados por economistas y banqueros y centralizados en agencias de desarrollo, que se han puesto en marcha en países subdesarrollados, debido, entre muchos factores, a la distancia entre los objetivos de los proyectos y las necesidades locales.

2.3.2. Paradigma de la dependencia

A diferencia del anterior, surgido en occidente, el denominado “paradigma de la dependencia” nació en Latinoamérica, vinculado a la Escuela Estructuralista Latinoamericana, ya en su vertiente CEPAL, con una visión menos etnocéntrica y como una antítesis del primero. Propone un desarrollo autónomo autocentrado para disminuir la dependencia del centro, es decir, desde un punto de vista más acorde con la visión del desarrollo de los propios países en desarrollo.

Una de las aportaciones más significativa a este paradigma fue la realizada por Baran (1962); el primero en señalar que el desarrollo y el subdesarrollo deberían verse como un proceso interrelacionado y continuo de otros dos procesos, el particular y el mundial. En este modelo, la dependencia se concibe como una situación donde las economías de un grupo de países (periferia) están condicionadas por el desarrollo y expansión de otros países (centro). Esta dependencia no se manifiesta únicamente a nivel económico, afecta a todos los ámbitos (político, cultural, tecnológico, etc.). Mientras el centro concibe y exporta los modelos, las periferias los importan e imitan. Por todo ello, desde este paradigma se concibe el desarrollo como un fenómeno no natural. Es singular y asimétrico, debido a la existencia de naciones dominantes y hegemónicas.

Los defensores de este paradigma (Sachs, Bawtree, Frank, Do Santos, Amin, entre otros) provienen de escuelas teóricas neo-marxistas y estructuralistas de diversas disciplinas, nacionalidades y convicciones políticas, pero coinciden en varias premisas. Así, consideran que la denominada modernización es una continuación del viejo modelo colonial y que la dependencia es un obstáculo para el desarrollo

de los pueblos. Su propuesta fundamental es que los países en desarrollo sigan sus propios procesos, disociándose de los mercados mundiales, controlados por las naciones industrializadas. De modo que, para los teóricos de la dependencia, el desarrollo se logra a través de la auto-confianza y de la no alineación con occidente. Además este modelo se marca como objetivo la construcción de un Nuevo Orden Económico Mundial, encaminado a reducir la desigualdad económica (Prebish, 1964; Wallerstein, 1974; Kumar, 1988).

Una de las críticas más significativas a este paradigma señala el que no representa una auténtica alternativa a la perspectiva de la modernización, a la que se opone (Servaes, 1991). Las principales diferencias entre ambos modelos radican en sus planteamientos respecto a la forma de alcanzar el desarrollo; pero son muy similares en el contenido, ya que las dos perspectivas dan prioridad al crecimiento económico y emplean métodos cuantitativos para la medición de los indicadores de desarrollo.

Otro elemento para la crítica es que el paradigma de la dependencia se concentra excesivamente en los factores externos que causan el subdesarrollo y apenas tiene en cuenta los factores internos, como, por ejemplo, corrupción, desigualdad de clases sociales, el fracaso de planes de desarrollo planificados directamente por los propios gobiernos, etc. (Muñoz Ciudad, 1992).

2.3.3. Paradigma de la multiplicidad o alternativo

Este modelo surge a mediados de los años setenta como alternativa al paradigma dominante. Se le conoce también como modelo alternativo, de la multiplicidad-en-un-mundo¹⁷. Sus impulsores aseguran que es el modelo de desarrollo más congruente con la realidad, pero reconocen que su difusión se ha obstaculizado, dado que el paradigma de la modernización continúa inculcándose en las

¹⁷ Desde la perspectiva de la teoría económica, este modelo podría ubicarse en la corriente denominada post-desarrollista, al rechazar la idea de desarrollo eurocéntrico “que sirve a la imposición del imperialismo económico y cultural” (Ayuso, 2000:24).

instituciones y áreas políticas, a pesar de que no goza de una extensa aprobación teórica, desde los años sesenta. (Servaes, 1991).

La principal aportación de este modelo de la multiplicidad es que no hay un camino universal hacia el desarrollo, sino que debe ser concebido como un proceso integral, multidimensional y dialéctico, que puede ser diferente de una sociedad a otra. Cada país debe encontrar su propia estrategia para avanzar hacia el desarrollo (y obtener así un mayor grado de libertad, de igualdad y de otros valores de bienestar), sin emular a otros países desarrollados, sino dentro de su propia ecología y cultura (Max-Neff, 1993). La tendencia de este paradigma es más humanista y pluralista. Su orientación es más social que económica y analiza la problemática del desarrollo en tres niveles: internacional, nacional y regional o local.

Servaes (1991) señala que la multiplicidad conlleva una noción multidimensional de autosuficiencia. La autodependencia está vista como un programa autocéntrico que emplea recursos humanos y naturales propios, de manera que el diseño de los planes y la toma de decisiones se realiza de manera autónoma. Sin embargo, es imposible que un país, en el conjunto de la aldea global que constituye el mundo, sea totalmente autónomo en su camino hacia el desarrollo; la interdependencia entre países es una realidad (Kumar, 1988).

En síntesis, algunos de los rasgos coincidentes entre los distintos estudiosos de este paradigma, señalan que el desarrollo (Sutcliffe, 1993):

- Debe ser endógeno, partir desde el interior de cada sociedad.
- Debe promover la autoconfianza de los pueblos.
- Debe promover la igualdad de oportunidades. Los proyectos deben fomentar la igualdad de facilidades para acceder al desarrollo y a los recursos naturales, con respeto a los factores medioambientales locales.
- Debe contemplar en todo momento la cultura, normas y valores locales.

- Debe tener una orientación hacia las necesidades de la mayoría de la población y convertir el exceso de producción en satisfactores de las mismas.
- Debe promover la participación popular a todos los niveles; los proyectos de desarrollo deben estar planeados y ejecutados por la gente y para la gente.
- A nivel nacional, deben revisarse y replantearse las propias necesidades, metas e indicadores de desarrollo, así como la configuración de la estructura de la propiedad y la política, la distribución poblacional, el crecimiento demográfico, etc.

Este modelo también ha sido objeto de crítica. Sus detractores consideran que parte de una ideología utópica, pues supone una reconfiguración del orden mundial dominante, lo que conlleva un importante conflicto de intereses. Ayuso (2000), al valorar las denominadas corrientes post-desarrollistas¹⁸, entre las que se incluiría la multiplicidad, señala que, aunque no ofrecen una alternativa de desarrollo claramente viable, han servido para llamar la atención sobre la dimensión cultural del desarrollo y la necesidad de insertarla, tanto en el discurso teórico, como en la práctica, reinventando el proceso de desarrollo desde sus raíces.

Por tanto, aunque la multiplicidad tiene un planteamiento plural en cuanto al diseño e implementación de programas de desarrollo, realizados conforme a las características y necesidades de la población, se centra en que dichos programas deben realizarse desde y a través de la participación popular. El problema surge al cuestionar cómo se interpreta o qué se entiende por participación popular en los

¹⁸ Una amplia visión crítica de las corrientes post-desarrollistas puede encontrarse en Kiely, R. (1999). "The last refugee of noble savage? A critical assesment of post-development theory". *The European Journal of Development Research*. Vol. II, nº 1.

diversos sistemas sociales, y si comparten o no el concepto de la percepción occidental.

2.4. Un nuevo paradigma: perspectiva humana del desarrollo

Como hemos visto anteriormente, aunque existan posiciones encontradas en el campo del desarrollo, básicamente hay coincidencia en los objetivos del mismo; dicho escuetamente, se trata de conseguir que los países más pobres se acerquen a las pautas de los más ricos. La identificación del desarrollo con el crecimiento económico fue la gran propuesta pensando que una vez que se diera éste, de manera automática se producirían efectos beneficiosos para los sectores más pobres. Pero estos presupuestos comenzaron a resquebrajarse en la década de los noventa:

- En primer lugar, porque empieza a percibirse que la naturaleza no permite cualquier modalidad de desarrollo y que es necesario tener en cuenta esa referencia fundamental a la hora de marcar los objetivos y las políticas para alcanzarlos.
- En segundo lugar, se cuestiona el concepto mismo de desarrollo que la sociedad viene considerando como deseable. No se dudaba de que cuanto mayor fuera el número de bienes y servicios (actividad económica), mayor y mejor sería el bienestar de las personas. Sin embargo, la realidad no era tan optimista: muchos países conseguían elevados crecimientos económicos pero sus niveles de desarrollo no mejoraban; otros, ni siquiera conseguían resultados positivos de crecimiento.

Así, el debate del desarrollo experimenta en la década de los noventa un punto de inflexión, originando nuevos enfoques para abordar el desarrollo. El cambio más significativo que se ha producido en el concepto de desarrollo en los últimos tiempos se debe a la propuesta de desarrollo humano y sostenible.

La idea básica de este paradigma es que el crecimiento económico ha de ser entendido como medio y no como fin; se considera bueno siempre que sirva para mejorar la existencia humana. En palabras de Streeten (1986:47), “el objetivo de los esfuerzos a favor del desarrollo es proporcionar a todos los seres humanos la oportunidad de vivir una vida plena, la incumbencia fundamental del desarrollo son los seres humanos y sus necesidades”.

Aunque, como veremos seguidamente, el hito fundamental para la difusión de este planteamiento lo marca la aparición del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, en 1990, los orígenes se remontan a los años setenta con el enfoque de las necesidades básicas aplicado a los procesos de desarrollo. Fue impulsado, entre otras razones, por el cambio en la orientación de la estrategia y actividades del Banco Mundial, lo que generó, a raíz de la publicación del denominado “Informe Pearson” (1969)¹⁹, un enorme debate en torno a cual debería ser su política. Dicho enfoque centra su preocupación en los objetivos propiamente dichos del desarrollo y no tanto en los medios. Supone un giro radical al pensamiento económico sobre desarrollo, ya que introduce la preocupación por los aspectos sociales del mismo, la participación, el acceso a servicios esenciales, el agotamiento de los recursos naturales, la erradicación de la pobreza como imperativo moral,...²⁰. Algunos de

¹⁹ El informe Pearson es un documento que constituye el más amplio análisis de los realizados hasta la fecha de su publicación (1969) acerca de lo que implica y significa el desarrollo económico en el mundo.

La crisis de confianza sobre la efectividad del desarrollo económico llevó, en 1967 a George Woods, que presidía entonces el Banco Mundial, a indicar la conveniencia de formar un «gran tribunal» internacional en que un grupo «de hombres de prestigio y experiencia se reunieran, estudiaran las consecuencias de veinte años de asistencia para el desarrollo económico, sopesaran los resultados, aclararan los errores y propusieran las normas más susceptibles de funcionar bien en el futuro».

En agosto de 1968, el nuevo Presidente del Banco Mundial, Robert S. McNamara, solicitó a Lester B. Pearson, ex Primer Ministro del Canadá y Premio Nobel de la Paz, que formara una Comisión para emprender ese estudio. Tras 11 meses de intenso trabajo e investigación, se publicó un exhaustivo informe que recogía un análisis crítico de las dos primeras décadas de AOD (1949-1969) y proponía unas nuevas bases para la cooperación internacional; entre sus recomendaciones incluía la implantación del hoy famoso 0,7% del presupuesto para la AOD.

²⁰ Para profundizar en los temas sobre desarrollo remitimos a una institución que desde finales de los años 60 ha trabajado formalmente los aspectos sociales del desarrollo. Nos referimos al Instituto de Estudios de Desarrollo de la Universidad de Sussex (Reino Unido), que hoy sigue

sus representantes más destacados son Paul Streeten, Amartya Sen, Hans Singer, Richard Jolly, Mahbub ul Haq, Lester B. Pearson, Frances Stewart (Doyal y Gough, 1994).

En el marco del sistema de las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lanzó a comienzos de los noventa el enfoque del desarrollo humano. Esta propuesta supone una importante transformación de los planteamientos anteriores en dos sentidos (Unceta, 1999):

- 1) Porque coloca el centro de la concepción del desarrollo en el proceso de expansión de las capacidades de las personas, de manera que puedan elegir su modo de vida;
- 2) Porque cuestiona que el desarrollo dependa fundamentalmente de la expansión del capital físico y resalta la importancia del capital humano.

De hecho, el primer informe comenzaba así: “La verdadera riqueza de una nación está su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata por acumular bienes de consumo y riqueza financiera.” (PNUD, 1990: 28).

El enfoque del desarrollo humano cuestiona el que exista una relación directa entre el aumento del ingreso y la ampliación de las opciones que se ofrecen a las personas. No basta con analizar la cantidad, sino que es más importante tener en cuenta la calidad de ese crecimiento. Y valorar si permite crear las condiciones necesarias para que los individuos tengan verdaderas oportunidades de vivir (Sen, 2000).

siendo un referente mundial en los debates sobre el desarrollo. Sus diferentes investigaciones y publicaciones sobre la cuestión pueden verse en <http://www.ids.ac.uk/ids/> [Fecha de consulta: 15/12/2008]

La tesis del “desarrollo humano” sostenía que un análisis amplio de la experiencia del desarrollo enseñaba algunas lecciones respecto a intervenir en la gente que podrían ser puestas en práctica en muchos lugares a favor del progreso social.

Estas enseñanzas se aplicaban en países tan diferentes como Cuba o Taiwán, México y Sri Lanka, Egipto y Vietnam. Algunos países se las habían arreglado para alcanzar un estatus de casi “desarrollado” de acuerdo con criterios tales como baja mortalidad infantil, elevada alfabetización y una buena cobertura de servicios, pero seguían siendo pobres conforme a cualquier aflicción de criterios económicos clásicos.

El Informe de Desarrollo Humano proponía que un “índice de desarrollo humano” compuesto ofrecería una imagen más realista de la situación de desarrollo en un país concreto. La idea era inducir la reorientación de las políticas y de los recursos para lograr el bienestar para las personas. La idea no fue del agrado de todos los países; pero, desde entonces, los Informes de Desarrollo Humano anuales han contribuido a impulsar el debate sobre el desarrollo y a acercar la situación de la humanidad, sobre todo la de sus miembros más necesitados, al centro de interés internacional.

En definitiva, se sustituye una visión del desarrollo centrado en la producción de bienes por otra centrada en la ampliación de las opciones de las personas.

El paradigma del desarrollo humano no se limita a las propuestas específicas que el PNUD realiza, ya que desde otros ámbitos se trabaja también en la elaboración de propuestas inspiradas en los fundamentos del desarrollo humano. Lo cierto es que los informes anuales del PNUD han servido de plataforma divulgativa y se han convertido en un referente obligado del debate actual sobre el desarrollo²¹.

²¹ El PNUD publicó el primero de sus informes en 1990. Una figura clave para el impulso de esta iniciativa fue Mahbud Ul Haq, exministro de economía de Pakistán, que en 1989 comenzó su labor como asesor especial del administrador general del PNUD. Popularizó el concepto de desarrollo humano y propuso unos índices para su medición distintos a los que se empleaban hasta entonces, ligados al crecimiento económico exclusivamente. Los impulsores del proyecto fueron conscientes del reto que implicaba esta publicación y del ambicioso objetivo que suponía ofrecer una visión

Aunque su propuesta es la propuesta más significativa, y en ella nos centraremos, son muchos los estudiosos que trabajan en la elaboración de propuestas para delimitar los fundamentos del desarrollo humano (Sierra, 2001; Nussbaum, 2002; Todaro, 1987; Ingham, 1993; Alkire, 2002; Griffin, 1999; Mancero, 2001).

Hay que destacar, en la elaboración de este nuevo enfoque de desarrollo, la figura del premio Nobel de Economía 1998, Amartya Sen, cuyas críticas al concepto de bienestar basado en la opulencia, y su propuesta de un bienestar centrado en la persona, han tenido un amplio eco (Sen, 1997). De hecho, el enfoque de desarrollo humano impulsado por el PNUD se inspira, y así lo reconoce expresamente, en sus aportaciones teóricas, sustanciadas, en lo esencial, en el denominado “enfoque de las capacidades”.

Para Sen, el desarrollo no puede estar referenciado simplemente al incremento de la oferta de bienes y servicios, que, según él, no es más que una forma de reduccionismo economicista: “Aunque los bienes y servicios son valiosos, no lo son por sí mismos. Su valor radica en lo que pueden hacer por la gente o más bien, lo que la gente puede hacer con ellos” (Sen, 2000: 32).

Por tanto, la clave del desarrollo para Sen radica en el incremento de las capacidades de los seres humanos, por lo que el indicador para medir el desarrollo, es precisamente la gente. Desde esta perspectiva se concibe el desarrollo como un proceso para incrementar las capacidades de las personas, individuales y colectivas. Capacidades que constituyen el soporte del *hacer* de la gente. Para este autor, los prerrequisitos de una vida feliz son que las personas *puedan ser* y que las personas *puedan hacer*, en un marco de libre elección. “La

alternativa al enfoque convencional de Banco Mundial. Por ello, desde el principio, el Informe sobre el Desarrollo Humano se editó deliberadamente con el mismo formato que la publicación estrella del Banco Mundial, el Informe sobre el Desarrollo Mundial, para hacer ver que quería convertirse en otra referencia inexcusable al hablar de desarrollo. Además, desde sus primeras ediciones, el Informe sobre Desarrollo Humano se caracterizó por utilizar una forma amena de exposición y presentación que atrajo a un gran número de lectores. No cabe duda que la principal contribución del PNUD ha sido presentar una propuesta alternativa a la ortodoxia de las instituciones de Bretón Woods, el Fondo Monetario y el Banco Mundial, rompiendo el monopolio que éstas ostentaban en la definición de las estrategias de desarrollo.

capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones; o, en términos menos formales, la libertad para lograr diferentes estilos de vida” (Sen, 2000: 100).

La concesión del Premio Nobel de Economía a Sen, ha contribuido de manera relevante a la difusión y aceptación de sus teorías; tanto que, en la actualidad, es un referente para cualquier estudioso del desarrollo desde una perspectiva humanista, a la que nos adscribimos.

Retomando nuestro análisis sobre este enfoque, hemos de señalar que el punto de arranque del nuevo concepto de desarrollo humano se encuentra en el cambio de la pregunta central sobre el desarrollo; durante mucho tiempo ésta había sido: ¿cuánto produce una nación?; ahora pasa a ser: ¿cómo está la gente?. Es decir, el énfasis no está sólo en la cantidad de bienes y servicios, sino en el impacto que realmente tienen en las personas.

La nueva formulación del desarrollo se recoge como sigue en los diferentes Informes sobre el Desarrollo Humano:

El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas (...). Representa un proceso a la vez que un fin. En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito del desarrollo humano va más allá: otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente. (PNUD, 2000: 17)

Un elemento fundamental para la ampliación de esas opciones “es el desarrollo de la capacidad humana, es decir, las múltiples cosas que la gente puede hacer o ser en la vida” (PNUD, 2001: 24). El término desarrollo humano denota tanto el proceso de ampliar las oportunidades de los individuos, como el nivel de bienestar que éstos han alcanzado. Esto significa que su objetivo es la “creación de un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades

y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses. El desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que ellos [los seres humanos] tienen para vivir de acuerdo con sus valores” (PNUD, 2001: 27).

Así, es posible distinguir dos aspectos: 1) la formación de capacidades humanas, tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos; y 2) la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas, ya sea para el trabajo o el descanso.

Desde este planteamiento, el desarrollo ha dejado de ser una mera técnica para conseguir determinados resultados. Se pretende un desarrollo que contenga la justicia, porque si no, difícilmente se le podrá considerar humano. No es que muestre desinterés por el crecimiento económico, sino que enfatiza la necesidad de que ese crecimiento se evalúe en función de si consigue o no que las personas puedan realizarse cada vez mejor. Así, le preocupa que se establezcan relaciones positivas entre el crecimiento económico y las opciones de las personas (Ul Haq, 1999).

Otra aportación en esta línea, de lo que debería ser el desarrollo, y lo suficientemente crítica con el enfoque neoliberal de épocas anteriores, es posible encontrarla en Michel P. Todaro, cuando señala que el *“desarrollo debe concebirse como un proceso multidimensional que implica cambios de las estructuras, las actitudes y las instituciones, al igual que la aceleración del crecimiento económico, la reducción de la desigualdad y la erradicación de la pobreza”*. (Todaro, 1987: 168)

Todaro sugiere, además, que el desarrollo debe representar toda la gama de cambios mediante los cuales todo un sistema social, atento a las diversas necesidades básicas y los deseos de individuos y grupos sociales integrantes de ese sistema, se aleje de una condición de vida percibida generalmente como poco satisfactoria y se aproxime a una situación o condición de vida considerada “mejor” en sentido material y espiritual.

Esta concepción deja claro que el desarrollo debe tener metas colectivas e individuales, y que debe fundamentarse en la sociedad, *ser sistémico, endógeno y abierto, sin que ello signifique deterioro social.*

Las diferencias fundamentales entre el enfoque de desarrollo humano y los enfoques convencionales, que enfatizan el crecimiento, la formación de capital humano o el desarrollo de recursos humanos, estriban en que (PNUD, 1990):

- El crecimiento económico se considera necesario pero no suficiente para el desarrollo humano. Se puede observar cómo algunas sociedades con rápidos crecimientos en su PIB o altos niveles de ingreso per cápita carecen de progreso humano, mientras que otras con un crecimiento moderado pueden llegar a logros mayores.
- Tanto las teorías acerca de la formación de capital humano como la del desarrollo de recursos humanos ven al ser humano fundamentalmente como un medio y no como un fin. El capital humano concibe al ser humano como un instrumento para fomentar la producción de bienes, pero los seres humanos son más que bienes de capital para la producción de bienes de consumo. Por lo tanto, el concepto de capital humano que se encuentra inserto en algunas perspectivas considera sólo un aspecto del desarrollo humano, no su totalidad.
- Algunos enfoques que enfatizan el bienestar social consideran a los seres humanos más como beneficiarios del proceso de desarrollo que como participantes en él. Destacan las políticas de distribución en lugar de las estructuras de producción.
- El enfoque de necesidades básicas generalmente se concentra en el grueso de bienes y servicios (alimentación, vivienda, atención médica, agua,...) que necesitan los grupos desposeídos de la población. Se centra en el suministro de estos bienes en lugar de hacerlo en el aspecto de las

oportunidades del ser humano. El desarrollo se refiere no solamente a la satisfacción de necesidades básicas, sino también al desarrollo humano como un proceso dinámico de participación que conlleva la expansión y el uso de las capacidades humanas.

En definitiva, el enfoque del desarrollo humano descansa en el profundo convencimiento de que la persona es el destinatario central de la actividad económica y que, en consecuencia, sólo la certeza de que el bienestar de las personas concretas ha mejorado es la medida de que el desarrollo ha avanzado. De ahí la importancia y la necesidad de encontrar una referencia que permita constatar esta realidad.

Cuadro 2.1. Síntesis enfoques del desarrollo

ENFOQUES	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTANTES
Modernización (1945-1975)	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo entendido como crecimiento económico. Un único modelo de desarrollo - Objetivos y medidas de desarrollo en términos de PIB y renta per cápita - Liberalización global de los procesos económicos - Ciencia y Tecnología como determinantes en la evolución social; - Se entiende que todas las sociedades convergen hacia la modernidad. - El subdesarrollo es una etapa que se supera con la industrialización 	Almond Lewis Harrod Rostow Singer Hirschman Huntington Prebisch Myrdal Perroux
Dependencia (1965-1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la explotación de los países del tercer mundo por el mundo desarrollado. - Fenómeno no natural. Singular e histórico; asincrónico y asimétrico (naciones dominantes y hegemónicas). - Subdesarrollo como otra cara de la moneda del desarrollo, problema interno. - Promueve la “desconexión” Se debe tratar de superar esa vinculación con el sistema mundial. 	Baran Gunder Frank S. Amin Cardoso Furtado Dos Santos Faleto Sunkel
Necesidades básicas (1975-1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Reacción al predominio de los valores económicos. - Prioridad en las necesidades básicas de la vida (salud, alimentación, vivienda y educación). - Estado y comunidad como soporte. - Cambios estructurales. - Necesidad de nuevos indicadores de desarrollo. 	Streeten Seers Fishlow Chenery Shumacher Nussbaum Sem
Enfoques neoliberales (1977-1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Vuelta a las consideraciones económicas; - Fenómeno universal, evolucionista y darwinista - Reestructuración de las economías con medidas liberales. - Aparición de los NICS (países de reciente industrialización). - Disminución de la intervención gubernamental en la gestión económica. - Promoción del Mercado como vía de solución. 	Smith Balassa Bhagwati Krueger Lal Little Lipietz Leys Bambirra Chilcote
Enfoques globalizadores (1990-2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Internacionalización de la producción. - Mercado como sistema global con relaciones jerárquicas de interdependencia. - Nueva división internacional del trabajo. - Expansión constante del mercado mundial. - Influencia de las empresas transnacionales en el capitalismo postindustrial. 	Wallerstein Summers Page Stiglitz, Sunkel Amsden Evans

<p>Desarrollo sostenible (1980-2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reinterpretación de las relaciones sociedad (cultura)-naturaleza. - Territorio, recursos, personas, capital humano, capital social e instituciones orientados a la generación de actividades económicas y generación de valor en el territorio. - Participación de las comunidades. - Satisfacción de necesidades básicas con límite de crecimiento. - Desarrollo no es igual a mercado. - Solidaridad con generaciones futuras. 	<p>Meadows Robertson N. Georgescu Roegen R. Daly D. Pearce Sachs Weizsäcker</p>
<p>Desarrollo humano (1990-2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de múltiples dimensiones subjetivas e intersubjetivas de la condición humana y su importancia para una reinterpretación del desarrollo. - El ser humano como fin en sí mismo. - El incremento de producción no es igual a bienestar. - Expansión de la capacidad de libertad de los individuos. - Indicadores nuevos por grupos y regiones (género, cultura, etc). 	<p>Streeten Schumacher Sen Ul-Haq</p>

Fuente: elaboración propia

2.4.1. Principales indicadores de desarrollo humano

La renta per cápita (PNB per cápita) ha sido durante mucho tiempo, y lo sigue siendo, el principal y más importante indicador de desarrollo humano, que ha demostrado su enorme fuerza para reflejar una determinada concepción del desarrollo. En contrapunto, se han dedicado esfuerzos para encontrar un indicador global que no sea un mero contrapunto al PNB, sino que tenga la suficiente potencialidad para sustituirlo como indicador básico del desarrollo, pero no es tarea fácil. La aparición de un indicador que hiciera sombra al PNB tendría que esperar a que Meghnad Desai, Mahbud Ul Haq, Amartya Sen y otros inventaran el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y el PNUD lo incluyera en su Informe sobre el Desarrollo Humano. El IDH es el primer intento de producir un indicador sintético, partiendo de las bases teóricas del enfoque del desarrollo humano. Desde su primera formulación, en 1989, ha experimentado diversas variaciones, que ha hecho más compleja su composición. “El IDH es del mismo nivel de

vulgaridad del Producto Nacional Bruto –sólo un número- pero que no es tan ciego a los aspectos sociales de las vidas humanas como lo es el PNB” (PNUD, 1999: 23).

Ambos índices no son indicadores recíprocamente excluyentes, sino indicadores complementarios que proporcionan informaciones distintas; en un caso se mide bienestar económico y en otro se mide el nivel de capacidades humanas. Otra cuestión es el valor que se concede a cada uno a la hora de diseñar y evaluar las políticas de desarrollo.

El IDH busca medir el logro medio de un país en tres dimensiones básicas, que responden a las tres capacidades esenciales para el desarrollo humano, sin concentrarse exclusivamente en la riqueza económica:

- 1) Salud (longevidad, lograr vidas más largas y duraderas).
- 2) Educación (tener conocimientos o ser capaz de conocer).
- 3) Renta (tener acceso a los recursos para lograr un buen estándar de vida).

No obstante, aunque el IDH ha conseguido una gran divulgación, desde su aparición ha suscitado un amplio debate. Algunas críticas señalan sus limitaciones (que haga la misma ponderación de los tres componentes, el tratamiento que da a la renta, el que utilice indicadores promedio, etc.). Pero si tenemos en cuenta que no pretende convertirse en un indicador total de desarrollo, sino mostrar que posee una serie de ventajas sobre el PIB, ofreciendo un contrapunto crítico a este, por muy imperfecto que sea, resulta una alternativa viable al PIB per cápita. El propio PNUD reconoce que el IDH no es una medida absoluta de bienestar, pero indica el empoderamiento o potenciación de las personas, ya que cuando estas disponen de las tres opciones básicas que recoge, se hallan en mejor disposición de tener acceso a otras oportunidades.

Debe considerarse, pues, como un indicador aproximativo al amplio espectro del desarrollo humano, que se complementa con otros índices, que observan áreas esenciales de decisión, desde las oportunidades políticas, económicas y sociales para ser creativo y productivo, que permitan disfrutar del respeto a uno mismo, el empoderamiento y el sentido de pertenencia a la comunidad. Estos son el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) y el Índice de Potenciación de Género (IPG), introducidos en el Informe del PNUD en 1995; y el Índice de Pobreza Humana (IPH), introducido en 1997.²²

Aunque los actuales índices de desarrollo humano ya contemplan un amplio abanico de dimensiones, se siguen buscando nuevas fórmulas y formas de medición que reflejen mejor la situación global de la humanidad, acorde con los cambios que comporta el proceso de mundialización. Algunas de las principales preocupaciones que concitan los intereses de los estudiosos del desarrollo en este contexto son las siguientes:

- 1) Las desigualdades centro-periferia
- 2) Los mercados mundiales
- 3) Los derechos humanos
- 4) La potenciación de la mujer
- 5) La sostenibilidad²³ y el respeto al medio ambiente

²² En el informe correspondiente al año 1991 se propuso el Índice de Libertad Humana (ILH), para evaluar el grado de cumplimiento de los Derechos Humanos, pero tuvo una vida de apenas dos años, ya que hubo fuertes presiones por parte de muchos gobiernos a los que no les gustaba que aparecieran en público sus carencias democráticas. En definitiva, dejó de elaborarse y hay que resaltar que es una de las principales carencias en los informes.

²³ Desde nuestro punto de vista, coincidiendo con Dubois (2006), en una lectura amplia del desarrollo humano parece evidente que la sostenibilidad forma parte sustancial del mismo y que, por lo tanto, no sería necesario explicitar esa característica tal como se hace cuando se habla del “desarrollo humano y sostenible”; concepto muy presente actualmente en los debates sociopolíticos y académicos. El origen de la expresión de desarrollo sostenible se encuentra en el informe Brundtlan (*Nuestro futuro común*) que fue el documento base de la Conferencia Mundial de Río de Janeiro del año 1992, sobre el desarrollo y el medio ambiente. La definición que se dio entonces del desarrollo sostenible señala que es aquel capaz de satisfacer las necesidades de las

6) La diferencias culturales

1) *Las desigualdades centro-periferia*: Con el crecimiento de la pobreza, el mundo presenta grandes desigualdades entre los países desarrollados y subdesarrollados (Amin, 1974; Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1995; Latouche, 1991; Sebastián, 1992); y en el interior, entre gente rica y gente pobre. Para tener una idea de la extraordinaria dimensión del problema de la equidad, basta decir que 60.000 personas mueren diariamente de hambre en el mundo, mientras el excedente anual en la producción mundial de alimentos sobrepasa el 10%, según los últimos informes del Banco Mundial (2001). Es decir, que si la distribución alimentaria fuera equitativa, no existiría el problema del hambre; nuestro planeta cuenta con los recursos naturales y técnicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas vitales de sus habitantes, pero éstos están distribuidos de forma no equitativa (Oliveres, 1998; Sutcliffe, 1995).

2) *Los mercados mundiales*: La globalización ha dado paso a importantes oportunidades en los mercados mundiales, pero éstas se distribuyen de manera poco equitativa, con lo que se están creando nuevas fuentes de vulnerabilidad. Los mercados suelen propasarse y reducir actividades no relacionadas con el mercado, pero que son fundamentales para el desarrollo humano. Por ejemplo, como consecuencia de la reducción fiscal, se está limitando la prestación pública de servicios sociales; como consecuencia de una restricción de tiempo, se está reduciendo la prestación de servicios de atención no remunerados; y como

generaciones actuales sin comprometer la capacidad y las oportunidades de las generaciones futuras.

En algunas interpretaciones de este concepto se pone un énfasis especial en la importancia del uso de los recursos naturales, como si la sostenibilidad se limitara a la preservación de los mismos. Ciertamente, éste es uno de los elementos fundamentales para conseguir el desarrollo sostenible, pero sólo desde la perspectiva del desarrollo humano integral, que tiene en cuenta lo cultural, lo político, lo social, lo ecológico, lo ético, etc. Es decir, que no tiene sentido plantear un desarrollo que se basa en las capacidades humanas sin tener en cuenta que el desarrollo de esas capacidades debe ser mantenido; ya que si no se caería en la contradicción de plantear el desarrollo para unas personas y no para otras, o bien para un determinado momento y no para otro. Por ello, cuando hablamos de desarrollo humano, aunque no añadamos el adjetivo de “sostenible”, entendemos que esa condición va implícita en el primer concepto.

resultado de la restricción de incentivos, se están degradando los recursos ambientales esenciales para el desarrollo humano (Sutcliffe, 1996).

3) *Los derechos humanos*: Las diferencias también son significativas en los derechos humanos, entendidos como derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales,... y, por supuesto, el derecho al desarrollo. El no reconocimiento de los derechos individuales se pueden reflejar en las reducidas oportunidades laborales y de participación social dadas a la mujer, que representa el 49,5% de la población mundial (PNUD, 2010). Estos atropellos se cometen en el interior de sus propios países, especialmente en aquellos donde el machismo es una imposición cultural, donde las mujeres luchan por participar en la vida política y social, por evitar la ablación, por rebelarse al sometimiento que les imponen los varones, etc. (Henriquez y Alfaro, 1991; Mernissi, 1995; Carrasco, 2009).

4) *La visibilidad de la mujer*: Aún cuando existen algunos países empobrecidos más abiertos a la participación femenina en la vida política y económica, se observa un gran desequilibrio en su nivel de empoderamiento respecto a las mujeres de países desarrollados (ONU, 1999; Zabala, 2006). Aunque un buen número de mujeres en el mundo se ha incorporado al mercado del trabajo, todavía hoy siguen asumiendo mayoritariamente la responsabilidad de la atención a la familia y sus implicaciones, trabajo escasamente reconocido y con poca participación masculina. La preocupación por armonizar la vida pública y la privada constituye un reto que limita la vida de muchas mujeres y carece de la concreción política necesaria que permita unas relaciones de género en términos de igualdad social (Murguialday, 2005; PNUD, 1999).

5) *La sostenibilidad y el respeto al medio ambiente*: Un buen desarrollo es incompatible con la insostenibilidad del desarrollismo (Novo, 2006). Los criterios económicos que sustentan esta posición son incompatibles con las leyes de la naturaleza y con el necesario equilibrio en el acceso a los recursos que demanda la

humanidad. Hablar de desarrollo sostenible conlleva una transformación radical en las relaciones entre economía, ecología y ética. Requiere actuar con una lógica que tiene en cuenta los límites de la naturaleza y plantea la necesidad de una estricta coherencia entre los objetivos de desarrollo que perseguimos y los medios, modelos y estrategias que utilizamos para alcanzarlos.

6) *La diferencias culturales*: La dimensión cultural constituye una parte fundamental del desarrollo humano puesto que, para vivir una vida plena, es importante poder elegir la propia identidad sin exclusiones. Varios expertos (Bonfil, 1996; Max-Neff, 1993; Palenzuela, 2008) hablan de *etnodesarrollo*, entendiendo por tal la capacidad autónoma de una comunidad culturalmente diferenciada para construir su futuro, a través de procesos de auténtica autodeterminación. Se plantea como alternativa a la “integración” y el “desarrollismo” homogéneo defendido desde la visión occidentalista.

Aunque las propuestas para afrontar y resolver la problemática que plantea el desarrollo son muy variadas, hemos de reconocer que el enfoque del desarrollo humano surgido a principios de los noventa y los informes del PNUD constituyen un referente fundamental para la articulación de alternativas y para las discusiones sobre políticas públicas de carácter nacional e internacional.

A continuación recogemos, a modo de síntesis, la cronología de los Informes sobre el Desarrollo Humano elaborados por el PNUD desde los años 90.

Cuadro 2.2. Informes sobre el Desarrollo Humano

1990	Concepto y medición del desarrollo humano
1991	Financiación del desarrollo humano
1992	Dimensiones internacionales del desarrollo humano
1993	Participación popular
1994	Nuevas dimensiones de la seguridad humana

1995	Género y desarrollo humano
1996	Crecimiento económico y desarrollo humano
1997	Desarrollo humano para erradicar la pobreza
1998	Consumo para el desarrollo humano
1999	Mundialización con rostro humano
2000	Profundizar la democracia en un mundo fragmentado
2001	Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano
2002	Profundizar la democracia en un mundo fragmentado
2003	Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: Un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza
2004	La libertad cultural en el mundo diverso de hoy
2005	La cooperación internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual
2006	Más allá de la escasez: Poder, pobreza y crisis mundial del agua
2007/08	La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido
2009	Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos
2010	La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano
2011	Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos
2012	El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso

Fuente: elaboración propia

2.4.2. El desarrollo humano integral como base de una EpD

A la luz de las consideraciones que venimos exponiendo, cabría preguntarse qué modelo de desarrollo constituye el fundamento de una educación para el desarrollo. Desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta las consideraciones de los estudiosos del desarrollo humano y las aportaciones de los informes del

PNUD, podríamos hablar de un desarrollo humano integral cuyas características fundamentales son:

- El desarrollo es un proceso que incluye objetivos a corto, medio y largo plazo.
- El crecimiento económico tiene siempre un carácter instrumental que ha de ir acompañado de otras estrategias. La productividad requiere la participación de las personas en los procesos productivos.
- Es un modelo universalista de desarrollo que plantea necesariamente una ordenación de los valores y criterios que rigen las prioridades.
- Las personas constituyen el referente fundamental del proceso.
- El desarrollo humano integral requiere cambios importantes en las estructuras de poder político y económico a escala local y global.
- Demanda instituciones democráticas justas y responsables que amparen los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- El desarrollo humano integral cumple con el principio de equidad, que matiza y ayuda a aplicar el de justicia. La equidad y la igualdad de oportunidades para todos los sectores y grupos humanos constituyen elementos esenciales para ampliar las posibilidades de las personas a través del desarrollo.
- Este modelo de desarrollo ha de asegurar la sostenibilidad presente y futura desde la diversidad y desde la solidaridad con todo lo vivo.
- El empoderamiento de las personas es otro rasgo de este modelo de desarrollo. Esto implica recuperar el protagonismo de las comunidades humanas y facilitar que las personas puedan tener influencia en las decisiones que se tomen y diseñen.

- El desarrollo humano integral fomenta la cooperación. Se preocupa por la forma en que las personas interactúan y cooperan entre sí para ampliar sus opciones individuales.
- Debe ser un modelo de plenitud vital, referida a sistemas, creencias simbólicas, significados, historia, realidad, cultura.

A modo de síntesis

En los apartados anteriores hemos tratado de exponer el concepto de desarrollo que nos va a servir como referente de una EpD. Es un concepto complejo y multidimensional que ha sido abordado desde múltiples perspectivas y desde diversas disciplinas. Aunque no existe un concepto universal al respecto, los diferentes enfoques comparten un lenguaje común donde están presentes las personas, la pobreza, las necesidades básicas, la sostenibilidad, la autonomía de los pueblos,...pero las diferencias subyacentes entre unos enfoques y otros son sustanciales. Por un lado encontramos a quienes defienden la lógica del mercado mundial globalizado como itinerario de desarrollo posible; y por otro, a quienes afirman que este escenario no ofrece salidas ni para los problemas de la humanidad, ni para la pobreza de los pueblos marginados y abogan por procesos rupturistas que, a partir del replanteamiento de las necesidades y de los modelos productivos vigentes, permitan a cada comunidad y a cada grupo diseñar, de forma autónoma e independiente, un horizonte de positiva evolución y transformación de sus estructuras económicas, sociales y políticas.

En un punto intermedio encontramos a quienes plantean un desarrollo con rostro humano, donde las personas, sus capacidades y sus necesidades, son primordiales en la planificación del desarrollo.

Coincidimos con quienes sugieren que el desarrollo es ante todo una cuestión de valores humanos y actitudes (Goulet, 2000; Martínez Navarro, 2000), metas definidas por las propias comunidades y criterios para establecer quiénes y cuáles

son los costes asumibles y tolerables que este proceso conlleva. El desarrollo ya no es una cuestión meramente economicista, sino que es una categoría social, compleja y multidimensional.

Desde el planteamiento de una EpD hablamos de un modelo de desarrollo humano integral que contempla “el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente” (PNUD, 2000: 17).

CAPÍTULO 3

LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO: SIGNIFICADO, MODALIDADES Y PERSPECTIVA ACTUAL

LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO: SIGNIFICADO, MODALIDADES Y PERSPECTIVA ACTUAL

Introducción

3.1. Aproximación al concepto de cooperación para el desarrollo

3.2. Reseña histórica sobre la cooperación internacional para el desarrollo

3.2.1. Evolución de la cooperación para el desarrollo: etapas

3.2.2. Declaraciones sobre cooperación y desarrollo: cronología

3.3. Tipos de cooperación para el desarrollo

3.4. Hacia un nuevo modelo de cooperación: retos y tendencias actuales

A modo de síntesis

CAPÍTULO 3

LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO: SIGNIFICADO, MODALIDADES Y PERSPECTIVA ACTUAL

*Hay en el mundo suficientes bienes para
satisfacer las necesidades del hombre, pero no
su codicia.*

(M. Gandhi)

Introducción

Los aspectos teóricos de la cooperación internacional han sido, tradicionalmente, relegados o subestimados por los estudiosos. Ello ha sido fruto de la excesiva importancia atribuida a otras cuestiones como, los conflictos internacionales, la preponderancia de lo económico, la visión distorsionada del poder de los estados y su forma de entender la convivencia internacional, entre otras. Afortunadamente, hoy, esta perspectiva conflictiva en el análisis de las relaciones internacionales ha sido sustituida por otros enfoques centrados más en la paz y en la solidaridad.

Como hemos visto en páginas anteriores, las diversas teorías del desarrollo están lejos de lograr un consenso generalizado sobre las razones del subdesarrollo; esto, unido a la realidad que confirman la tozudez de los datos y la contundencia de los hechos, es lo que hace que, con frecuencia, encontremos respuestas diferentes para un mismo problema. Así, cabe apuntar que si realmente no podemos determinar con algún grado de exactitud las causas que provocan la pobreza, mal podremos saber qué medidas ofrecer, y sobre todo, qué tipo de cooperación al desarrollo se puede llevar a cabo para remediar los verdaderos problemas existentes, con el fin de evitar que se convierta solamente en un instrumento de

caridad, que trata de actuar más sobre los efectos que sobre las causas, o cuando se ponen de manifiesto situaciones que demandan actuaciones urgentes.

En los apartados siguientes trataremos de precisar qué se entiende por cooperación internacional para el desarrollo, nos adentraremos someramente en su evolución histórica, analizaremos algunas tipologías clasificatorias y, finalmente, trataremos de identificar los retos que la situación actual plantea al modelo de cooperación establecido.

3.1. Aproximación al concepto de cooperación para el desarrollo

En nuestro intento por articular una definición del concepto de “cooperación para el desarrollo” o “cooperación internacional para el desarrollo”, nos encontramos cierta dispersión. En ocasiones, se utilizan de forma profusa palabras que no tienen el mismo significado. Así se habla indistintamente de cooperación, cooperación para el desarrollo, ayuda humanitaria, ayuda para el desarrollo,...términos que se entremezclan y confunden. Vamos a tratar de incorporar algunas útiles precisiones al respecto, que nos servirán de referencia en nuestro estudio.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, cooperar es obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin. De forma más amplia, Martínez González-Tablas (1996: 26) señala que cooperar implica “compartir un trabajo o tarea, hacer algo con otros de forma coordinada, conforme a un plan y con un cierto grado de voluntariedad que suele estar alentado por algún tipo de interés o beneficio mutuo, pudiendo establecerse tanto entre desiguales como entre iguales”. Así pues, si a cooperar le añadimos unos objetivos y unas dimensiones básicas podemos llegar a la verdadera conceptualización del término. En este sentido, cooperar, no a través de relaciones únicamente personales, sino en el nivel de las relaciones entre países, implica que podamos hablar de cooperación internacional. Sin embargo, cooperación internacional para el desarrollo, que es la denominación que nos interesa, añade precisión, pues aparece

un objetivo concreto que es la razón de ser de esta actividad cooperativa, el desarrollo. Así se une, al carácter internacional, el objetivo de consumir el desarrollo de los habitantes de los países que no manifiestan los niveles de vida adecuados para cualquier población.

Para Alonso y otros (1994), la cooperación internacional para el desarrollo constituye un ámbito especializado de las relaciones económicas y políticas internacionales. Bajo esta denominación, se acoge “el conjunto de bienes, servicios y capitales que, con grados de concesionalidad variable, los países desarrollados ponen a disposición de los menos desarrollados, con el objetivo declarado de favorecer su progreso económico y social” (Alonso y otros, 1994: 335).

Por otro lado, en relación con el término “ayuda”¹, usado también de manera profusa como equivalente al de cooperación, conviene señalar algunas precisiones. Ayudar es algo diferente de cooperar, aunque sigue teniendo un contenido social, ya que se presupone una relación entre partes, pero no implica compartir. Siguiendo a Martínez González-Tablas en su reflexión, ayudar implica desigualdad y es suficiente con que la parte que ayuda tome una iniciativa en favor del otro, con cierto grado de liberalidad, de desinterés, de concesionalidad. Así, en principio, se puede ayudar a alguien inerte o que se resiste incluso a ser ayudado. Es decir, puede no existir implicación, al menos a priori, de una de las partes. De ahí que si la ayuda no conlleva cooperación, no puede incluirse entre sus objetivos el del desarrollo. La ayuda debe entenderse como un tipo de

¹ El concepto de ayuda al desarrollo es lo que se conoce por Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) o Ayuda Pública al Desarrollo. Cuando se habla de ayuda exterior se utilizan las definiciones adoptadas por la OCDE que están basadas en elementos de subvención/donación en los préstamos con objetivos de desarrollo. Así, la Ayuda Oficial al Desarrollo se puede definir, siguiendo a Camino y Nieto (1994:258), como “la transferencia de recursos en términos concesionados por parte de un país a otro, siempre que sean canalizados por medio del sector público del país donante y redunden en beneficios del país receptor”. Definida de este modo, la mayor parte de la AOD se encuadra en la llamada ayuda bilateral. Por contraposición a ella, la ayuda multilateral es ejecutada, con similar propósito, por organismos internacionales a partir de las contribuciones que en su mayoría realizan individualmente los propios países donantes. [C. Camino y J. A. Nieto (1994). *La cooperación internacional para el desarrollo como instrumento de actuación de las relaciones Norte-Sur*. En C. Berzosa, *La Economía Mundial en los Noventa*. Ed. Fuhem / Icaria.]

actividad de carácter más asistencial, de manera que puede servir como antecedente de la cooperación pero no siempre como verdadera cooperación para el desarrollo. Ésta implica, necesariamente, la tarea de compartir y el objetivo último del desarrollo de forma gradual, sin olvidar que puede existir beneficio para ambas partes. Es así como se configura una noción más real de la cooperación para el desarrollo.

En realidad, la imprecisión conceptual en torno a los términos de cooperación y ayuda ha venido derivada de la propia historia del proceso, ya que la actividad de la cooperación o ayuda ha oscilado entre dichas concepciones. “Unas veces se buscaba la colaboración como algo necesario entre partes que trataban de evitar que la asimetría se interpusiera entre ellas, pero en otras ocasiones aparecía un donante con algo que ofrecer y sin dudas sobre los términos en los que tenía que hacerlo. Él era quien daba y él era quien definía el qué, el cómo y el cuándo, sin ninguna connotación de beneficio mutuo y, en ocasiones, derivando incluso, cínicamente, hacia una caridad en beneficio propio” (Martínez González-Tablas, 1996: 14).

De manera consecuente, con el proceso de cooperación-ayuda ha nacido la percepción del hecho de desigualdad y de la insatisfacción de las necesidades por parte de la población mundial. Paralelamente, ha calado la idea de que estas situaciones son remediabiles y con la cooperación-ayuda puede salvarse la brecha existente o al menos reducir las agudas carencias que se presentan.

A raíz de esta línea de pensamiento, se han llevado a cabo diferentes formas de ayuda que constituyen en conjunto una compleja tipología. A ella nos referiremos más adelante.

Unido indisolublemente al conjunto de las diversas formas de ayuda, debería aparecer la idea de lograr una cooperación en sentido estricto, superando a su vez las disfuncionalidades de una mera ayuda. A la configuración de una cooperación para el desarrollo cada vez más integral han contribuido sin duda las bases

apuntadas en los sucesivos Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo, que han modificado satisfactoriamente la idea de desarrollo y consecuentemente, la idea de cooperación.

En definitiva, la diferencia entre cooperación y ayuda es clara en su concepto, y debe superarse la visión originaria de ayuda al desarrollo de carácter eminentemente humanitario y de emergencia.

¿Cómo podemos definir, entonces, la cooperación internacional para el desarrollo? Actualmente uno de los peligros está en llamar cooperación internacional para el desarrollo a cualquier cosa. Esta imprecisión conceptual afecta posteriormente a las políticas concretas que normalmente tienden más a fomentar la cooperación internacional que el desarrollo. Y aunque casi toda cooperación internacional fomenta el desarrollo, hay que reconocer que no toda cooperación fomenta igual el desarrollo. Y dado que la finalidad clave de la cooperación para el desarrollo es este último concepto (el desarrollo), es éste el que nos debe proporcionar los criterios para establecer una adecuada cooperación para el desarrollo.

Como hemos visto en apartados anteriores, no es fácil concretar qué se entiende por desarrollo; es un término amplio y polisémico que ha ido adquiriendo connotaciones cada vez más específicas a lo largo del tiempo. De una forma intuitiva, podemos señalar que el desarrollo aglutina todo aquello que mejora el nivel de vida de las personas y países. Ahora bien, si tratamos de ser más rigurosos, la cuestión se complica. Porque ¿qué mejora el nivel de vida? ¿cuál es ese nivel? ¿cómo y quién lo establece? ¿bajo qué criterio? ¿cómo medirlo?

Un ejemplo claro de la dificultad para conceptualizar qué se entiende por cooperación internacional para el desarrollo, lo encontramos en la “definición” que recoge la Ley Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Ley 23/1998, de 7 de julio). En su artículo 1.1. dice:

Se integran dentro de la cooperación internacional para el desarrollo el conjunto de recursos y capacidades que España pone a disposición de los países en vías de desarrollo, con el fin de facilitar e impulsar su progreso económico y social, y para contribuir a la erradicación de la pobreza en el mundo en todas sus manifestaciones.

La cooperación española impulsará procesos de desarrollo que atiendan a la defensa y protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales, las necesidades de bienestar económico y social, la sostenibilidad y regeneración del medio ambiente, en los países que tienen elevados niveles de pobreza y en aquellos que se encuentran en transición hacia la plena consolidación de sus instituciones democráticas y su inserción en la economía internacional.

Como podemos apreciar, esta definición tiene, al menos, dos limitaciones. Una, no se define el término desarrollo, aun cuando es empleado en tres ocasiones. Y, otra, resulta ser una definición descriptiva de las acciones que integran la cooperación para el desarrollo, pero es incompleta. Hay determinadas acciones, por ejemplo, las de carácter jurídico, que seguramente hacen mucho por la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los países, que no se consideran cooperación para el desarrollo, aunque sí cooperación internacional.

Otro problema que subyace al tratar de definir la cooperación internacional para el desarrollo es confundir el contenido material de un mínimo desarrollo con los instrumentos o procedimientos para llegar a él. No pueden confundirse programas y resultados ni herramientas técnicas de cooperación con satisfacción real de determinadas necesidades básicas de las personas que viven en países empobrecidos. De ahí la necesidad de evaluar si la cooperación contribuye al verdadero desarrollo o se limita a la simple realización de programas y tareas.

La carta fundacional de Naciones Unidas (Carta de San Francisco, de 26 de junio de 1945) ya recoge de forma explícita el concepto de cooperación internacional. Así, dentro de su primer capítulo, referido a los propósitos y principios de las Naciones Unidas, el artículo 1, apartado 3, dice:

Los propósitos de las Naciones Unidas son: Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos

humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión.

De igual manera, dedica el capítulo IX a desarrollar la *Cooperación Internacional Económica y Social* pero no se hace referencia a la cooperación internacional para el desarrollo, aunque implícitamente se incluya en esta cooperación internacional económica y social, pues, con ella, las Naciones Unidas desean promover niveles de vida más elevados para todos, trabajo permanente para todos, solución de problemas sanitarios y sociales, cooperación cultural y educativa, respeto universal a los derechos humanos y libertades fundamentales, además del progreso y desarrollo económico y social para todos.

En base a los argumentos presentados sobre la cooperación internacional para el desarrollo llegamos a la conclusión de que es un término amplio y relativamente moderno, que integra y supera a la cooperación económica y social.

Así pues, podemos definirla, de acuerdo con Gómez Galán y Sanahuja (1999), como el conjunto de acciones entre países de diferente nivel de renta con el propósito de promover el progreso personal, social y económico de los países del Sur, de modo que sea más equilibrado en relación con el Norte y resulte sostenible.

La cooperación conlleva un criterio de corresponsabilidad Norte-Sur. Y solo resulta efectiva si responde a prioridades, estrategias y metas comunes, definidas a partir de un diálogo en el que ambas partes asumen sus respectivas responsabilidades y funciones. Pero hay que recalcar que la acción externa complementa y apoya los esfuerzos locales, y no puede ni debe sustituirlos, ya que son los países del Sur y sus sociedades los que deben protagonizar la tarea de su propio desarrollo.

En consonancia con las definiciones manejadas, los rasgos característicos de la cooperación para el desarrollo podrían sintetizarse en los siguientes:

- La cooperación ha de *conjugarse dialécticamente los principios de ayuda y autonomía*. Una ayuda extrema deriva en paternalismo y genera dependencia. La madurez social hace necesaria la autonomía, como capacidad para decidir sobre fines, opciones y valores de la propia persona o de la comunidad. La cooperación implica, pues, una relación de “asociación” que solo es posible a partir del respeto mutuo y la igualdad de las partes.
- La cooperación implica tener en cuenta el *principio ético de justicia* que articula un criterio para priorizar las demandas múltiples con recursos escasos. Este principio intenta ante todo jerarquizar las múltiples demandas del desarrollo de una forma realista y coherente, teniendo en cuenta algunos criterios como la vigencia, la universalidad y la necesidad, entre otros. Esto ayudará a ordenar la pertinencia de los diferentes medios de cooperación (científica, tecnológica, económica, ayuda humanitaria, ayuda de emergencia, etc.).
- La cooperación implica un *diálogo basado en una relación equilibrada*. La cooperación no será auténtica ni logrará resultados duraderos si consolida una relación desigual. Por eso es importante que se produzca una auténtica comprensión de la cultura diferente para poder establecer un diálogo en profundidad. Si no hay un conocimiento empático de la cultura ajena, se tiende, no a desarrollar la realidad sino la imagen distorsionada o deformada que de ella tenemos. Cooperar implica conocer previamente al otro, si no, podemos cooperar ahondando más las diferencias y el mal desarrollo.
- La cooperación es un modo de *racionalidad práctica estratégica* en entornos colectivos que busca las utilidades coincidentes, los intereses comunes en torno a unos fines. De ahí que la cooperación tenga como fin el desarrollo y como medio el diálogo y la actuación de los diferentes

agentes en los diferentes niveles. Cuando hablamos de niveles, hacemos referencia a la necesidad de realizar el desarrollo a nivel local, nacional y mundial, de modo interrelacionado y simultáneo. Cuando hablamos de agentes, nos referimos a diferentes categorías de personas implicadas (ciudadanos, intelectuales, políticos, ONG, destinatarios,...), que, desde el diálogo, tienen en cuenta las diferentes perspectivas, prestando especial atención a la de los propios destinatarios/afectados, lejos de actuaciones paternalistas y unilaterales. Se trata de tener en cuenta a las personas como seres que no tienen precio sino dignidad, que son fines en sí, que son autónomas y con capacidad y posibilidad de actuar libremente y establecer sus propias metas.

Una vez revisado el concepto de cooperación y antes de exponer las diferentes formas que ésta reviste, realizaremos una breve incursión en la historia, ya que nos ayudará a clarificar las ideas que venimos exponiendo.

3.2. Reseña histórica sobre la cooperación internacional para el desarrollo

Aproximarse a la historia de la cooperación internacional para el desarrollo permite acercarse a la evolución de la variedad de intereses y circunstancias que, de hecho, la han marcado. Es, en efecto, un hecho histórico reciente –la mayoría de los estudiosos sitúan su inicio en los años cincuenta- que está muy influido por las circunstancias del entorno mundial que trata de mejorar.

La política de cooperación al desarrollo tiene un origen relativamente reciente en la historia de las relaciones internacionales. Aún cuando puedan encontrarse precedentes, es tras la Segunda Guerra Mundial cuando se inicia una política de cooperación internacional al desarrollo en la forma en que ahora se conoce. En el nacimiento de esta política tuvo una influencia decisiva el proceso de descolonización vivido en la segunda mitad del siglo XX. La cooperación surge cuando el Tercer Mundo emerge sobre la escena internacional, como continuación

de los grandes movimientos de descolonización a finales de los cincuenta, y, en parte, como fruto de las reivindicaciones de los países menos desarrollados². Así, de conferencia en conferencia, la UNCTAD, el “Movimiento de los No Alineados”, el “Grupo de los 77”, así como la ONUDI (Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial) creada en 1967, se hicieron eco de las reivindicaciones de los países en desarrollo, aunque, como sabemos, sin mucho éxito. Posteriores reuniones (Argel, 1973; Nueva York, 1974; París, 1977; y un largo etcétera hasta nuestros días) no han permitido alcanzar grandes acuerdos sobre medidas concretas. En definitiva, el balance de la cooperación internacional en favor del desarrollo no puede calificarse como altamente positivo, más bien al contrario, en la medida en que no se ha logrado llevar a cabo las propuestas previstas en la actuación a seguir. Es más, actualmente la situación de crisis mundial ha agravado considerablemente la estrategia de cooperación al desarrollo de buena parte de los países, especialmente del nuestro, que ha reducido drásticamente partidas presupuestarias, proyectos y políticas en este ámbito.

3.2.1. Evolución de la cooperación para el desarrollo: etapas

En la evolución de la cooperación internacional para el desarrollo suelen considerarse cuatro etapas (Albuquerque, 1992; Alonso y otros, 1994; Miláns del Bosch y otros, 2002). La primera, determinada por los acontecimientos iniciales y

² En 1955, la Conferencia de Bandung en Indonesia reúne por primera vez a los países menos desarrollados. Se reúnen representantes de 24 países africanos y asiáticos, dando lugar a una política común del llamado bloque afroasiático, basada en el anticolonialismo, el pacifismo y el neutralismo. Posteriormente, en 1964, se creó, en el marco de las Naciones Unidas, la UNCTAD (Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo), foro periódico de las reivindicaciones específicas del Tercer Mundo, pero, igualmente, estructura permanente de información, estudio y negociación. Más tarde, un grupo de 77 países, miembros del Movimiento de Países No Alineados (fundado en Belgrado en 1961 por 25 países) proponen en 1967 un documento común, la Carta de Argel, como punto de comienzo de las discusiones de la Conferencia de Nueva Delhi (1968): estos países están a favor de la descolonización económica e insisten en que se lleven a cabo las propuestas aprobadas en la primera conferencia de la UNCTAD, esto es la fijación de una ayuda pública de parte de los países desarrollados (1% PNB), y puesta en marcha de mecanismos capaces de evitar el deterioro de la relación real de intercambio, así como la institución de un sistema de preferencias generalizadas a favor de las exportaciones de los países en desarrollo.

el diseño del Orden Económico Internacional que nace de la II Guerra Mundial. La segunda etapa, en la década de los años sesenta, estará presidida por la cooperación multilateral. La década de los setenta estará marcada por la crisis económica debida al incremento del precio del petróleo y de las materias primas. En los años ochenta, la deuda externa surge como principal problema financiero que marca la cooperación económica y financiera internacional. En la última década del siglo XX se producirá el descenso en la confianza de la eficacia de la ayuda y el fenómeno conocido como la “fatiga” del donante, que disminuye sus aportaciones. El cuestionamiento radical del modelo de cooperación va a coincidir con el final de la Guerra Fría, en 1989, planteándose nuevos retos y tendencias que veremos más adelante.

a) Los inicios

Si bien el inicio de la cooperación internacional, al menos en su vertiente económica, parece situarse mayoritariamente en los años posteriores a la II Guerra Mundial, como señalábamos anteriormente, siendo el Plan Marshall el paradigma de cooperación entre Estados Unidos y la Europa de aquellos años, inmersa de lleno en una grave situación de postguerra; hay alguna corriente, de carácter más minoritario pero de concepciones más claras acerca de lo que debe ser la cooperación, que sitúan los inicios de la cooperación en el contexto marcado por la aparición de los nuevos Estados procedentes del proceso de descolonización.

La razón fundamental que aportan para esta matización es que en los países receptores de las aportaciones del Plan Marshall (Europa Occidental, Japón,...) existían ya las condiciones internas para que esa aportación exterior pudiera germinar, lo cual no ocurre en los países empobrecidos/subdesarrollados. Además, es constatable que la ayuda exterior, por sí misma, no suele ser siempre un factor suficiente para estimular el desarrollo, aun cuando bajo ciertas condiciones sí pueda contribuir a esa prioridad (Andrés y Molina, 2000).

b) La consolidación

El proceso de descolonización supone la aparición de nuevos sujetos sociales que sostienen lazos históricos con los países industrializados pero que están cargados de una problemática singular, que a su vez altera el orden preestablecido.

En este contexto, la Asamblea General de las Naciones Unidas y el ECOSOC (*Economic and Social Council of United Nations*) se convierten en foros de presión para cargar sobre los países desarrollados nuevas formas de ayuda. Así se formulan varias propuestas como la de una Administración Económica de Naciones Unidas para el Desarrollo (1949), una Autoridad Internacional para el Desarrollo (1951) y un Fondo Especial de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1953). Con estos precedentes, a finales de los cincuenta, se baraja de forma más seria el establecer mecanismos de Asistencia Oficial al Desarrollo incluso desde los propios países desarrollados que veían la necesidad de la reforma económica. Por todo ello, la década de los sesenta va a ser decisiva en la historia de la cooperación convirtiéndose en la Primera Década de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Es en este momento cuando nacen los Bancos Regionales de Desarrollo y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y comienza el establecimiento de relaciones bilaterales de cooperación.

Es también en este momento, en concreto en 1961, y en este marco, cuando los países desarrollados se convierten en donantes de ayuda agrupándose como tales en el seno de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) al disolverse la anterior OECE (Organización Europea de Cooperación Económica), constituida en París en 1948 para la gestión de la ayuda norteamericana.

En ese mismo año, 1961, se crea el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) para llevar a cabo la tarea de coordinación de las aportaciones y elaborar doctrina y estadísticas sobre los flujos de ayuda mundial. En este proceso, los donantes comienzan a descubrir que el hecho de prestar ayuda no es algo aislado e inocuo puesto que pasa a ser valorado, criticado y mencionado en los foros

internacionales por los propios países receptores. Los primeros intentan imponer unas leyes del juego que sean respetadas para que “no se desvirtúe la ayuda” convirtiéndose en un factor de competencia desleal. El teórico árbitro, el CAD, “intenta poner orden en la utilización de unos instrumentos concebidos para cooperar pero que se prestan a manejos perversos (impulso y cobertura del comercio de armas) y falseadores de la competencia (cuando los intereses económicos y comerciales de los países donantes se convierten en determinantes en los procesos de ayuda” (Martínez González-Tablas, 1996: 18). Por tanto, desde los inicios de la cooperación surgen problemas y cuestiones que le dan un peculiar aspecto a la realidad que, en ningún caso, debe olvidarse.

La década de los sesenta está también marcada por las altas tasas de crecimiento de los países desarrollados y por el nacimiento de los bancos regionales de desarrollo.

En este escueto repaso histórico, es conveniente señalar que, para muchos autores (Alonso Pérez, 1999; Larrú Ramos, 2002), el proceso determinante que ha marcado la evolución de la cooperación al desarrollo ha sido la dinámica de bloques y el enfrentamiento entre las superpotencias, llegando a sostener algunos que éste ha sido el elemento clave en la consolidación de la AOD. Ésta respondió desde sus inicios a imperativos políticos y geoestratégicos constituyendo, para la mayoría de los países, un complemento de la política exterior y de la política comercial. Así, se iniciaba un proceso de condicionalidad que se ha mantenido vigente hasta tiempos bien recientes y que, en muchos casos, se sigue manteniendo en el fondo de las relaciones de cooperación. En este sentido, los países donantes practicaban una clara condicionalidad política que orientaba los flujos de ayuda preferentemente a los países más alineados en su órbita política. Las relaciones exteriores del mundo bipolar Este-Oeste, consecuencia de la Guerra Fría, constituyeron, durante años, uno de los criterios esenciales de la asignación de la ayuda al desarrollo.

c) Algunas crisis

Los años ochenta marcan un cambio de orientación en la estrategia de la cooperación internacional, como consecuencia de los cambios experimentados en el contexto geopolítico y económico. El derrumbamiento del bloque oriental desplazó la condicionalidad de la ayuda hacia consideraciones más lógicas que durante años habían quedado oscurecidas/semiocultas por las relaciones entre las superpotencias. “Parte de los viejos problemas de pobreza, población, alimentos, enfermedades, que siempre estuvieron presentes en los países subdesarrollados, se reconvirtieron en desafíos integrales de dimensión mundial, junto a otros de más reciente percepción vinculados a los nuevos movimientos migratorios, al papel de la mujer, al narcotráfico o al medio ambiente” (Martínez González-Tablas, 1996: 21). En esta década, Naciones Unidas renueva su deseo de luchar contra la pobreza con la declaración del tercer decenio para el desarrollo. En el plano ideológico se polarizan las posturas entre socialdemócratas, que ponen el acento en la equidad y la igualdad, y liberales, que resaltan el pragmatismo y la libertad.

En la década de los noventa, al desaparecer el mundo bipolar, el sistema de cooperación también sufrirá algunos cambios. Se abre un proceso de reflexión en cuanto a las modalidades e instrumentos de la cooperación internacional para el desarrollo.

En esta época, aparecen nuevos y numerosos países necesitados de ayuda para poder hacer la transición al sistema de mercado; el fin del comunismo reafirma la ideología liberal, que logra un consenso básico en torno a las medidas económicas que deben perseguir todos los países para salir de la pobreza; Estados Unidos entra en un proceso de expansión económica que se mantiene durante toda la década; Europa impulsa su integración económica y monetaria; los países del sudeste asiático siguen creciendo a ritmos acelerados; en definitiva, se impone un modelo económico caracterizado por la liberalización de mercados, la

privatización, la competitividad, la desregulación, la disminución del gasto público,... todo ello acordado en el denominado consenso de Washington.

Hay que destacar los esfuerzos por proponer otros modelos alternativos; así, Naciones Unidas, en esta década, para promocionar la dignidad humana y luchar contra los principales problemas de la humanidad, convoca cumbres sobre los temas más decisivos³. Si bien es cierto que la puesta en práctica de los compromisos firmados por casi todos los países deja bastante que desear, no se debe menospreciar la detección de los problemas planteados en cada cumbre.

Pero quizás el fenómeno que más ha preocupado en torno a la cooperación al desarrollo, en esta década, ha sido el paulatino descenso del volumen de fondos destinados a la ayuda, sobre todo a partir de 1993. Algunos autores han explicado este fenómeno por el cansancio de los donantes, ante la ausencia de resultados visibles en la lucha contra la pobreza, tras tres décadas de ayuda sostenida. Es el fenómeno conocido como la “fatiga de la ayuda” (Miláns del Bosch y otros, 2002).

En síntesis, podemos afirmar que la cooperación para el desarrollo ha pasado por diversos momentos, desde los inicios, presididos por del diseño del orden

³ 1990, Conferencia de Jometein, sobre desarrollo y educación
1990, Conferencia de Nueva York sobre la infancia
1992, Conferencia de Río de Janeiro, sobre medio ambiente y desarrollo
1993, Conferencia de Viena, sobre los derechos humanos
1994, Conferencia de El Cairo, sobre población
1995, Conferencia de Copenhague, sobre el desarrollo social
1995, conferencia de Beijing, sobre la mujer
1996, Conferencia de Estambul, sobre asentamientos humanos
1996, Conferencia de Roma, sobre alimentación
1999, Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo
2000, Cumbre del Milenio
2002, Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, en Johannesburgo
2002, Conferencia Internacional sobre Financiación para el Desarrollo
2005, Cumbre Mundial 2005
2008, Consenso de Monterrey, sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio
2009, Conferencia de Nueva York, sobre la Crisis Financiera y Económica Mundial y sus efectos sobre el Desarrollo
2011, Conferencia de Estambul, sobre los Países Menos Adelantados
2012, Conferencia de Río de Janeiro, sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20)

económico internacional, a raíz de la segunda guerra mundial; periodos intermedios, de consolidación caracterizados por la cooperación multilateral y las crisis económicas, y el periodo más reciente en que disminuyen las aportaciones de los donantes. No obstante y ante los problemas acuciantes que actualmente asolan a la humanidad, se convocan cumbres que tratan de responder solidariamente y con medidas más o menos efectivas para su remedio. A ellas nos referiremos en el siguiente apartado.

3.2.2. Declaraciones sobre cooperación y desarrollo: cronología

Si el apartado anterior se contempla la perspectiva histórica de la cooperación por etapas, en éste aludimos a los eventos y documentos más significativos que han promovido la aparición y consolidación de la cooperación internacional para el desarrollo. Son numerosas las Declaraciones sobre cooperación y desarrollo que se han producido a lo largo de la existencia de las Naciones Unidas. A continuación, ofrecemos una relación con varias de ellas⁴.

Cuadro 3.1. Declaraciones sobre Cooperación y Desarrollo

Fecha	Denominación	Resolución
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	217(III)
1961	Primer Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo	1710(XVI)
1965	Declaración sobre la inadmisibilidad de la intervención en los asuntos internos de los Estados y protección de su independencia y soberanía	2131(XX)
1969	Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social	2542(XXI)

⁴ El contenido completo de estas declaraciones puede consultarse en http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?type=declarat [fecha de consulta: 10 de noviembre de 2013]

1970	1. Declaración sobre los principios de derecho internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas.	2625(XXV)
	2. Segundo Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo	2626(XXV)
1972	Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano	2821 (S-V)
1974	1. Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico internacional	3201(S-VI)
	2. Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados	3281(XXIX)
1975	Declaración sobre la utilización del progreso científico y tecnológico en interés de la paz y en beneficio de la humanidad	3384(XXX)
1977	Declaración sobre la Afirmación y Consolidación de la Distensión Internacional	32/155
1978	Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz	33/73
1979	Declaración sobre la cooperación internacional para el desarme	34/88
1980	Tercer Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo	35/56
1981	Declaración sobre la inadmisibilidad de la intervención y la injerencia en los asuntos internos de los Estados	36/103
1982	Declaración sobre la participación de la mujer en la promoción de la paz y la cooperación internacionales	37/63
1984	Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz	39/11
1985	Día Internacional de los Voluntarios para el Desarrollo Económico y Social	40/212
1986	Declaración sobre el Derecho al Desarrollo	41/128
1990	1. Cuarto Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo	45/199
	2. Promoción de la Cooperación Internacional en la Esfera Humanitaria	45/102
1992	Declaración sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Cumbre de Río de Janeiro)	47/12
1993	II Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos. (Declaración y Programa de Acción de Viena)	47/82
1994	Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo	49/99
1995	1. Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague)	49/103

	2. Cooperación internacional para la erradicación de la pobreza en los países en desarrollo: Año Internacional para la Erradicación de la Pobreza	49/110
1996	Cumbre Mundial sobre Alimentación (Declaración de Roma sobre la Seguridad alimentaria Mundial y Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre Alimentación)	51/171
1997	Programa de Desarrollo	51/240
2000	Declaración del Milenio	54/254
2001	Conferencia Internacional sobre Financiación para el Desarrollo	56/570
2002	Cumbre sobre el Desarrollo Sostenible (Declaración de Johannesburgo)	57/253
2005	Documento Final de la Cumbre Mundial 2005	60/1
2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	61/295
2008	Segundo Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza	64/216
2009	Documento final de la Conferencia sobre la crisis financiera y económica mundial y sus efectos en el desarrollo	63/303
2010	La felicidad: Hacia un enfoque holístico del desarrollo	65/309
2011	Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos	66/137
2012	1. Declaración de la reunión de Alto Nivel de la Asamblea General sobre el Estado de Derecho en los Planos Nacional e Internacional 2. Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible Río+20	67/1 67/200
2013	Declaración del Diálogo de Alto Nivel sobre la Migración Internacional y el Desarrollo	68/4

Fuente: elaboración propia

En la relación anterior se puede constatar el importante papel desempeñado por las Naciones Unidas en los procesos de cooperación y desarrollo. En las actuales circunstancias, la cooperación internacional para el desarrollo adquiere una relevancia creciente que va mucho más allá de los objetivos con que nació. De la preocupación casi exclusiva por el crecimiento económico de las áreas menos

favorecidas del mundo, la nueva realidad internacional y los nuevos retos del desarrollo, obligan a un replanteamiento de políticas y prácticas de cooperación encaminadas al logro de una convivencia armónica entre todos los pueblos del mundo en un marco de bienestar y sostenibilidad.

3.3. Tipos de cooperación para el desarrollo

No existe una única tipología clasificatoria de la cooperación para el desarrollo, ya que las clasificaciones varían en función del criterio que se elija. Siguiendo a Milans del Bosch y otros (2002), vamos a ofrecer algunas tipologías que creemos tienen cierto carácter didáctico e incluyen los principales conceptos que suele utilizar la literatura sobre cooperación para el desarrollo.

1. Según el origen de los fondos

Desde este criterio, podríamos hablar de *cooperación pública*⁵ y *cooperación privada*, denominación esta última que, a pesar de no ser muy usada, vierte claridad sobre el origen de las aportaciones. La cooperación pública estaría formada por la suma de los fondos provenientes de la Administración Nacional, Regional o Local de los países donantes. La cooperación privada resulta del conjunto de las ayudas aportadas por particulares más las asociaciones y empresas que procedan de sus fondos propios.

Hay que señalar que la gestión de estos fondos puede ser diversa. Así, hay gestión privada de fondos privados; gestión privada de fondos públicos; gestión pública de fondos públicos y gestión pública de fondos privados. Conviene delimitar que el concepto de AOD está ligado al origen de los fondos (públicos) y no a su gestión.

⁵ Larrú Ramos (2002: 21) en Milans del Bosch y otros. *La universidad como agente de cooperación al desarrollo*, señala que, en sentido estricto, no se debería hablar de cooperación pública, ya que el origen de todos los fondos está en el sector privado dado que los del sector público proceden también de la actividad de individuos privados, solo que han sido transferidos al Estado a través de los impuestos y demás formas de obtención de ingresos públicos (cánones, tasas,...).

2. Según el gestor principal de los fondos

En función de este criterio de clasificación, la ayuda puede ser multilateral, bilateral, descentralizada, no gubernamental y empresarial.

La *cooperación multilateral* hace referencia a la gestión de fondos llevada a cabo por organismos internacionales, a partir de las cuotas y contribuciones que realizan sus socios. Los principales organismos responsables de la cooperación internacional para el desarrollo son el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, los bancos regionales de desarrollo, la Comisión Europea y las instituciones financieras del sistema de Naciones Unidas que abordan el problema del subdesarrollo: FAO, UNICEF, PNUD, ACNUR, OMS, OIT, UNESCO y Programa Mundial de Alimentos (PMA), entre otros.

La Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo define la cooperación multilateral como

La realizada a través de transacciones de cualquier tipo a las contribuciones realizadas a organismos internacionales cuyas actividades se dirijan total o parcialmente a la promoción del bienestar económico y social de las poblaciones de los países en vías de desarrollo. El carácter multilateral de dichas organizaciones se determinará a través de la aplicación de los siguientes criterios: a) que se trate de una agencia, institución u organización cuyos miembros son Gobiernos; b) que sea un fondo gestionado de forma autónoma por uno de los órganos multilaterales comprendidos en el apartado a). (Art. 14.3. de la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo)

La *cooperación bilateral* se contempla en la mencionada ley como “el conjunto de actividades de cooperación para el desarrollo realizadas por las Administraciones públicas directamente con el país receptor o bien las instrumentadas a través de organizaciones de desarrollo desprovistas de carácter oficial” (Art. 14.2. de la Ley 23/1998). La característica fundamental de este tipo de cooperación es el establecimiento de relaciones directas, sin intermediarios, entre donante y receptor.

De ella forma parte la ayuda gestionada por las administraciones (descentralizadas) y por las ONGD que administran fondos públicos, aunque también es cierto que estos tipos de cooperación presentan algunas peculiaridades que hacen que se consideren de forma separada a la cooperación bilateral central. De hecho, contablemente, el CAD considera AOD bilateral estas partidas.

La *cooperación descentralizada* es la cooperación bilateral pública no estatal, incluyendo así los fondos y acciones de las administraciones regionales, locales y de las universidades, empresas y demás entidades públicas. La Ley Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo señala que:

La acción de dichas entidades en la cooperación para el desarrollo se basa en los principios de autonomía presupuestaria y autorresponsabilidad en su desarrollo y ejecución, debiendo respetar las líneas generales y directrices básicas establecidas por el Congreso de los Diputados y el principio de colaboración entre administraciones públicas en cuanto al acceso y participación de la información y máximo aprovechamiento de los recursos. (Art. 20. 2)

Un importante problema derivado de esta multiplicidad de actores y gestores es la necesidad de coordinar, complementar y dotar de coherencia las acciones realizadas por todos ellos. Tarea ésta nada fácil, tal como recoge expresamente el Tratado de Amsterdam de la Unión Europea.

Una segunda cuestión problemática en relación con el concepto de cooperación descentralizada es que la Unión Europea emplea este mismo término pero con un sentido totalmente diferente al que recoge nuestra legislación. Así, en sentido europeo, la cooperación descentralizada hace referencia a una nueva tendencia dentro de la Unión a establecer relaciones de asociación directa con actores representativos de los diferentes sectores de la sociedad civil, tanto del Norte como del Sur, para fomentar no solo el desarrollo, sino también el fortalecimiento institucional y organizativo de las sociedades, así como su democratización⁶.

⁶ De forma más detallada podemos encontrar información sobre este tema en el Reglamento (CE) nº 1695/98 del Consejo de la Unión Europea de 17 de julio de 1998, sobre la cooperación descentralizada. D.O.L. 213 de 30 de julio de 1998. Bruselas.

La *cooperación no gubernamental* incluye aquella realizada por las ONGD (Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo). Aunque constituye un término de dominio público en el lenguaje ordinario, creemos no está demás incluir algunas precisiones aclaratorias.

Ortega Carpio (1994: 450) define las ONGD como “organizaciones voluntarias, sin fines de lucro, autónomas e independientes del ámbito de los gobiernos, cuyos recursos se destinan a financiar proyectos o acciones emprendidas en el ámbito de la cooperación para el desarrollo”.

La propia coordinadora de ONGD de España ha formulado la siguiente definición:

Las ONGD somos organizaciones autónomas, legalmente constituidas y sin fines de lucro, que trabajamos en cooperación internacional para el desarrollo. Estamos formados por ciudadanos y ciudadanas que creen que, además de la ayuda entre los gobiernos, es necesaria la cooperación solidaria entre los pueblos. (CONGDE, 1995: 1)

Es remarcable la no contraposición entre la cooperación estatal y la no oficial de las ONGD que se hace aquí. Es un buen enfoque de mutuo enriquecimiento y complementariedad entre estas dos formas de cooperar.

La Ley española reconoce, por primera vez en un texto legal de este rango, a estos actores. Así, considera ONGD:

Aquellas entidades de Derecho privado, legalmente constituidas y sin fines de lucro, que tengan entre sus fines como objeto expreso, según sus propios Estatutos, la realización de actividades relacionadas con los principios y objetivos de la cooperación internacional para el desarrollo...habrán de gozar de plena capacidad jurídica y de obrar, y deberán disponer de una estructura susceptible de garantizar suficientemente el cumplimiento de sus objetivos. (Art. 32)

Sin embargo, a pesar de la buena imagen y simpatía que suscitan estas organizaciones, no hay completa unanimidad en cuanto a su consideración. Así, Padrón (1988: 188) se pregunta:

También en el trabajo de Lutz, M.O. (1994). La cooperación descentralizada en el ámbito de la cooperación al desarrollo de la Unión Europea: una aproximación. En VV.AA. *Nuevas tendencias en la Cooperación Internacional* (pp. 215-276). Madrid: CIDEAL.

Manejan sumas voluminosas, pero su objetivo no es el lucro. Movilizan la adhesión voluntaria, pero no son iglesias. Insisten en la gratuidad del servicio, pero no son centros de filantropía. Se involucran mucho en política, pero no son partidarias, y, en general, quieren mantenerse a distancia del Estado. Promueven el desarrollo, pero no se especializan en 'productividad'. Realizan investigaciones, pero no son académicas. Su clasificación no resulta fácil. Por esto son comprensibles las sospechas levantadas contra ellas. A menudo se escucha la pregunta desconfiada: 'a fin de cuentas, ¿a quién sirve esta gente?', formulada incluso por colaboradores próximos.

Por último, otro agente gestor de cooperación para el desarrollo es la *cooperación empresarial*. Como puede colegirse es la realizada por estas entidades con ánimo de lucro y este rasgo es el que presenta más dificultades en su tratamiento social⁷.

Las aportaciones principales se realizan en los campos de la asistencia técnica, transferencia de tecnología, asesoría de gestión empresarial y asociaciones patronales, microempresas, patrocinios, aportaciones económicas a proyectos de desarrollo, entre otras. La problemática con este tipo de cooperación tiene que ver con la desconfianza que generan en otros agentes de cooperación debido a los intereses comerciales y de fomento a la exportación de sus propios productos, que van ligados a sus acciones de desarrollo.

3. Según los retornos esperados

De acuerdo con este criterio, existen tres tipos de cooperación para el desarrollo: la reembolsable, la no reembolsable y la rotatoria.

La *cooperación reembolsable* es la que debe ser devuelta en forma de dinero o especie. Puede considerarse AOD si se devuelve el 75% de lo aportado como

⁷ Algunos estudios sobre la especificidad de este tipo de cooperación los podemos encontrar en: Laguna, N. et al (1994). La cooperación al desarrollo con participación empresarial, en VV.AA. *Nuevas tendencias en la cooperación internacional* (pp. 119-214). Madrid: CIDEAL.
García Morales, J. y Cendán, A. (1997). La cooperación empresarial en VV.AA. *Los agentes sociales en la Cooperación al Desarrollo. Primeras Jornadas ISCOD* (pp. 123-126). Madrid: Publicaciones UGT.
Gómez Galán, M. y Sanahuja, J. A. (1999). *El sistema internacional de cooperación al desarrollo*. Madrid: CIDEAL.

máximo⁸. El reembolso también puede hacerse en forma de compras de productos o servicios al donante. La *cooperación no reembolsable* es a fondo perdido y por tanto, el receptor no debe devolver nada de lo concedido.

Aunque pueda parecer, a priori, que este segundo tipo de cooperación tiene un carácter más ‘solidario’, la primera no deja de presentar algunas ventajas que conviene considerar. Por mencionar alguna, el hecho de tener que devolver parte de la ayuda recibida, la carga de responsabilidad por el éxito y rendimiento de la acción de desarrollo puesta sobre el beneficiario es mayor que si fuera gratuita. Con la devolución de parte de lo aportado, se busca la sostenibilidad de los proyectos y la parte devuelta puede volver a prestarse. En el caso de retornos en forma de trabajo de la propia población beneficiaria, se refuerza el carácter asociativo del proyecto y la implicación y valoración del mismo. En definitiva, suele afirmarse que los retornos evitan la descapitalización y la dependencia hacia los donantes, estableciendo consensos más acordes a las condiciones del mercado donde han de subsistir los ayudados; lo que ocurre es que, en demasiadas ocasiones, más que de acuerdos de consenso entre partes, hay que hablar de imposición unilateral de condiciones por parte de quien da, lo cual lleva a cuestionar la finalidad y la eficacia de la ayuda.

La *cooperación rotatoria* se sitúa entre las dos anteriores. Básicamente se trata de constituir un fondo de dinero o en especie que se presta a una persona o comunidad en su totalidad o en parte, y que debe devolver al cabo de un tiempo. La diferencia con la reembolsable es que lo devuelto siempre se vuelve a destinar

⁸ Dentro de la cooperación para el desarrollo que realizan los países desarrollados a favor de los países empobrecidos, se encuentra la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de los países de la OCDE (compuesto por los principales donantes de ayuda, un total de 23 miembros entre los cuales está España) determinó en 1971 qué es lo que debe considerarse AOD: “la AOD está constituida por los flujos que las agencias oficiales, incluidos los gobiernos estatales y locales, o sus agencias ejecutivas, destinan a los países en desarrollo y a las instituciones multilaterales, y que en cada operación satisfacen las siguientes condiciones: a) tienen como principal objetivo la promoción del desarrollo económico y el bienestar social de los países en desarrollo, y b) son de carácter concesional y contienen un elemento de donación de al menos el 25%” [<http://www.oecd.org/dac/>]

El propio CAD elabora la lista de países que pueden ser receptores o beneficiarios de ayuda, tomando como criterio principal que sea un país en desarrollo.

a usos parecidos: otro individuo o comunidad que lo disfrutan por turno. Si no se producen demoras o impagos en el fondo, se garantiza su existencia y, si se cobra un interés por su disfrute, el fondo se capitaliza y puede llegar a más beneficiarios cada vez.

4. Según la existencia o no de concesionalidad

Si los donantes imponen concesiones económicas o comerciales podemos diferenciar ayuda ligada y ayuda no ligada.

Se entiende por *ayuda ligada* aquella que es concedida a cambio de suministro exclusivo de los bienes y servicios del país o países donantes; mientras que la *ayuda no ligada* no determina quien debe ser el proveedor de los bienes y servicios necesarios para ejecutar la acción de desarrollo.

Desde hace años, existe un interesante debate en torno a los efectos negativos que produce la ayuda ligada⁹. El porcentaje de ayuda ligada sobre ayuda libre es un indicador muy revelador del tipo de cooperación que cada donante quiere hacer. Nuestro país tiene un nivel de ayuda ligada del 70% del total de su ayuda, mientras que otros (Japón, Noruega, por ejemplo) tienen porcentajes de ayuda ligada por debajo del 10%.

Cuando las condicionalidades impuestas por el donante no son estrictamente económicas, se habla de ayuda condicionada o no condicionada. En estos casos, las condiciones impuestas para recibir la ayuda hacen referencia al cumplimiento de programas de política económica de ajuste estructural, como hace el FMI, al respecto de los derechos humanos y establecimiento de un sistema político democrático (“cláusulas democráticas”), de respeto a los derechos sociales, libertades sindicales y derechos laborales (“cláusulas sociales”), o de respeto a determinados indicadores de calidad ambiental (“cláusulas medioambientales”).

⁹ Un interesante análisis, con gran profusión de datos, puede encontrarse en Intermón-Oxfam (2000). *La realidad de la ayuda 2000-2001*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

5. Según las acciones objeto de cooperación

De acuerdo con este criterio, suele diferenciarse la *cooperación financiera* de la *cooperación no financiera*. La primera supone la transferencia real de fondos al receptor, no debe confundirse con la cooperación económica, mucho más amplia que la financiera. Ejemplo de cooperación financiera son los microcréditos, los créditos blandos o concesiones, las subvenciones y donaciones, la cooperación comercial...

La cooperación no financiera está compuesta por transferencias de carácter no monetario como los conocimientos, tecnologías, materiales, know how empresarial, intercambio cultural, ayuda alimentaria, ayuda humanitaria y de emergencia, entre otras.

En el cuadro siguiente ofrecemos una síntesis-resumen de los tipos de cooperación reseñados.

Cuadro 3.2. Tipos de cooperación para el desarrollo

Criterios de clasificación y modalidades	
Origen de los fondos	<ul style="list-style-type: none"> - cooperación pública - cooperación privada
Gestor principal de los fondos	<ul style="list-style-type: none"> - cooperación multilateral - cooperación bilateral - cooperación descentralizada - cooperación no gubernamental - cooperación empresarial
Retornos esperados	<ul style="list-style-type: none"> - cooperación reembolsable - cooperación no reembolsable - cooperación rotatoria
Existencia o no de concesionalidad	<ul style="list-style-type: none"> - ayuda ligada - ayuda no ligada - ayuda condicionada - ayuda no condicionada
Acciones objeto de cooperación	<ul style="list-style-type: none"> - cooperación financiera - cooperación no financiera

Fuente: elaboración propia

3.4. Hacia un nuevo modelo de cooperación: retos y tendencias actuales

En los últimos años, han aparecido nuevos problemas (crisis humanitarias, nacionalismos violentos, masivos movimientos migratorios, las cada vez más injustas distribuciones de la renta y la riqueza mundiales...) que reclaman un nuevo diseño del sistema de cooperación. Se hace necesaria una profunda revisión que abarque desde su filosofía hasta los instrumentos, países, sectores o agentes que la realizan.

Como podemos apreciar en el cuadro siguiente, la situación mundial que reflejan los informes de Naciones Unidas sobre el desarrollo humano no invita al optimismo (PNUD, 2005)¹⁰.

Cuadro 3.3. Informe de Naciones Unidas sobre desarrollo humano

- Cerca de 842 millones de adultos del mundo en desarrollo son analfabetos.
- Más de 1800 millones de personas no tienen acceso al agua potable.
- 158 millones de niños menores de 5 años están malnutridos.
- 1300 millones de personas viven con menos de un dólar al día (pobreza severa).
- En los últimos 30 años, la participación en el ingreso mundial del 20% más pobre de la población mundial se redujo del 2,3% al 1,1%, mientras que la participación

¹⁰ Los datos que aquí recogemos corresponden al Informe sobre Desarrollo Humano del año 2005. Contrastados con los que recoge el Informe que, en 2012, realizó el Banco Mundial para evaluar nuevamente la situación de la pobreza en el mundo y el grado de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el panorama no es muy halagüeño. Algunos de los indicadores que hemos recogido mejoran mínimamente (tasa de analfabetismo, acceso a servicios de salud o agua potable) pero otros se mantienen e incluso empeoran. Baste señalar que el informe recoge la cifra de 100.000 personas que mueren de hambre al día y 840 millones de personas malnutridas, de las cuales 200 millones son niños menores de 5 años. Puede consultarse en: Banco Mundial (2012). Mejorar las posibilidades de alcanzar los ODM. [En línea] <http://siteresources.worldbank.org/INTGLOMONREP2011/Resources/7856131-1302708588094/GMR2011-CompleteReport.pdf> [2013, 2 septiembre].

del 20% más rico aumentó del 70% al 86%.

- Entre 1960 y 1990 los países más pobres han visto reducirse su participación en el comercio internacional del 4% a menos del 1%. Y reciben escasamente el 0,2% de pospréstamos comerciales mundiales.
- Estimaciones recientes indican que los 225 habitantes más ricos del mundo tienen una riqueza combinada superior a un billón de dólares, igual al ingreso anual del 47% más pobre de la población mundial.
- El tamaño de la riqueza de los más ricos es un contraste llamativo con los bajos ingresos del mundo en desarrollo:
- Las 3 personas más ricas tienen activos que superan el PIB combinado de los 48 Países Menos Adelantados (PMA).
 - o Las 15 personas más ricas superan el PIB total del África Subsahariana.
 - o Las 32 personas con más activos, superan el PIB del Asia meridional.
 - o Las 84 mayores fortunas del mundo superan el PIB de China.
 - o El coste de atender las necesidades sociales básicas de todo el mundo se calcula en 44000 millones de dólares al año, que es inferior al 4% de la riqueza de las 225 personas más ricas.

Fuente: PNUD (2005)

A pesar de lo desasosegante de estos datos, también hay alguna señal de esperanza y algún indicio de posible solución. Al iniciarse el nuevo milenio, en el año 2000, las Naciones Unidas, el FMI, el Banco Mundial y la OCDE firmaron conjuntamente unos indicadores que actuarían como objetivos comunes y prioritarios en la lucha contra la pobreza, que deberían llevarse a cabo en las próximas décadas, antes de 2015. Nos referimos a los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio, que son los siguientes (Novo, 2006):

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2. Lograr la enseñanza primaria universal
3. Promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer
4. Reducir la mortalidad infantil en dos terceras partes antes de 2015
5. Mejorar la salud materna (reducir la mortalidad en tres cuartas partes)

6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades graves
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

Estos objetivos, que funcionan como un marco de referencia para todos los que trabajan a favor del desarrollo, han de contemplarse como parte de un todo articulado. Su logro se relaciona directamente con la cooperación para el desarrollo, pero solo será posible si no quedan en una mera declaración de intenciones y todos los implicados asumen las concreciones y mecanismos de control e implementación, más allá del marco de “buena voluntad” que, aún siendo necesaria, no es suficiente para obtener los resultados que se esperan.¹¹

Otro indicio de avance lo encontramos en los principios de actuación que orientan la cooperación internacional para el desarrollo. Se está haciendo más hincapié en la corresponsabilidad entre donantes y receptores de ayuda, la concesionalidad se ha revisado y parece que trata de tener más en cuenta el necesario gasto social en los países en desarrollo; y el propio FMI diseña ahora con mayor diálogo los planes de ajuste vinculados al Servicio para el Crecimiento y la Lucha contra la Pobreza (SCLP). Hay un énfasis en la participación de los beneficiarios en todo el proceso de desarrollo, en la importancia del desarrollo y fortalecimiento de las instituciones de los países, en su buen gobierno democrático o en el enfoque de igualdad de género y empoderamiento de la mujer.

El nuevo paradigma de colaboración y ayuda se conoce como *modelo de asociación*, tal como señala Malloch (1999: 4):

Las asociaciones para el desarrollo aportan su contribución óptima cuando adoptan una manera centrada y medida de compartir las experiencias y la capacidad, a fin de hacer frente a los desafíos de tal dimensión que ninguno de los socios puede controlar por su cuenta. Para ello se requiere dos cambios de actitud fundamentales: dejar de mirar hacia abajo y comenzar a mirar hacia fuera. La

¹¹ En el año 2005, Naciones Unidas realizó una evaluación parcial del cumplimiento de los Objetivos del Milenio y los datos obtenidos reflejan que aún queda mucho por hacer en todos los ámbitos. De forma detallada puede verse en ONU (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Naciones Unidas: Nueva York.

experiencia de más de cincuenta años ha demostrado la inutilidad de las iniciativas de desarrollo basadas en un enfoque que considera a los pobres como objetos que han de ser investigados, medidos, descritos teóricamente y tratados por expertos y otros grupos de élite.

Trabajar con los pobres, teniendo en cuenta sus prioridades e incrementar su potencial de manera que queden habilitados –en otras palabras, trabajar en un régimen de verdadera asociación- es un proceso completamente diferente y más dinámico que tratar de transformarlos desde arriba y desde fuera. El éxito no puede conseguirse a menos que se defina la asociación en sentido horizontal: en el sentido de compartir, colaborar y asociarse.

En definitiva, como señala Larrú (2002), el proceso de configuración de una cooperación internacional para el desarrollo que se ajuste a los nuevos tiempos de globalización, está –como la propia globalización- inacabado, pero no parte de cero. Hay un conjunto de importantes aprendizajes que se han logrado a lo largo de estos más de cincuenta años de cooperación (ayuda). Algunos de esos aprendizajes, que reflejan una luz esperanzada, los recogemos a continuación:

- La participación de la población en su propio proceso de desarrollo es insustituible. Ninguna ayuda externa puede ser eficaz si la propia población no se autorresponsabiliza de este proceso.
- Deben respetarse los procesos endógenos de desarrollo y las diversidades culturales. No existe un único modelo de desarrollo que deba ser impuesto.
- Las instituciones son básicas en el proceso de desarrollo a largo plazo. Cuando no se cuenta con instituciones eficaces, es necesario invertir primeramente en su promoción y reforma.
- Debe crearse un entorno institucional mundial que asegure la participación y expresión de todos sus miembros.
- Los donantes pueden y deben revisar sus mecanismos de ayuda para que orienten el desarrollo y no lo impongan.
- Es necesario un mínimo de seguridad y estabilidad para que la ayuda sea eficaz.

- Cooperación para el desarrollo son también ideas y conocimiento, no solo recursos materiales.
- Una sociedad civil activa y organizada, hace que el desarrollo y la cooperación mejoren sustancialmente.

A modo de síntesis

Como en el campo del desarrollo se habla indistintamente de cooperación, cooperación para el desarrollo, ayuda humanitaria, ayuda para el desarrollo, hemos tratado de acotar nuestro estudio al significado de cooperación internacional para el desarrollo, término amplio y relativamente moderno, que integra y supera al de cooperación económica y social y al de ayuda. Ésta no conlleva cooperación, teniendo connotaciones de tipo asistencial, humanitario y de emergencia.

La cooperación internacional para el desarrollo es la denominación que nos interesa, puesto que la actividad cooperativa fundamental es el desarrollo, unido a su carácter internacional y orientado a promover el desarrollo de los habitantes de los países que no manifiestan los niveles de vida adecuados para cualquier población.

En la evolución de la cooperación internacional para el desarrollo suelen considerarse cuatro etapas. La primera, determinada por los acontecimientos iniciales y el diseño del Orden Económico Internacional, que nace como consecuencia de la II Guerra Mundial. La segunda etapa, en la década de los años sesenta, está presidida por la cooperación multilateral y marcada por la crisis económica, debida al alza del precio del petróleo y de las materias primas. En los años ochenta, tercera etapa, la deuda externa surge como principal problema financiero que marca la cooperación económica y financiera internacional. La cuarta etapa, coincidente con última década del siglo XX, sufre el descenso en la confianza de la eficacia de la ayuda y se da el fenómeno conocido como la

“fatiga” del donante, que hace disminuir las aportaciones. El final de la Guerra Fría en 1989 supone el cuestionamiento radical del modelo de cooperación surgido tras ésta, planteándose nuevos retos y tendencias.

Las ideas apuntaladas sobre la cooperación, por los Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo, han modificado satisfactoriamente el significado de desarrollo y consecuentemente, la idea de cooperación para el desarrollo, dotándole de un carácter integral. Se considera como el conjunto de acciones entre países de diferente nivel de renta con el propósito de promover el progreso personal, social y económico de los países del Sur de modo que sea más equilibrado en relación con el Norte y resulte sostenible (Gómez Galán y Sanahuja, 1999). Se caracteriza porque debe conjugar dialécticamente los principios de ayuda y autonomía, evitando la ayuda extrema que puede derivar en paternalismo y genera dependencia; se apoya en el diálogo basado en una relación equilibrada, a partir del conocimiento empático de la cultura ajena; la práctica estratégica acaece en entornos colectivos, buscando las utilidades coincidentes, los intereses comunes en torno a unos fines. En definitiva, se trata de tener en cuenta a las personas como seres que no tienen precio sino dignidad, que son fines en sí, que son autónomas y con capacidad y posibilidad de actuar libremente y establecer sus propias metas.

Un marco de referencia para todos los que trabajan a favor de la cooperación para el desarrollo son los Objetivos de Desarrollo del Milenio, como: erradicar la pobreza extrema y el hambre; lograr la enseñanza primaria universal; promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer; reducir la mortalidad infantil en dos terceras partes antes de 2015; mejorar la salud materna (reducir la mortalidad en tres cuartas partes); combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades graves; garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Debido a la complejidad del término, han ido surgiendo diversas tipologías sobre cooperación para el desarrollo, en función del criterio elegido (origen de los fondos, gestor de los mismos, retornos esperados, concesionalidad económica o comercial, enfoque de las acciones de cooperación). Un análisis pormenorizado de las tipos o modalidades de cooperación permite constatar que los principales conceptos que suele utilizar la literatura sobre cooperación para el desarrollo aparecen en esta clasificación (pública, privada; multilateral, bilateral, descentralizada, no gubernamental, empresarial; reembolsable, rotatoria, financiera,...), riqueza de términos que pone de manifiesto el alcance y la proyección universal de este tema.

Los datos más recientes, que reflejan los informes de Naciones Unidas sobre desarrollo humano, reclaman un nuevo diseño del sistema de cooperación, siendo necesaria una profunda revisión que abarque desde su filosofía hasta los instrumentos, países, sectores o agentes que la realizan.

El marco de referencia para todos los que trabajan a favor del desarrollo ha de contemplarse como parte de un todo articulado. Su logro se relaciona directamente con la cooperación para el desarrollo, pero solo será posible si no queda en una mera declaración de intenciones y todos los implicados asumen las concreciones y mecanismos de control e implementación, más allá del marco de “buena voluntad” que, aún siendo necesaria, no es suficiente para obtener los resultados que se esperan.

En suma, el proceso de configuración de una cooperación internacional para el desarrollo que se ajuste a los nuevos tiempos de globalización, está –como la propia globalización– inacabado, pero no parte de cero. Hay un conjunto de importantes aprendizajes que se han logrado a lo largo de estos más de cincuenta años de cooperación (Larrú, 2002).

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO EN LA ESTRATEGIA DE COOPERACIÓN

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO EN LA ESTRATEGIA DE COOPERACIÓN

Introducción

- 4.1. Origen y evolución de la educación para el desarrollo
 - 4.1.1. Primera generación o enfoque desarrollista caritativo-asistencial
 - 4.1.2. Segunda generación o enfoque crítico-solidario
 - 4.1.3. Enfoque de educación para el desarrollo humano y sostenible
 - 4.1.4. Cuarta generación o enfoque para la ciudadanía global
- 4.2. ¿Qué es la educación para el desarrollo?
 - 4.2.1. Hacia una definición de educación para el desarrollo
 - 4.2.2. Educación para el desarrollo y otros términos próximos
 - 4.2.3. Concepto actual de educación para el desarrollo
- 4.3. Planteamiento didáctico de la educación para el desarrollo
 - 4.3.1. Objetivos de la educación para el desarrollo
 - 4.3.2. Dimensiones de la educación para el desarrollo
 - 4.3.3. Ámbitos de actuación de la educación para el desarrollo
 - 4.3.4. Principios y estrategias metodológicas en educación para el desarrollo
- 4.4. Formación del profesorado para contribuir al desarrollo humano integral
 - 4.4.1. Perfil docente para un modelo educativo orientado al desarrollo humano
- 4.5. Propuestas formativas en educación para el desarrollo

A modo de síntesis

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO EN LA ESTRATEGIA DE COOPERACIÓN

*Hoy más que nunca es preciso dar un sentido ético
a la educación, solidarizar, distribuir el
conocimiento para humanizarlo, ser escrupulosos
con la dignidad de las personas y del mundo.*

(Lesli Toledo, Secretaria Ejecutiva del Foro
Mundial de Educación)

Introducción

En este capítulo se aborda la conceptualización de la EpD, las características principales del modelo al que nos adscribimos y una breve exposición de cuál ha sido la evolución de la EpD, la cual discurre de forma paralela a las prácticas de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD), desde los años cincuenta hasta la actualidad. Comenzaremos por este último punto que nos llevará a establecer las dimensiones e ideas clave que incluye la concepción más actual de la EpD.

La EpD nació para transformar una realidad compleja, para informar mejor sobre las razones de la pobreza o de los conflictos, para concienciar sobre el deber de restitución del Norte para con el Sur, para implicar al conjunto de la sociedad en acciones de transformación a favor del desarrollo humano. La EpD es inclusiva en tanto que pretende involucrar a muchos sectores de la ciudadanía en las acciones de colaboración con los pueblos empobrecidos y en el necesario cambio social tanto en el Norte como en el Sur.

Trataremos de describir las características propias de la EpD, sus objetivos y sus funciones, así como sus dimensiones, desde un modelo que supone un cambio de mirada hacia y desde lo educativo. Nos referimos a una nueva perspectiva en la comprensión intelectual del mundo, en los valores con que nos aproximamos a él y en la atención a la educación como práctica social transformadora, que no solo busca el desarrollo del individuo (que también), sino que se centra especialmente en las relaciones que éste establece con los demás seres humanos y en los problemas de la sociedad, desde lo local a lo global, fomentando la responsabilidad colectiva y potenciando así el carácter transformador y liberador que creemos tiene la educación.

4.1. Origen y evolución de la educación para el desarrollo

La EpD, desde sus orígenes, aparece ligada a la cooperación internacional y evoluciona con ella. El concepto de EpD constituye una propuesta dinámica muy influenciada por las transformaciones sufridas en los contextos sociales, políticos y económicos desde hace cincuenta años. Así se puede apreciar en los cambios de objetivos, contenidos, mensajes y estrategias de la EpD según los distintos períodos por los que atravesaran las relaciones de poder entre pueblos y estados a nivel internacional.

El concepto surge vinculado a la idea promovida por la UNESCO en 1953 con su plan de Educación para la Cooperación y la Paz para sus escuelas asociadas. Sin embargo, la fuente más importante de gestación de la EpD hay que buscarla en el trabajo desarrollado por las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), religiosas o laicas, de solidaridad con el entonces llamado “Tercer Mundo” (Ortega, 2008).

En ese proceso, en el conjunto de los países del Norte, se pueden distinguir algunas etapas¹ en las que los distintos contextos dibujaron claros paralelismos entre la evolución de la EpD y la del conjunto de la Cooperación Internacional.

Por lo que respecta al ámbito de nuestro país, la trayectoria es muy similar, si bien se concentra en el período de tiempo que abarca desde 1986 hasta nuestros días. Trataremos de delimitar esas etapas distinguiéndolas según elementos peculiares propios de cada una de ellas. Aunque hemos de señalar que esa clasificación no tiene otro valor que el meramente organizativo, ya que cada etapa no es un compartimento estanco que supera y sustituye a la anterior, sino que se trata de un proceso acumulativo donde las viejas estrategias perviven hoy junto a los aportes más recientes.

Asimismo, incorporamos al final de cada etapa una tabla donde se recogen, de forma esquemática, las principales características de los enfoques de EpD, siguiendo la cronología expuesta anteriormente y haciendo referencia a diversos elementos: concepciones predominantes sobre el desarrollo, subdesarrollo y otros problemas globales inherentes, actores y fuerzas sociales más representativas en cada momento, así como la función asignada a la EpD.

4.1.1. Primera generación o enfoque desarrollista caritativo-asistencial

Este enfoque surge en torno a los años cincuenta del pasado siglo, cuando los problemas del desarrollo y la brecha Norte-Sur eran temas ajenos en el ámbito de

¹ En los modelos de análisis de la evolución de la EpD suele ser habitual considerar fases, momentos o generaciones en la evolución del concepto y de las prácticas de EpD. La mayoría de los estudios opta por un enfoque similar al que David Korten estableció para clasificar a las ONG; en un principio acotó tres generaciones (Korten, 1987) y en una revisión posterior estableció cuatro generaciones (Korten, 1990). Siguiendo ese modelo tenemos las propuestas de M^a Luz Ortega (1994) e Ignasi Senillosa (1998). Este último, ya avanzaba algunos de los objetivos y retos a los que deberían dar respuesta las ONGD de quinta generación. Sin embargo, aunque en nuestro ámbito el modelo de análisis más extendido es el denominado de cinco generaciones, en nuestro caso hemos optado, con Argibay y Celorio (2005), por simplificar la evolución en cuatro etapas agrupando en una lo que para otros autores (M. Mesa, 2000; A. Boni y P. Baselga, 2003; Ferrán Polo, 2004) serían dos diferenciadas que abarcan desde los años 40 hasta los 70. Hay que señalar que son modelos sustancialmente similares.

las relaciones internacionales y en el interés de la población. En ese momento, el desarrollo equivalía a la idea decimonónica del “progreso indefinido”, basado en la ciencia, la técnica y la razón.

Con un planteamiento marcadamente asistencial, las acciones solidarias para ayudar a salir del atraso o subdesarrollo se centraban en la exportación de tecnología, la apertura de vías de industrialización, el envío de ayuda humanitaria y personal, que conllevaría crecimiento económico, bienestar y civilización a todos los pueblos “atrasados” del planeta.

En esta primera etapa, la EpD sólo pretendía informar y sensibilizar sobre las dificultades y retrasos que sufrían los pueblos del Sur. Las ONGD se dirigían al público del Norte con el objetivo de obtener respaldo moral, credibilidad y sobre todo, fondos para la puesta en marcha de proyectos de cooperación en el Sur. Las “herramientas educativas” empleadas se centraban en el uso de imágenes y mensajes catastrofistas que buscaban conmover al público receptor y despertar sentimientos de caridad, apelando a la generosidad individual. Estas acciones cumplieron el objetivo de recaudar fondos, pero contribuyeron a acentuar el imaginario colectivo occidental que representa a la gente del Sur como ignorante, primitivos, desvalidos, pasivos, menores de edad, inermes, a la espera de la generosa asistencia del Norte. (Monclús, 2001)

En este enfoque, el paternalismo y el refuerzo de estereotipos constituyeron los dos rasgos dominantes de las acciones de sensibilización en esta etapa. Aún hoy, siguen vigentes algunas de esas acciones y estrategias que priman la notoriedad y la obtención de recursos, olvidando la calidad educativa y el impacto efectivo de las mismas (apadrinamientos, marketing con causa, solidaridad espectáculo – telemaratones-, etc.). Tales acciones suponen una vía de financiación que facilita la participación de los actores, libera a los agentes de la cooperación de la rendición de cuentas, y el donante tranquiliza su conciencia, a través de una simple acción que no compromete su forma de vida. Se sigue pensando que nada

hay que cambiar en el Norte, excepto en lo que respecta a la sensibilidad y la información sobre el Sur.

Así, durante esta etapa y en torno a los años sesenta, en que el tema del subdesarrollo aparece en la agenda internacional y en el interés del público como el problema del “Tercer Mundo”, la EpD se centra en la sensibilización de la ciudadanía del Norte sobre la situación de las poblaciones del Sur y se desarrollan actividades informativas sobre los proyectos de los agentes de cooperación y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. Aparece la idea de “cooperación”, entendida como actividad mediante la cual “se ayuda a los que tiene voluntad de ayudarse a sí mismos”, pero sin cuestionar el modelo de desarrollo dominante, ni identificar obstáculos estructurales de carácter transnacional, ni incidir en las causas estructurales de la pobreza. La EpD sigue centrada en las campañas de petición de fondos. Por tanto, aunque las acciones desarrolladas no pueden considerarse estrictamente educación para el desarrollo, por la falta de objetivos educativos, constituyen, no obstante, un precedente importante (Mesa, 1994).

Cuadro 4.1. Enfoque desarrollista caritativo-asistencial

PRIMERA GENERACIÓN: DESARROLLISMO ASISTENCIALISTA Y CARITATIVO	
Concepción del desarrollo y el subdesarrollo	
Subdesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - “Problema de los países del Sur”. - Carencias materiales, educativas, sociales... (teorías del “elemento ausente” que impiden que las comunidades y pueblos del Sur satisfagan sus necesidades por sí mismos. - Atraso generalizado. - Situaciones “excepcionales” (desastres, guerra, hambrunas) que detienen el curso “normal” de una sociedad
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de objetivos. - Visión del desarrollo como proceso lineal “por etapas” desde la sociedad tradicional hacia la modernización. - Modelo: los países industrializados.
Estrategias de acción	<p>En un primer momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asistencialismo y/o beneficencia - Ayuda humanitaria de emergencia ante situaciones críticas

	<p>(guerra, desastres, hambrunas)</p> <p>En un segundo momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento económico rápido a través de la inversión en infraestructura productiva. - Acceso a la educación. - Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD para la financiación de la inversión y para proyectos de desarrollo, que a nivel comunitario se basan en estrategias de “autoayuda”).
Actores predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - ONG humanitarias. - Organizaciones internacionales. Agencias de ayuda oficial al desarrollo. Algunas ONG de “desarrollo comunitario”.
Marco temporal	Inmediato (algunas acciones) y medio plazo.
Concepción de la EpD	
Valores y actitudes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Compasión. Caridad. - Eurocentrismo, providencialismo. - Sensibilización. Alltruismo.
Conocimientos y temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre las causas y los “obstáculos” al desarrollo que definen el contexto local de los proyectos y las iniciativas comunitarias y/o nacionales. - Difusión de las iniciativas de autoayuda en el Sur. - Difusión de los proyectos de desarrollo impulsados por las ONGD y los gobiernos del Norte. “Educación sobre la ayuda al desarrollo”- - Información sobre situaciones de emergencia y/o sobre las manifestaciones del subdesarrollo.
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - En un primer momento, enfoques que promueven el conocimiento unidireccional y acrítico. - Visión lineal de la realidad y explicaciones monocausales. - En un segundo momento, enfoques socioafectivos, que promueven el compromiso. - Metodologías inductivas
Discursos e imágenes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - La solución de los problemas del Sur depende de la ayuda material del Norte. - Interpelación a la generosidad individual como solución (“Apadrina un niño”) a partir de imágenes estereotipadas. - Las personas del Sur aparecen como objetos impotentes, desesperanzados y cuya única esperanza es la compasión ajena (niños hambrientos, “pornografía de la miseria”...) - El Norte debe facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades “atrasadas” se modernicen y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte. (“Si les das un pescado, comerán un día. Si les das una caña, comerán todos los días”, “en el Sur hay mucha ignorancia y atraso, hay que darles educación”, “hay que superar la ayuda y hablar de cooperación”). - Imágenes de iniciativas locales de desarrollo y de su entorno inmediato.
Formas de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades puntuales subordinadas a campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia, hambrunas...

	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones de información y sensibilización social sobre la realidad del Sur y sobre los proyectos de desarrollo a nivel local. - Tensión creciente entre ambos tipos de campañas.
Actores predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - ONG humanitarias. Iglesia. - Primeras ONG de desarrollo.

Fuente: adaptado de Argibay y Celorio (2005)

4.1.2. Segunda generación o enfoque crítico-solidario

En la década de los setenta, aparecen enfoques más críticos junto a una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte y un mayor activismo de los países del Sur en el ámbito internacional.

Como contrapunto al desarrollismo, surge la teoría de la dependencia que se plantea que el mal desarrollo no responde tanto a causas endógenas como a razones de la política internacional. Intelectuales, como Celso Furtado, Samin Amín, Gunder Frank, entre otros, apuntaban razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos países; para concluir que los factores internos no son suficientes para explicar esa malformación llamada “subdesarrollo”. Surgen también movimientos sociales que dan apoyo a los movimientos de liberación nacional y se demanda un “Nuevo Orden Económico Internacional”, con lo que aumenta el interés que presta la agenda internacional a las cuestiones del desarrollo, sobre todo las relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas. (Boni y Baselga, 2003)

El debate sobre el desarrollo se carga de contenido político. De este modo, se señalan y denuncian las responsabilidades del Norte en el empobrecimiento del Sur. El subdesarrollo de unos países es consecuencia directa del desarrollo de otros. No obstante, aunque la cooperación oficial y no gubernamental insisten en la idea de transferencia financiera y técnica como solución a todas las catástrofes naturales, sociales, políticas y económicas que soportan las nuevas naciones independientes; surge una nueva tendencia que, paulatinamente, abandona la idea

de asistencia para adoptar la estrategia de colaboración, contando con las comunidades locales, en proyectos de desarrollo a medio y largo plazo.

Este enfoque ofrece una visión más matizada, más compleja sobre la realidad de los países empobrecidos. Se distancia del mensaje asistencialista y, en algunas ocasiones, se contrapone o deslegitima el discurso catastrofista. Aún así, se mantiene el paternalismo eurocéntrico apenas disimulado tras el discurso crítico de la dependencia.

A pesar de las limitaciones, este período influyó mucho en la madurez de la EpD al desestimar la caridad como motivación única y primordial de la cooperación. Se continúa con las campañas de sensibilización y recogida de fondos para apoyar proyectos en el Sur, pero se ofrece información crítica. Para ello, la EpD tuvo que pertrecharse de conocimientos teóricos que avalaran sus críticas; tuvo que diversificar su público, sus mensajes y sus discursos, lo que implicó una ampliación de sus actividades y métodos de trabajo.

La EpD, desde un enfoque más estructuralista, se planteaba como objetivo formar a la sociedad civil del Norte para que tomara conciencia de la situación, de los problemas globales, fuera solidaria con los pueblos del Sur y crítica con sus gobiernos, denunciando toda forma de dominación y el *statu quo* imperante.

En este momento, la labor educativa de la EpD trasciende el mundo de la cooperación para acercarse tímidamente al mundo de la educación formal, desde la primaria hasta la universidad. En el ámbito no formal, se realizan trabajos de sensibilización y formación en sindicatos, asociaciones profesionales, grupos parroquiales y juveniles.

Una cuestión de especial trascendencia para el trabajo de los educadores de todos los niveles, pero sobre todo para las personas que desde las ONGD desarrollaban acciones de EpD, fue la promulgación, en 1974, por parte de la UNESCO, de la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz*

internacional, la educación sobre derechos humanos y libertades fundamentales. Esta declaración legitimó las propuestas de las ONGD e impulsó los procesos de estructuración más o menos oficial de la EpD en distintos países de Europa y del mundo “desarrollado”.

En torno a 1975, se consolidan los centros de EpD en el Reino Unido, Canadá, Dinamarca, Irlanda, Holanda, Suecia, Alemania, etc. A partir de 1976, la Unión Europea abre una dirección general con el nombre de Educación para el Desarrollo, que dispone de fondos específicos para sensibilización y EpD. Es en esos años cuando, dentro de la estructura de la cooperación europea, se denomina EpD a todas aquellas actividades que sobre las relaciones Norte-Sur se realizan en los países del Norte, diferenciándolas claramente de las acciones de cooperación llevadas a cabo en los países del Sur. (Mesa, 2000).

A partir de este momento, en muchos países europeos, la EpD tiene respaldo oficial y cuenta con recursos para sus actividades de sensibilización, para sus cursos de formación y para la producción de material didáctico. El paradigma oficial de esas propuestas lo representa el informe Brandt, publicado en 1980, en el que se remarcaba la idea de interdependencia Norte-Sur y la necesidad de diálogo para construir un nuevo orden internacional más justo. (Díaz *et al*, 1989).

Todos estos cambios conllevan un aumento de las propuestas de los diferentes actores de la cooperación, que asumen la necesidad de abrir los currículos escolares a los “problemas mundiales”. Con ello se pretende reflejar en la educación las cuestiones del desarrollo e incorporar las propuestas críticas, solidarias y emancipadoras de las corrientes de renovación pedagógica, los movimientos sociales emergentes y los nuevos enfoques del desarrollo.

Podemos afirmar que en esta época se define la educación para el desarrollo, sus contenidos y objetivos (Grasa, 1990: 103). Los principales rasgos distintivos que caracterizan las propuestas de EpD de esta generación son las siguientes:

- El “aprendizaje de la interdependencia”: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional que juegan los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del “desarrollo apropiado” para cada contexto, con dimensiones humanas, ambientales y culturales, más allá de lo económico.
- La valoración del cambio social; entendiendo la EpD como un proceso de aprendizaje orientado al compromiso y a la acción.
- El vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (conceptos) y la formación de actitudes y valores, a través de enfoques vivenciales, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas. Y dando especial importancia a la evaluación de este proceso, para valorar cómo y en qué medida se hacen patentes los efectos de un programa de EpD.

En síntesis, se produce una enorme transformación del sentido profundo de la EpD, de sus significados, de su estructura y de su capacidad de impacto en las sociedades de los países desarrollados.

Cuadro 4.2. Enfoque crítico solidario

SEGUNDA GENERACIÓN: CRÍTICA Y SOLIDARIA	
Concepción del desarrollo y el subdesarrollo	
Subdesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Consecuencia de estructuras locales, nacionales e internacionales injustas heredadas del colonialismo. - División del mundo en “Centro” y “periferia”.

	<ul style="list-style-type: none"> - Papel de las élites locales, de las empresas transnacionales y del neocolonialismo.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de desarrollo “autocentrado” (self reliant) en el plano político y económico. - “Autonomía colectiva” del Sur y “desconexión” de las estructuras internacionales.
Estrategias de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio social y económico, reforma y/o revolución. - Afirmación de un “Nuevo Orden Económico Internacional” (NOEI): cambios estructurales en el comercio mundial, la financiación del desarrollo y control de las empresas transnacionales. - Cooperación no gubernamental como alternativa a la ayuda oficial.
Actores predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de las Naciones Unidas. Movimientos sociales, fuerzas revolucionarias y otros agentes de cambio social.
Marco temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Medio-largo plazo
Concepción de la EpD	
Valores y actitudes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Solidaridad. Equidad. Justicia.
Conocimientos y temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Constatación de la pobreza y de la desigualdad internacional. - Comprensión de la relación estructural entre el desarrollo y el subdesarrollo. - Importancia de los factores históricos: el papel del colonialismo y el imperialismo. - Cuestionamiento del eurocentrismo. - Nuevas temáticas en el desarrollo: demografía, medio ambiente, derechos humanos, diversidad cultural,... - Crítica de la AOD.
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoques que promueven la toma de conciencia y una visión crítica (socioafectivo, vivencial, participativo...) - Capacidad para el análisis de la realidad a partir de una perspectiva socio-histórica - Aproximación multicausal. - Investigación-acción.
Discursos e imágenes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario acabar con la opresión y el neocolonialismo para que el Sur defina y alcance sus propios objetivos de desarrollo. - La ayuda es a menudo un instrumento del imperialismo y un obstáculo para un desarrollo autocentrado. - En vez de ayuda, solidaridad con las fuerzas y movimientos de liberación en el Sur. (“Preguntarse por qué unos tienen cañas y otros no, qué o quién impide que los pescadores lleguen al río, por qué ya no hay peces, y quién se los llevó”). - Imágenes de la opresión y de las luchas políticas y sociales en el Sur.
Formas de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Campañas de denuncia de la opresión y el neocolonialismo. - Solidaridad y apoyo a movimientos de liberación nacional y/o movimientos revolucionarios. - Activismo reivindicativo en torno al NOEI.

	- Demanda del 0,7% del PNB para ayuda al desarrollo.
Actores predominantes	- ONGD. - Movimientos de solidaridad. - Organismos del sistema de las Naciones Unidas (UNESCO, UNICEF).

Fuente: adaptado de Argibay y Celorio (2005)

4.1.2. Enfoque de educación para el desarrollo humano y sostenible

Las décadas de los años 80 y 90 se vieron sacudidas por un conjunto de cambios políticos, tecnológicos y ambientales, que dieron nuevas dimensiones al modelo crítico-solidario de EpD, mientras el desarrollo cristalizaba el ya largo proceso de mundialización.

La EpD se convierte en un espacio de cuestionamiento del modelo de desarrollo occidental, ya que los debates sobre los límites del crecimiento y los costes ambientales evidencian su imposible generalización. También es la época de su entrada en el campo político, con campañas de presión sobre diversas instancias de decisión, y del uso de los medios de comunicación de masas y los acontecimientos culturales como medios de sensibilización (Sierra, 1997).

El informe Brundtland de 1987 (Argibay y Celorio, 2005) critica duramente el modelo industrial, que despilfarra y agota los recursos naturales, que es irresponsable e insolidario incluso con las generaciones futuras, que están abocadas a vivir en un mundo degradado. Se plantea la noción de “desarrollo sostenible”, ligada a la explotación racional de los recursos, a la distribución equitativa de las riquezas y a la solidaridad con las generaciones futuras.

La diversidad cultural, la cuestión de género, la paz y los conflictos, los derechos humanos, el medioambiente, son elementos que se incorporan a las nuevas dimensiones de la EpD y que caracterizan este nuevo enfoque. Las acciones de sensibilización siguen siendo similares a las de etapas precedentes, mientras que la EpD comienza a cuestionar el modelo industrial, utilizando la idea de que es un modelo de efectos perversos en el Sur pero de consecuencias también negativas en

el Norte. Comienza a plantearse la necesidad de transformar la sociedad de consumo característica de los países enriquecidos porque es parte sustancial del mecanismo que nutre la desigualdad.

Hasta 1985, la EpD no deja de crecer y de perfeccionar sus métodos e instrumentos de trabajo. Se multiplican las exposiciones, las campañas de solidaridad, los intercambios culturales. Desde 1985 en adelante crece aceleradamente la teoría y la práctica de la EpD en Francia, en Italia y en España. En 1988, en Lisboa, el Consejo de Europa crea el Centro Norte-Sur, al que asigna la función prioritaria de promover la educación global, extendiendo ese enfoque a las prácticas educativas de todos los países miembros del Consejo.

No hay que olvidar que los años noventa están marcados por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización, que nos somete a nuevos riesgos de dimensiones globales. Y aunque no es la primera vez que la humanidad padece conflictos sí es novedoso el que el ser humano es consciente de que ésta es la realidad global. Sin embargo, aunque se tenga esta percepción del planeta, en las conductas cotidianas el hombre se sigue comportando, en palabras de Lederach (2000), de una manera egoísta y con una perspectiva muy limitada.

En esta etapa, en la que, además, la EpD converge con otras propuestas educativas globales o “educaciones para” (educación para la paz, educación ambiental, educación intercultural, educación en derechos humanos,...), pasa a ser considerada un fin en sí misma que debe promover la comprensión de los problemas y ser capaz de influir en la vida cotidiana. Esto exige una mayor formación por parte de los profesionales de la cooperación, que comienzan a promover líneas de investigación y publicaciones para abordar la EpD, con una visión más estratégica y con un enfoque más científico.

Cuadro 4.3. Enfoque de desarrollo humano y sostenible

TERCERA GENERACIÓN DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE	
Concepción del desarrollo y el subdesarrollo	
Subdesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo no sostenible en el Norte. “Maldesarrollo” en el Sur. Estructuras y políticas locales, nacionales y mundiales (deuda, comercio, inversión,...). - Dinámicas de la globalización: subordinación de las metas sociales al mercado global. - Poder creciente de las empresas transnacionales y las finanzas especulativas. - Pobreza y desigualdad como exclusión; esto es, como denegación de derechos humanos básicos y falta de acceso al poder. Desarrollo/Subdesarrollo: “problema global”.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo humano y sostenible. - Metas internacionales de lucha contra la pobreza, la mortalidad infantil y de acceso a la salud y educación. - Igualdad de género. - Marco de gobernación global para hacer frente a la globalización y el creciente poder de los mercados financieros y los actores económicos globales (empresas transnacionales...)
Estrategias de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción y/o condonación de la deuda externa. Incremento de la ayuda al desarrollo. - Incorporación de la dimensión ambiental del desarrollo y del concepto de sostenibilidad. - Políticas para la inclusión social, la igualdad entre mujeres y hombres y el empoderamiento de los pobres y otros grupos excluidos.
Actores predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos sociales. Organizaciones internacionales.
Marco temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Medio-largo plazo.
Concepción de la EpD	
Valores y actitudes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto, tolerancia y apreciación de la diversidad. - Respeto al medio ambiente.
Conocimientos y temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Multiculturalismo. Conocimiento de la diversidad social y cultural (mujeres, grupos étnicos, minorías religiosas y culturales...) desde su propia percepción y referentes. Crítica al racismo y la xenofobia. - Conocimiento crítico de los “problemas globales” (medio ambiente, armamentismo, migraciones,...). - Cuestionamiento de los valores y del modelo sociocultural y de desarrollo del Norte. - Examen crítico de las causas y consecuencias de los conflictos armados contemporáneos. - Defensa de la ayuda al desarrollo frente al fenómeno de la

	“fatiga de la ayuda”.
Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoques que favorecen una visión global y capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global. - Participación social, acción colectiva, organización y acción. - Capacidad para el encuentro y aceptación de la diversidad. - Capacidad de propuesta. Aproximación multicausal. Metodologías activas.
Discursos e imágenes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. - La cooperación pretende fomentar coaliciones para el cambio global. - El desarrollo debe entenderse como materialización de los derechos humanos básicos. “Asegurar derechos de acceso equitativos a los peces para las generaciones presentes y futuras mediante una gestión sostenible del río y su entorno”. - La ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorarse su efectividad; pero el desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en el ámbito del comercio, la inversión, la deuda y los asuntos monetarios internacionales.
Formas de acción	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque más integral y búsqueda de sinergias: vinculación creciente entre investigación, educación, movilización social y acción sociopolítica. - Comercio justo, consumo consciente. - Hermanamientos locales. - Convergencia de la EpD con otras educaciones: educación para la paz, educación multicultural, educación para los derechos humanos. - Autorregulación creciente: códigos de conducta sobre el uso de imágenes y mensajes.
Actores predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - ONG de desarrollo, instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipios...).

Fuente: adaptado de Argibay y Celorio (2005)

4.1.3. Cuarta generación o enfoque para la ciudadanía global

A finales de los años noventa, se toma conciencia de que el problema del desarrollo no es algo aislado. La crisis del estado de bienestar abre paso a un proceso acelerado de globalización y privatización de la economía mundial que afecta a todo el planeta.

En este marco, la EpD se ve obligada a modificar y a ajustar sus contenidos, lo que facilita la comprensión crítica del modelo de globalización y reafirma el

vínculo entre el desarrollo, la justicia y la equidad; además, debe promover una conciencia de la ciudadanía global, ligada al tema de la corresponsabilidad y orientada a la implicación y a la acción local y global. Esto va conformándose en los foros sociales mundiales. Los avances de la EpD quedan patentes en estos foros y declaraciones, en los que se va reafirmando la idea de que las organizaciones del Norte y las del Sur deben coordinarse, a través de redes nacionales e internacionales, para lograr unos objetivos comunes.

Es en estos últimos años, cuando la EpD ha asumido más acciones de crítica al modelo de desarrollo del Norte, cuando más ha insistido en la presión social para producir cambios en las políticas socioeconómicas, para promover el respeto a los derechos humanos y el equilibrio de las condiciones ambientales.

En este período se ha profundizado en el significado de la EpD², concibiéndose, como veremos con más detalle en un próximo apartado, como un proceso educativo constante que pretende alcanzar un desarrollo humano y sostenible, a través de la promoción de valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social (Boni y Baselga, 2003).

La EpD ya no puede limitarse a recoger fondos o a informar y sensibilizar al gran público sobre cuestiones coyunturales. La EpD tiene otras prioridades, como concienciar a la población del Norte y del Sur, a los medios de comunicación, a las instituciones públicas, a los sectores productivos sobre las consecuencias de la globalización.

La EpD hace sus propuestas de formación para alentar a la gente a participar activamente en el cambio social, en la defensa de los derechos humanos, en la denuncia de las desigualdades, de las corrupciones, de las guerras,... La EpD se compromete a impulsar la participación comunitaria y, ligada a ésta, a fortalecer

² En consonancia con este nuevo enfoque, se popularizan términos como *educación global*, *dimensión global*, *educación para la ciudadanía mundial* o *perspectiva global* que coexisten con el de EpD. Hicks (2003) realiza una interesante aportación de clarificación terminológica que reproducimos en el cuadro 4.5 del siguiente apartado.

el empoderamiento de las mujeres y de los colectivos vulnerables, como motores del desarrollo humano sostenible.

Y es que, en el contexto actual, se puede afirmar (Argibay y Celorio, 2005) que estamos asistiendo a un cambio de paradigma, de forma que en el análisis de la realidad mundial se considera pertinente introducir la perspectiva exclusión-inclusión con un papel tan relevante como el que en su día se otorgó al análisis desde la perspectiva Norte-Sur. Así se recoge en el documento de la CONGDE, *Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo*, cuando se apunta:

En los últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países (...). Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión. (CONGDE, 2004: 19)

Desde esta nueva perspectiva, la EpD busca potenciar la globalización de la solidaridad, frente a la globalización económica; permite desarrollar el concepto de ciudadanía universal e introduce la dimensión de la participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de su práctica. Estamos, pues, ante un potente enfoque de EpD que se caracteriza por:

- Contribuir a resaltar la dimensión política de la EpD. Su eje es la justicia social y trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y el poder, de sus causas y consecuencias y del papel protagonista de los ciudadanos y ciudadanas en la modificación de las situaciones existentes (Boni y Baselga, 2003).
- Justificar la necesidad de fortalecer los contactos, los intercambios y las redes de EpD local y globalmente para no perder la perspectiva del verdadero objetivo: la lucha contra la pobreza y la exclusión.
- Permitir la conexión entre grupos y movimientos diversos que transitan por otros ámbitos distantes del mundo de la cooperación –como es el caso de los

movimientos altermundialistas- pero con quienes se comparte análisis y alternativas. Tal como se recoge en el documento de la CONGDE, citado anteriormente, “es necesario seguir buscando nuevas alianzas entre ciudadanos y ciudadanas del mundo (...). En este sentido, las redes conformarán un contexto para aprender el desarrollo” (CONGDE, 2004: 32).

- Evidenciar que de poco sirve una economía próspera si la mayoría de las personas están excluidas y no acceden a la educación, a la atención sanitaria, a la participación en la vida social y cultural, a la seguridad y al respeto necesarios para vivir con dignidad.

Cuadro 4.4. Enfoque educación para la ciudadanía global

CUARTA GENERACIÓN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	
Concepción del desarrollo y el subdesarrollo	
Subdesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas de la globalización: subordinación de las metas sociales al mercado global. - Poder creciente de las empresas transnacionales y las finanzas especulativas. - Desarrollo/subdesarrollo: “problema global”.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Marco de gobernación global para hacer frente a la globalización y el creciente poder de los mercados financieros y los actores económicos globales (empresas transnacionales...)
Estrategias de acción	<ul style="list-style-type: none"> - “Gobernación global a favor del desarrollo”: reformas en las instituciones multilaterales, en las relaciones comerciales y en los mercados financieros para hacer frente a las dinámicas de la globalización. - Democratización y “buen gobierno”.
Actores predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Redes internacionales de ONG. - Movimientos sociales.
Marco temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Acción inmediata con enfoque estratégico a largo plazo.
Concepción de la EpD	
Valores y actitudes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de ciudadanía global. - Igualdad de derechos. - Responsabilidad global.
Conocimientos y temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro” (“educación global frente a la globalización”).

Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoques que favorecen una visión global, y capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo global a lo local. - Pedagogía crítica. - Uso creciente de TIC. - Presión política.
Discursos e imágenes predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - El cambio global depende tanto del Sur como del Norte. Se cuestiona el modelo de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur, que no es social ni ecológicamente sostenible. - Imágenes de la interdependencia, que enlazan las realidades locales y globales. Imágenes en las que el Sur y los grupos excluidos (indígenas, mujeres,...) toman directamente la palabra. - Multidimensionalidad de la EpD.
Formas de acción	<ul style="list-style-type: none"> - “De la protesta a la propuesta”: actividades de incidencia y presión política y lobbying. - Campañas sociopolíticas sobre temas globales. - Coordinación creciente, trabajo en redes locales, nacionales e internacionales (<i>networking</i>) y alianzas con otras organizaciones sociales. - Uso creciente de las nuevas tecnologías (video, internet,...).
Actores predominantes	<ul style="list-style-type: none"> - ONG de desarrollo, instituciones educativas, entidades de la sociedad civil (sindicatos, estudiantes, jóvenes, municipios,...). - Medios de comunicación e industria del espectáculo (conciertos de rock, conciertos benéficos). - Organizaciones y actores del Sur asociados a actores del Norte.

Fuente: adaptado de Argibay y Celorio (2005)

El esquema evolutivo de EpD que hemos expuesto es una adaptación del modelo pentageneracional al que hacen referencia algunos autores (Mesa, 2000; Boni y Baselga, 2003, Ortega, 2008), y que intenta clarificar los distintos momentos de la educación para el desarrollo. Este breve análisis sobre la trayectoria seguida por la EpD, nos permite concluir con los retos, aún pendientes, que, tal como señala Mesa (2000), tiene actualmente la EpD:

- Redefinir los contenidos y las prácticas, que están estrechamente ligados al contexto actual del desarrollo, la cooperación y las relaciones Norte-Sur.
- Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.
- Diseñar estrategias para lograr una mayor interconexión entre la EpD, la sensibilización, la investigación y la acción transformadora.

- Promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y, a partir de ahí, definir pautas de participación y acción ciudadana en colaboración estrecha con todos los agentes que han hecho de la EpD una de sus actividades y formas de actuación.

4.2. ¿Qué es la educación para el desarrollo?

No existe una definición única y exclusiva de educación para el desarrollo, ni quizás sea necesario. Las variaciones dependen del sentido que se atribuya a los conceptos de educación y desarrollo, y al contexto y tiempo en el que se enmarcan. Nos enfrentamos a la definición de un concepto vivo, dinámico que, por un lado, no puede considerarse tan solo como un aspecto puntual de las diversas propuestas formativas o curriculares, ni como un mero instrumento de la cooperación internacional; y, por otro, está en constante revisión para intentar responder a la cambiante realidad social, económica y política.

Como hemos podido observar en el apartado anterior sobre su evolución, ha habido varias interpretaciones, más amplias o más restringidas de lo que es la EpD, que han dado lugar a distintas corrientes y prácticas de EpD. Aún así, todas parten de algunas premisas comunes en las que coinciden al considerar que la EpD es el mejor mecanismo para promover la comprensión crítica de la realidad.

A lo largo del tiempo se han producido grandes cambios en el concepto y en la práctica de la EpD, así como en la importancia que se le otorga; igualmente se han ido determinando algunos rasgos que la definen hoy y que intentaremos exponer a continuación.

4.2.1. Hacia una definición de educación para el desarrollo

Para aproximarnos al concepto de EpD, recogeremos algunas definiciones de autores destacados que han ejercido influencia en el desarrollo de la EpD, para terminar sintetizando, a partir de ellas sus características más específicas.

Ya señalábamos anteriormente que fue en 1974 cuando, por primera vez, un organismo internacional, como la UNESCO, instó a los Estados a considerar la educación como un medio para contribuir a solucionar “los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad – desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza- y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución” (UNESCO, 1974: 53, 153)

No cabe duda de que la educación ofrece oportunidades a aquellos que nacen sin ellas, pero cuando nos centramos en la EpD nos referimos a una actuación educativa más exigente y especial, si cabe, que la mera educación general.

Hicks y Townley (1982: 78), autores considerados clásicos, definían la EpD como aquella formación que “...pretende habilitar a la gente para participar en el desarrollo de su comunidad, de su nación y del mundo en general. Esa participación exige conocimientos sobre situaciones locales e internacionales basadas en la comprensión de procesos sociales, económicos y políticos”.

En el año 2001, el Consejo de Ministros de la Unión Europea³ manifestó su deseo de dar un mayor apoyo a la EpD y a la política de comunicación vinculada a la misma, y animó a establecer vínculos entre los diferentes actores de la EpD, así como a fomentar el intercambio de información y experiencias entre ellos, y a que la Comisión Europea y los Estados miembros siguieran apoyando diversas iniciativas.

Los primeros documentos de la Cooperación Española centraban la importancia de la EpD en que era un medio para generar corresponsabilidad de la ciudadanía en las acciones de cooperación al desarrollo. Así, en 1992, el *Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo*, del Congreso de los Diputados, afirmaba que “uno de los principios

³ Resolución del Consejo titulada *Educación para el Desarrollo y sensibilización de la opinión pública europea a favor de la cooperación para el desarrollo*, en <http://www.europa.eu/bulletin/es/200111/p106047.htm>. [Fecha de consulta: 25 de julio de 2007]

básicos de la política de cooperación al desarrollo debe ser que ésta se estructure en torno a un consenso nacional y social básico. Y para ello se necesita: el asentimiento amplio y expreso de los ciudadanos, a través de una contundente acción explicativa; informativa y, en consecuencia, motivadora y (...) para ello se requiere de una política de Educación para el Desarrollo” (Congreso de los Diputados, 1992: 2).

En años sucesivos, cuando los temas sobre cooperación adquieren cierto interés en el debate público (ponencias políticas, planes estratégicos,...), se insiste en la idea de que la sensibilización debe ir más allá del mero apoyo a las actividades de cooperación, debe promover la solidaridad y concienciación de la ciudadanía.

Esta percepción de la finalidad de la EpD fue recogida por la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID)⁴. Se considera la EpD como un instrumento de la cooperación al desarrollo y queda definida así en su artículo 13:

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. (LCID, 1998, art.13)

Siguiendo con las numerosas matizaciones y acotaciones que se hacen al concepto, nos encontramos con la definición de la plataforma europea de ONGD, CONCORD⁵, que entiende la EpD como:

⁴ Ministerio de Asuntos Exteriores: Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (BOE 162/1998, de 8 de julio de 1998). La publicación de esta ley supuso un punto de inflexión en el sistema español de cooperación internacional, por cuanto vino a conformar el marco legislativo general de la cooperación al desarrollo.

⁵ CONCORD es la Confederación Europea de ONG para la Ayuda y el Desarrollo. Engloba numerosas asociaciones nacionales y redes internacionales europeas, y representa a cerca de 1600 ONG europeas. Coordina análisis y debates, organiza campañas de acción política y fomenta el diálogo entre instituciones y sociedad civil. Su foro de EpD es uno de sus grupos centrales de trabajo.

Proceso activo de aprendizaje, basado en los valores de solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Permite a la gente pasar de la concienciación básica sobre las prioridades del desarrollo internacional y el desarrollo humano sostenible, a través de la comprensión de las causas y efectos de las cuestiones globales, hacia la implicación personal y la acción informada. La EpD fomenta la participación total de todos los ciudadanos en la erradicación mundial de la pobreza y la lucha contra la exclusión. Intenta promover políticas nacionales e internacionales basadas en derechos económicos, sociales, medioambientales y humanos más justos y sostenibles. (DEEEP, 2005)

La Coordinadora española de ONG para el Desarrollo, uno de los principales organismos promotores de la EpD en nuestro país, aporta la siguiente definición:

Se entiende la EpD como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad –en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas-, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales. (CONGD, 2005: 17)

Según Marlen Eizaguirre, en Pérez de Armiño (2002: 209), se puede definir la EpD como un “enfoque que considera la educación como un proceso dinámico, interactivo y participativo, orientado a la formación integral de las personas; su concienciación y comprensión de las causas locales y globales de los problemas del desarrollo y las desigualdades Norte-Sur, y su compromiso para la acción participativa y transformadora”.

Estamos, pues, ante un concepto dinámico, que genera abundante reflexión y análisis. Si bien existe cierto consenso internacional sobre la importancia de la EpD, no existe un acuerdo sobre los límites conceptuales. De hecho, en 2006 se propuso una iniciativa para la elaboración de un marco de referencia europeo de EpD, y el proceso iniciado no resulta fácil, pues la ciudadanía de cada país de la UE se encuentra en un nivel diferente de concienciación sobre la realidad que se pretende transformar. Aun así, es un proceso importante, tal como señala Ortega Carpio (2006), pues pretende lograr que cada Estado miembro diseñe estrategias de EpD globales y coherentes, que incluyan los “grupos de interés” claves de la misma, para poder avanzar en la búsqueda de consensos a nivel europeo.

Otra razón que podemos aducir para justificar las diversas perspectivas interpretativas, es que estamos ante un instrumento que, como proceso educativo, abarca varias dimensiones y puede desarrollarse en distintos espacios, como veremos más adelante. Todo ello ha contribuido a que la EpD sea un campo/ámbito de enorme riqueza pero de gran complejidad.

Esta complejidad ha sido recogida por el Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008, en el que se hace referencia a la EpD como “proceso educativo constante que favorece la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur; promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible” (PDCE 2005-2008: 99).

Asimismo, el propio Plan Director considera que la EpD es una educación de carácter sociopolítico que tiene como eje la justicia social y que trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza, del poder y entre mujeres y hombres, de sus causas y consecuencias, y del papel del norte en la construcción de estructuras más justas.

En la misma línea, la ley de cooperación al desarrollo de nuestra Comunidad Autónoma de Castilla y León⁶, contempla, en su artículo 16, la educación y sensibilización social para el desarrollo como una de las *formas, modalidades y medios de la acción de cooperación al desarrollo* (este es el título del capítulo III de la mencionada Ley). En dicho artículo se define la EpD como:

El proceso dinámico, interactivo y participativo orientado a lograr la implicación de la sociedad castellana y leonesa, mediante el análisis crítico, en la defensa de los derechos humanos, la incorporación de valores propios de este ámbito de actuación y un cambio de actitudes y comportamiento en las personas que les lleve a un compromiso activo para la acción participativa y transformadora.

⁶ Ley 9/2006, de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo (BOE nº 278, 21 de noviembre de 2006).

Se insiste, además, en que la política de cooperación al desarrollo de la Junta de Castilla y León priorizará la promoción de la EpD en los ámbitos educativos de la Comunidad de Castilla y León.

Cabe señalar, asimismo, que en diciembre de 2006 se celebró en Vitoria el III Congreso de Educación para el Desarrollo⁷ con el objeto de realizar un análisis retrospectivo de lo acontecido en los últimos diez años en EpD. Allí se articuló una definición de EpD *para la ciudadanía global*, coherente y armónica con el enfoque de los derechos humanos y la perspectiva del desarrollo humano y sostenible. Es la siguiente:

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 en la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega Carpio, 2007: 19)

Se trata, además, del concepto al que se adscribe la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, documento especialmente importante al ser el primero “de carácter oficial” en este ámbito. Se elaboró en el año 2008, coordinado por la profesora Ortega Carpio, desde la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (Secretaría de Estado de Cooperación Internacional), para dar respuesta al enfoque multisectorial de la cooperación española propuesto en el Plan Director y en la Ley de Cooperación, donde se reconoce que la EpD constituye una línea estratégica esencial en los procesos de cooperación.

Por último, recogemos la aportación de otro de los colectivos más significativos en EpD, el grupo HEGOA, que en su Diccionario de Educación para el Desarrollo define la EpD como:

⁷ El III Congreso de EpD fue convocado por HEGOA (País Vasco), ACSUR-Las Segovias (Madrid, Asturias) y ASAL (Associazione Studi America Latina – Roma). El primer congreso de EpD se celebró en 1990 y desde entonces es el mayor referente en el territorio español en EpD. En esta última convocatoria participaron más de quinientas personas, representantes de la EpD en los distintos espacios en los que ésta se desarrolla.

La educación para el desarrollo hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción (...) se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles. (Celorio y López, 2007: 124)

En todos los documentos manejados se ofrecen definiciones más o menos matizadas del concepto de educación para el desarrollo y se identifican acciones prioritarias para impulsar su presencia e impactar en los ámbitos formales, no formales e informales, desde una dimensión global, integral e integradora.

A partir de lo expuesto podemos resumir las características principales del concepto más actual de EpD en los siguientes puntos:

- Proceso educativo dinámico, global e integral que incluye una dimensión cognitiva y una dimensión actitudinal y valorativa. Es también una educación en valores.
- Es una educación problematizadora, en tanto que muestra los intereses, las incoherencias y los conflictos de los discursos sociales, políticos, económicos, científicos, culturales, éticos,...relacionados con el desarrollo.
- Proporciona criterios analíticos para comprender la realidad desde un posicionamiento crítico y asumir el compromiso en la acción participativa y transformadora. Tiene por tanto una dimensión política y transformadora.
- Es una educación abierta a la participación activa y creativa, tanto desde la dimensión individual como colectiva.
- Promueve una conciencia de ciudadanía global; formación con conciencia local y planetaria, favorecedora de una ciudadanía éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás. Tiene una dimensión global.

- Ha de plantearse desde una perspectiva interdisciplinar para analizar los problemas, sus causas y posibles soluciones.
- Debe favorecer el trabajo en red, a través del fortalecimiento de lazos y la propuesta de acciones comunes en contextos diversos.
- La EpD es una educación sociopolítica (es también una tarea política), que debe servir para la construcción de una sociedad civil global. La EpD invita a la ciudadanía y la clase política a encontrarse y (re)conocerse.

4.2.2. Educación para el desarrollo y otros términos próximos

Como hemos podido comprobar, el concepto actual de EpD se asocia con otros términos próximos como educación global, educación para la ciudadanía, educación integral...que hacen referencia a esa dimensión holística del concepto que tratamos de acotar, pero que incluyen algunos matices diferenciadores. A continuación, tratamos de clarificar esa diferenciación, a partir de la propuesta de Hicks (2003):

Cuadro 4.5. Terminología vinculada a la educación para el desarrollo

Educación global	Término usado internacionalmente para designar un ámbito académico que se interesa por la enseñanza y el aprendizaje de temas globales, acontecimientos y perspectivas.
Educación para el desarrollo	Surge por el trabajo de las ONGD preocupadas por la problemática del desarrollo y las relaciones Norte-Sur. Su foco se ha ido ampliando hasta abarcar otros temas globales, pero el desarrollo permanece como concepto central.
Educación para la solidaridad	Hace referencia a la comprensión de las desigualdades e injusticias dentro de las sociedades y entre ellas; conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos.
Dimensión global	Se refiere al currículo tomado como un todo y al ethos de la escuela; incluye materias y propuestas transversales que se ocupan de la interdependencia, de los problemas y acontecimientos.
Educación integral	Modelo que incluye una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión actitudinal que están intrínsecamente unidas. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.

Perspectiva(s) global(es)	Lo que los estudiantes deben adquirir como resultado de tener una dimensión global en el currículum. En plural significa que existen perspectivas culturales y políticas distintas sobre los asuntos globales.
Educación y globalización	Comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y medioambientales en todo el planeta.
Dimensión internacional	Como en el ámbito de las relaciones internacionales, literalmente significa “entre estados”; también se refiere al estudio de un tema particular –por ejemplo, la educación- tal y como se manifiesta en distintos países.
Ciudadanía global	La ciudadanía global reivindica un espacio de participación en el ámbito transnacional. Desde esta perspectiva se encuadra la comprensión del significado ético de la comunidad mundial de iguales, de la responsabilidad de la ciudadanía en el desarrollo y de las propuestas políticas para su realización. Incorpora el sentido de la ciudadanía de la comunidad mundial (sin excluir la ciudadanía cultural y nacional).
Educación en valores	Existen diferentes modelos para representar y entender la educación en valores (Payá, 2007): clarificación, formación del carácter moral, proyecto de vida y construcción de la personalidad moral. Es este último, por su relación con la EpD, el de mayor interés. Se trata de que los educandos desarrollen un juicio moral crítico para que puedan apreciar valores, denunciar contravalores y organizar su matriz singular de valores.

Fuente: adaptado de Hicks (2003)

4.2.3. Concepto actual de Educación para el Desarrollo

Para concluir este apartado, recogemos, a modo de síntesis, el concepto de EpD al que nos adscribimos y en torno al cual pivota nuestro trabajo; así como un cuadro resumen sobre lo que es y lo que no es la EpD.

Entendemos la EpD como un proceso educativo orientado al cambio y a la transformación social que incluye propuestas educativas consideradas indispensables para la comprensión global de la desigualdad en el mundo, para la formación ética de la persona y para el desarrollo de la conciencia crítica y dialéctica a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan desarticular prejuicios y asumir compromisos de transformación de la realidad a favor de un desarrollo justo y equitativo.

Nuestro concepto de EpD hace referencia a un empeño educativo orientado hacia el compromiso y la acción que entiende la educación como desarrollo, y pretende educar sobre el desarrollo y para el desarrollo.

Existen, como hemos visto, varias interpretaciones sobre qué es la EpD y hacia dónde debe orientar su actuación. El siguiente cuadro resumen puede resultar clarificador de cara a una conceptualización de la EpD orientada hacia el futuro.

Cuadro 4.6. Qué es y qué no es la Educación para el Desarrollo

QUÉ ES	QUÉ NO ES
<p><i>Un proceso</i></p> <p>La EpD es un proceso continuo más que una progresión predeterminada. Cuando toma aspectos puntuales los analiza por el sentido que adquieren dentro de procesos más amplios. Cuando investiga o realiza formación lo hace de forma progresiva, dando lugar a una educación interactiva basada en la reflexión permanente. Las dudas, el conocimiento y la experimentación prolongada permiten modificar concepciones erróneas.</p>	<p><i>Una acción aislada</i></p> <p>Dada la complejidad de los temas que aborda y la continuidad de estos en el tiempo, toda acción educativa aislada o descontextualizada contradice los principios de la EpD. Se vuelve una propuesta mecánica que no permite la interacción, ni la comprensión, ni la adquisición de los conocimientos. No sirve para modificar ideas previas.</p>
<p><i>Compleja</i></p> <p>Los temas abordados son complejos en sí mismos (política, economía, cultura, ética). Cada elemento debe ser examinado en profundidad y desde distintas perspectivas. Es preciso conocer y ponderar, matizar.</p>	<p><i>Simplificadora</i></p> <p>La realidad compleja y contradictoria no puede ni debe ser presentada en términos simplistas. Es preciso evitar las respuestas apresuradas o mecanicistas.</p>
<p><i>Problematizadora, crítica</i></p> <p>La EpD trata temas controvertidos y los somete a estudio, análisis, debate y a propuestas de intervención. Para muchos de ellos hay más de una respuesta. Para otros hay que admitir que, de momento, la solución se ignora. Las contradicciones y conflictos pueden surgir de las distintas perspectivas culturales, de las diferentes interpretaciones de la historia, de falta de conocimientos, de choque entre distintas escalas de valores, etc.</p>	<p><i>Monolítica</i></p> <p>La EpD no predica certezas eternas. Se basa en su flexibilidad, en su capacidad reflexiva, en el intercambio de opiniones. Sus presupuestos deben estar sometidos a constante revisión. No son rígidos ni incuestionables. Es irrenunciable huir del maniqueísmo reduccionista, de las consignas sin matices. No se pueden aceptar argumentos sin fundamentación, ni hacer oídos sordos a interpretaciones diferentes de las propias.</p>

<p><i>Análisis sobre el mundo</i></p> <p>Las distintas dimensiones del desarrollo afectan a todos los países, regiones, culturas y seres humanos del planeta. La EpD se ocupa de buscar las conexiones entre los fenómenos, de dar una visión holística y de mostrar las influencias mutuas entre lo local y lo global.</p>	<p><i>Análisis solo sobre el Sur</i></p> <p>El mal desarrollo no es sólo cuestión del Sur ni se hace comprensible sin la inclusión del Norte y de su papel en el empobrecimiento del Sur. Es inaceptable presentar la pobreza, la violencia, la corrupción como producto exclusivamente endógeno del Sur. Eso supondría negar las interdependencias, las desigualdades de poder, etc.</p>
<p><i>Posibilitadora y propositiva</i></p> <p>La EpD es una mirada aguda sobre la realidad. Observa y analiza los problemas para proponer soluciones, para mostrar los aspectos positivos. Intenta elaborar propuestas alternativas que favorezcan perspectivas de futuro con el fin de respetar la diversidad, facilitar la convivencia, la comprensión, la empatía y la participación de las personas en procesos de desarrollo humano y de extensión de la justicia social.</p>	<p><i>Solo debilidades</i></p> <p>Por ser el desarrollo una cuestión tan compleja y contradictoria, es simplificador y contraproducente enunciarlo sólo en forma de problemas, insistiendo en sus aspectos catastróficos y más conmovedores. Esto supone un punto de vista próximo al determinismo. Puede promover el pesimismo, la indiferencia; resultados opuestos a los que pretende la EpD.</p>

Fuente: adaptado de Argibay y Celorio (2005: 80)

4.3. Planteamiento didáctico de la educación para el desarrollo

Si toda propuesta educativa requiere, para su elaboración, tener en cuenta algunas consideraciones que permitan orientar la toma de decisiones para su posterior implementación, en el caso de la EpD este requisito es fundamental ya que no se puede llevar a cabo desde cualquier planteamiento didáctico.

En este apartado abordaremos qué objetivos, dimensiones, ámbitos de actuación y principios metodológicos están en la base de una EpD de carácter transformador.

4.3.1. Objetivos de la educación para el desarrollo

Desde el concepto de EpD al que nos adscribimos, amplio, no reduccionista, entendemos que es posible abrir espacios de formación reflexiva que faciliten la

participación en diferentes contextos y mejoren las estrategias y acciones en cooperación para el desarrollo.

Cualquiera que sea el ámbito en que se implemente la EpD y sean cuales sean las actividades a desarrollar, existen unos objetivos generales comunes que conviene tener siempre presente, que podemos concretar en los siguientes:

- Proporcionar a las personas y a los colectivos los recursos e instrumentos necesarios (cognitivos, afectivos, actitudinales) que los capaciten para tomar conciencia sobre la realidad y transformar los aspectos más negativos.
- Alentar la mirada crítica de la realidad, que tenga en cuenta diferentes perspectivas, diversidad cultural, respeto al medio ambiente, defensa de los derechos humanos, enfoque de género, etc.
- Incrementar el conocimiento sobre las relaciones internacionales, las interdependencias (políticas, económicas, socioculturales...), que evidencian las causas del aumento de las desigualdades, la pobreza y la exclusión.
- Facilitar la comprensión de los factores que vinculan las vidas de las personas del Norte y del Sur y que legitiman las acciones de solidaridad.
- Potenciar la cooperación y la participación solidaria como medios sociales para la consecución de un mundo más justo en la distribución de bienes, recursos, libertades, poder.
- Contribuir al desarrollo humano y sostenible en todos los ámbitos que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.
- Ayudar a comprender las causas de la desigualdad entre los países del Norte y del Sur.

- Facilitar la comprensión de las relaciones entre nuestras vidas y las de personas de otros lugares del mundo
- Promover la investigación-acción que permite la transformación de nuestras sociedades “maldesarrolladas” y cambiar el modelo vigente por otro que sea humano, sostenible y justo.
- Denunciar las injusticias e impugnar aquellas decisiones políticas, económicas o culturales que conducen a un desarrollo deshumanizado.
- Proponer alternativas que mejoren el injusto orden internacional.
- Promover actitudes y valores generadores de una cultura de la solidaridad y promotores de la construcción de una ciudadanía global.

Desde el marco normativo también encontramos referencias a los objetivos de la EpD; aparecen en los sucesivos planes directores de la cooperación española de ámbito estatal, así como en los de ámbito regional, ya que la EpD aparece como uno de los ejes estratégico prioritarios en el diseño de las políticas para el desarrollo que pretenden abordar la problemática de la pobreza. Así, en el III Plan Director (2009-2012) contempla los siguientes objetivos en relación con la EpD:

- Construir una ciudadanía activamente comprometida en la promoción del desarrollo humano y sostenible, y en el ejercicio pleno de los derechos
- Facilitar una comprensión crítica del modelo de globalización, que promueva una conciencia de ciudadanía global plenamente corresponsable y orientada a la implicación y a la acción local y global.
- Proporcionar a la ciudadanía los instrumentos necesarios para responder adecuadamente a los retos que plantea el proceso de globalización, en coherencia con el enfoque basado en los derechos humanos, la promoción de las capacidades humanas y la ayuda inclusiva.
- Contribuir a la formación, información y compromiso de la ciudadanía mediante el desarrollo de competencias (cognitivas, procedimentales y

actitudinales) que aumenten la concienciación y la participación activa para la construcción de un mundo más justo.

- Ampliar la visión del mundo, tomar conciencia de la injusticia e inequidad presentes en las condiciones de vida de las personas y promover la participación democrática para cambiar las situaciones sociales, políticas y económicas que afectan a la pobreza y al desarrollo humano.

Igualmente, a nivel regional, el I Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo (2009-2012), que recoge como uno de sus objetivos específicos “Incrementar la sensibilización y la educación para el desarrollo en la sociedad castellana y leonesa, así como la investigación y formación en el territorio de Castilla y León, en especial en materia de derechos humanos”, plantea, en relación con la EpD, objetivos muy similares a los anteriores:

- Sensibilizar a la sociedad castellana y leonesa en materia de Cooperación al Desarrollo, a través de la concienciación de la opinión pública y el conocimiento de la realidad de los países empobrecidos y de las causas de su empobrecimiento.
- Promover la reflexión sobre el desarrollo y su valor estratégico en el marco de las relaciones entre países.
- Promover la concienciación sobre los problemas del desarrollo.
- Fomentar la comprensión de las causas y soluciones de la pobreza en el mundo.
- Potenciar la participación de toda la población en la cooperación.
- Intensificar la solidaridad entre los pueblos mediante el mayor conocimiento de la situación de los países en desarrollo.
- Implicarse, desde un posicionamiento crítico, en la promoción y defensa de los Derechos Humanos.

- Promover un cambio de actitudes y comportamiento en las personas que les lleve a un compromiso activo para la acción participativa y transformadora.

Obviamente, la consecución de esos objetivos no tiene carácter inmediato, ni puede pretenderse con actuaciones puntuales y esporádicas. El cambio de actitudes y la asunción de un compromiso responsable tras un período de aprendizaje y formación no es sencillo, requiere un acompañamiento a lo largo de todo el proceso. Como señala Fullan (2002), el proceso de cambio es un camino lento y complejo en el que los cambios superficiales asociados a las creencias son sencillos, pero cambios más profundos relacionados con las conductas, actitudes y valores, son mucho más difíciles de conseguir.

4.3.2. Dimensiones de la educación para el desarrollo

Ortega (2007:21), en *La Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*, hace referencia a la necesidad de que la EpD facilite el aprendizaje de las interconexiones entre el individuo, las comunidades y el mundo. Este objetivo de aprendizaje se conforma a través de cuatro dimensiones interrelacionadas, que, a su vez, pueden dar lugar a un buen número de posibles actuaciones. Esas cuatro dimensiones, a partir de la propuesta de Ortega, podemos caracterizarlas como sigue.

1) **Sensibilización-concienciación.** Se trata de una primera acción, puntual, a corto plazo, para llamar la atención sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Aunque este primer paso no permite profundizar demasiado, sí facilita la ruptura del binomio ignorancia-indiferencia para despertar la conciencia crítica y las prácticas solidarias. La sensibilización no formaría parte de la EpD si se quedase en un mero análisis de las consecuencias de la pobreza como medio para la captación de fondos, sin más.

En ocasiones se confunde la EpD con la sensibilización porque ésta constituye el paso inicial de todo proceso de información y concienciación. Indudablemente la EpD prepara su campo de trabajo, responsabilizándose de la información y la sensibilización, pero da un paso más, incorporando una labor formativa.

2) **Educación-formación sobre el desarrollo.** Esta segunda dimensión se plantea como una estrategia a medio y largo plazo, para llevar a cabo un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Permite un análisis más detallado sobre las causas de la pobreza y las propuestas de cambio. Completa el ciclo formación-reflexión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio.

Esta dimensión implica encaminar al ser humano a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido. Implica un esfuerzo consciente, sistemático y deliberado que lleva a una toma de conciencia transformadora.

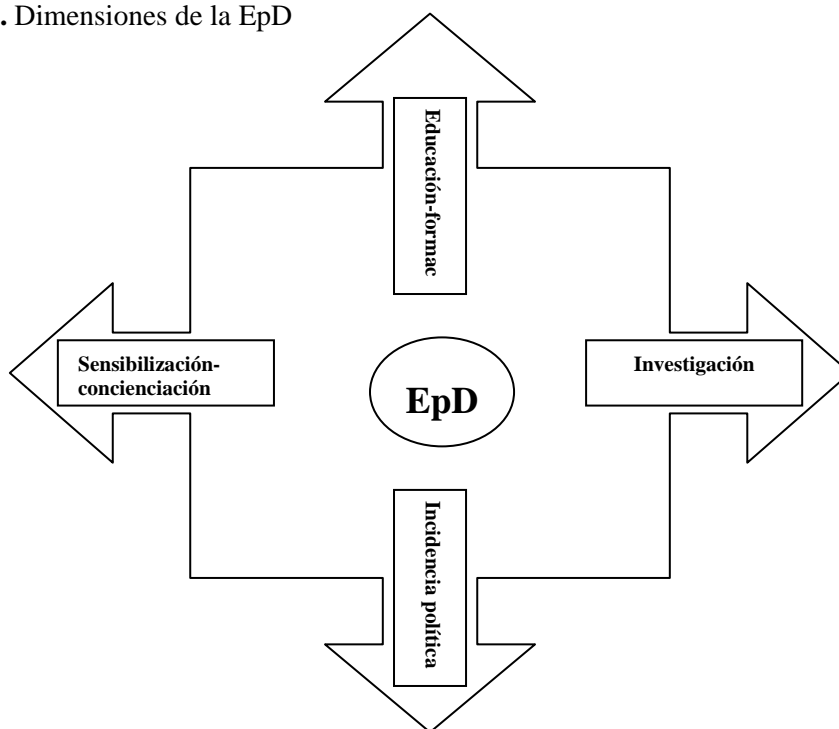
3) **Investigación para el desarrollo.** Esta dimensión tiene como objetivo analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. La investigación es una dimensión primordial, el fundamento de la educación para el desarrollo, a la que dota de contenidos y saberes desde una perspectiva necesariamente interdisciplinar, puesto que requiere el concurso de diversos ámbitos que permitan un análisis más completo y consistente de los problemas. Todas las acciones de EpD deben estar basadas en esta dimensión.

4) **Acción y movilización político-social.** La incidencia política y la movilización social están estrechamente ligadas a las dimensiones anteriores. Con ello se pretende influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos con determinados objetivos y cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global. El diseño de acciones de este tipo requiere un trabajo previo de investigación que las

fundamente, además de la participación de actores del Sur, ya que se actúa en su nombre y es fundamental tener claro cuáles son sus objetivos. Por ello, es también esencial el trabajo en red. La incidencia política suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o de colectivos específicos. De este modo, los ciudadanos se sienten partícipes del cambio en las políticas y estructuras que afectan directamente a buena parte del mundo. Hoy en día, este tipo de acciones constituye la expresión más significativa de la protesta de la ciudadanía, que las utiliza para cuestionar el rumbo que está tomando el mundo. Favorece, además, el compromiso social y político y la puesta en práctica de alternativas.

Esta propuesta de Ortega reviste especial interés ya que insiste en la idea de que la EpD no puede basarse en la actuación aislada en una de las dimensiones contempladas, sino que es necesaria la interacción de las cuatro dimensiones para lograr una verdadera transformación social. Coinciden en esta idea también Argibay y Celorio (2005: 51) cuando señalan que “la interacción de estas cuatro dimensiones es necesaria para transformar el imaginario colectivo del Norte y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante”.

Figura 4.1. Dimensiones de la EpD



Mesa (2001) plantea también una caracterización de cuatro dimensiones de la EpD, aunque más circunscrita al ámbito estrictamente académico y curricular de la EpD. Esta autora refiere una dimensión cognitiva, relacionada con la comprensión de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en la construcción de estructuras más justas. Esta dimensión pretende la adquisición de una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, desde un enfoque transversal que incluya conocimientos sobre economía, política, historia, antropología y medio ambiente, entre otros.

Una segunda dimensión, relacionada con la promoción de valores y actitudes vinculados con la solidaridad y la justicia social, y la adquisición de habilidades que son esenciales para entender y enfrentarse a los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta.

La tercera dimensión, denominada dimensión global, pretende analizar los diferentes aspectos de la realidad desde una perspectiva global e integradora que relaciona lo local con lo global, y permite establecer conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades. Trata de elaborar un discurso explicativo de la realidad que interrelaciona la paz, los conflictos, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros.

Y la cuarta, que denomina dimensión crítica, está orientada al desarrollo de la capacidad crítica a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita desarticular prejuicios, tópicos y estereotipos en la explicación de las cuestiones relacionadas con la cooperación y el desarrollo.

Boni (2005) plantea igualmente un modelo de cuatro dimensiones de la EpD, denominadas ideológica, axiológica, pedagógica y psicológica, que constituyen la fundamentación de su concepto de EpD como educación para la ciudadanía cosmopolita, que en lo esencial coincide con los anteriores. Hace referencia, por tanto, a un proceso formativo, de carácter activo y transformador, que intenta

promover, entre otras cosas, un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales.

4.3.3. Ámbitos o sectores de actuación de la educación para el desarrollo

La diferenciación que incluimos en este apartado tiene un valor estrictamente didáctico, en tanto que entendemos que la EpD, como proceso educativo que es, debe responder a un proyecto específico, diseñado y organizado para un grupo determinado, con objetivos concretos y eso es lo que va a condicionar el ámbito de actuación. Argibay y Celorio (2005) denominan sectores de intervención educativa aquellos ámbitos en los que se encuentran los grupos, objetivo a los que se dirigen las actividades de EpD. Ortega (2007) considera, igualmente, ámbitos de actuación aquellos campos en los que se llevan a cabo actividades de EpD. Ambas autoras especifican los siguientes:

Ámbito de educación formal. Entendemos por educación formal el proceso educativo desarrollado en instituciones oficialmente reconocidas por la administración educativa para impartir los programas que dan acceso a titulaciones o certificados oficiales reconocidos y homologados.

En este ámbito, la EpD debe ocupar un lugar destacado en tanto que abarca una gran variedad de grupos de edad, desde educación infantil hasta la universidad; y ocupa un período prolongado en la vida de las personas que se preparan para incorporarse a la vida social y laboral. Como cualquier otra intervención educativa en este sector, requiere delimitar tres elementos básicos: objetivos, contenidos y métodos. No resulta fácil introducir en el aula la EpD por varias razones, entre otras: por la complejidad de los fenómenos que hay que abordar, por la ausencia de un espacio curricular propio, que obliga a cambios un tanto conflictivos porque chocan con el paradigma cultural-escolar dominante; por la necesidad de incorporar planteamientos metodológicos poco habituales en el sistema formal y por las resistencias al cambio en este sector. No obstante, el reto de introducir la EpD en las aulas es apasionante, además de necesario, como han puesto de

manifiesto los expertos entrevistados en nuestra investigación y otros profesionales de dilatada y reconocida trayectoria en este campo. Tal como señala Sáez (2005: 26):

La educación para el desarrollo forma parte de las pedagogías que pretenden afrontar los grandes desafíos del siglo XXI. Sus contenidos se identifican con el tratamiento global y solidario del problema Norte-Sur. Junto con la educación para la paz, la educación intercultural o la educación ambiental, integra ese conglomerado de “temas” o “ejes transversales” no solo el currículum escolar sino también el espacio social donde se construye el planeta en la “era de la globalización.

En los últimos años han ido surgiendo iniciativas que recogen experiencias de EpD en este ámbito que constituyen referencias muy interesantes para hacer realidad la educación de las nuevas generaciones en valores de cooperación, equidad, justicia, solidaridad y responsabilidad participativa. A ellas nos referiremos en el último apartado de este capítulo.

Ámbito de educación social⁸. Aún cuando el significado del término de educación social requeriría mayor matización, sí podemos entender ésta como toda actividad pedagógica sistemática, estructurada y organizada fuera del sistema educativo reglado, dirigida a grupos objetivos identificables con una intencionalidad explícitamente formativa o instructiva. Su sentido es el de otorgar alternativas y nuevas opciones a personas y colectivos que no encuentran en el sistema formal la satisfacción esperada a sus necesidades educativas.

Es un ámbito de especial interés para la EpD por su carácter flexible. Permite crear, suprimir y modificar acciones educativas, programas, proyectos, etc. con una rapidez y versatilidad inimaginable en el sistema reglado. Razón por la cual resulta especialmente adecuada para ser aplicada en proyectos educativos no convencionales. Otro motivo para su consideración en la EpD es su apertura a todas las modalidades metodológicas posibles, fomentando particularmente la

⁸ Preferimos esta denominación en vez de la de *educación no formal*, que es la empleada por las autoras a las que nos referimos, porque entendemos que tiene un significado más unívoco y se identifica con mayor claridad el ámbito al que se refiere. Igualmente, hemos sustituido la denominación de *educación informal* por *educación asistemática*.

contextualización, la participación, el diálogo y la adaptación a las necesidades colectivas de las personas destinatarias del proyecto.

Los grupos más comunes, destinatarios de acciones de EpD en este ámbito, son las ONGD e instituciones de cooperación, asociaciones de ocio y tiempo libre, asociaciones culturales o entidades implicadas en la animación sociocultural. Aunque cada vez más las propuestas educativas en este ámbito se abren a otros colectivos como organizaciones de mujeres, asociaciones de inmigrantes, grupos de voluntariado, asociaciones de personas mayores, etc. Todos ellos comparten la ventaja de que sus miembros acuden por propia voluntad, lo que garantiza un mayor interés y compromiso participativo.

Ámbito de educación asistemática. Es un ámbito más diluido e indefinido que los anteriores. La educación asistemática (denominada también *informal*, según algunos autores) se constituye, fuera del marco de la educación formal, como un hecho social no determinado de manera intencional. Se trata de un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que multiplica el campo de acción de los ámbitos formal y social. No obstante, el sistema educativo la reconoce y la utiliza como parte de sus aprendizajes. Como señala Ortega (2007), la educación informal, a diferencia de las anteriores, no se realiza desde una clave pedagógica, pero educa; los aprendizajes, que en su mayoría no son organizados o administrados por una estrategia educativa determinada, están determinados por situaciones cotidianas de contacto social: son experiencias que se dan en espacios distintos a aquellos en los que se produce la educación habitual.

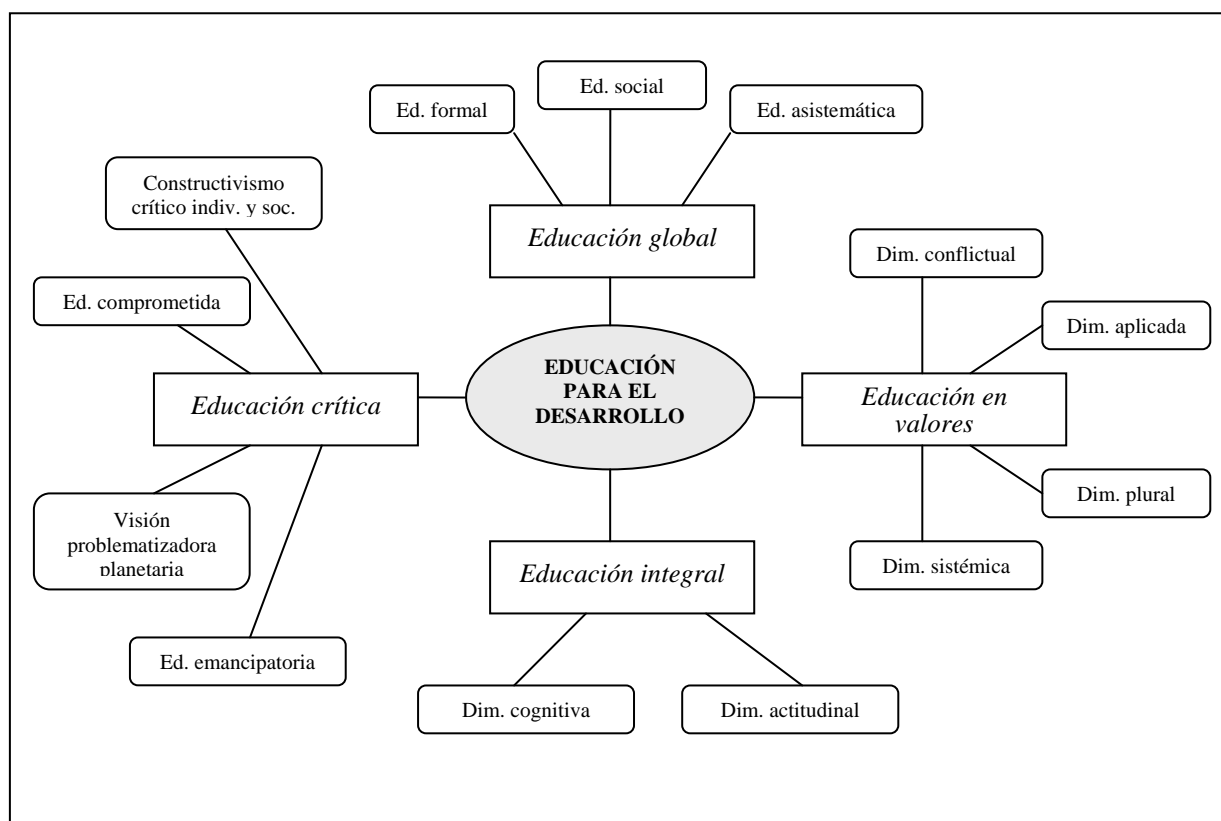
Es el ámbito de incidencia educativa más amplio, en el que es más difícil establecer relaciones de causa-efecto y sistematizar, priman los afectos y las emociones sobre el componente racional. Las actividades habituales son muy variadas y dan lugar a múltiples y también variadas prácticas.

Dentro de este ámbito, en EpD, merece especial atención el papel de los medios de comunicación por su contribución a la creación de un imaginario colectivo y de

opinión pública de aceptación o rechazo. Pueden desempeñar una labor muy positiva en el ámbito de la sensibilización, informando de manera puntual y adecuada; pueden colaborar en incidencia política, creando opinión y promoviendo la participación de todos los sectores de población; también en investigación y educación-formación, dando a conocer experiencias y propuestas, y ayudando a comprender los problemas y sus orígenes, en lugar de limitarse a dar cuenta de un problema concreto en un momento determinado.

En definitiva, la EpD debe estar presente en los tres ámbitos, pero no como meros entornos, sino como espacios vivos que generen una verdadera conciencia participativa en la que la ciudadanía del mundo tenga una visión del mismo global y solidaria (Celorio y López, 2007). El siguiente gráfico recoge, a modo de síntesis, lo que venimos exponiendo.

Figura 4.2. Síntesis conceptual de la educación para el desarrollo



Fuente: elaboración propia

4.3.4. Principios y estrategias metodológicas en educación para el desarrollo

Los procesos de enseñanza-aprendizaje ligados a la EpD no pueden realizarse desde cualquier planteamiento metodológico, sino que requieren una metodología adecuada a sus principios y fines pedagógicos. Son varios los autores que abogan por visiones integradoras, articuladas en torno a un proyecto educativo, que trasciendan las temáticas fragmentadas y busquen un acercamiento complejo a los retos globales (Celorio, 1996; Tuvilla *et al*, 1997; Yus Ramos, 1997; Travé y Pozuelo, 1999; Luque, 2011).

Luque (2011: 62) señala que el diseño de propuestas educativas de EpD requiere tomar en consideración algunos **principios pedagógicos** que se derivan de la investigación y la experimentación educativa alentadas desde planteamientos críticos y transformadores de la enseñanza. Refiere los siguientes:

- **Interconexión:** los hechos, las experiencias y las realidades que se abordan no se presentan de manera aislada, sino como parte de un sistema complejo de interdependencias mutuas, en el que unos procesos están conectados con otros. Explicitar las conexiones entre lo local y lo global constituye un elemento esencial en la aplicación de este principio. Y la interrelación entre experiencias de educación formal, no formal e informal es un recurso para incorporar este principio.
- **Colektivización:** los hechos de los que se informa, las experiencias que se proponen o las realidades que se representan subrayan el papel activo de las personas, grupos y comunidades implicados. El aprendizaje activo y cooperativo es una aplicación de este principio.
- **Isomorfismo:** educar en la conciencia y en el compromiso requiere ambos. Todo educa, lo explícito y lo implícito, por eso es imprescindible la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se predica y lo que se practica, entre el medio y el mensaje. La propuesta de una EpD

transformadora reclama que la experiencia de quienes participan en sus acciones también lo sea. Solo de este modo se pueden fomentar valores y capacidades de acción práctica orientados al ejercicio de una ciudadanía comprometida con un desarrollo humano y sostenible.

- **Gradualismo:** en educación, los cambios que se producen son siempre graduales. Este principio tiene tres implicaciones esenciales en EpD: a) las acciones deben estar contextualizadas, b) las acciones deben estar ajustadas a las características de los destinatarios, y c) las acciones deben contemplar diversos niveles de implicación o participación, para dar cabida a la diversidad de ritmos de cambio existente entre los destinatarios. Cuanto más adaptadas estén las propuestas de EpD a las situaciones donde se llevan a cabo y a las características y diversidad de sus destinatarios, más significativos serán sus impactos.
- **Perspectivismo:** la EpD asume que existen muchas maneras de comprender el mundo y de aproximarse a los retos globales que nos conciernen. Las propuestas de EpD deben ser dialógicas e inclusivas respecto a la diversidad social y cultural, y preventivas contra los mensajes cerrados. El perspectiva al que ese refiere este autor como eje esencial en la EpD –todas las voces participan en el diálogo y todas contribuyen a construir un discurso común- es incompatible con el relativismo –todos los discursos son igualmente válidos, por lo que no es necesario construir un discurso común-.
- **Reflexión:** en EpD mover a la reflexión es más importante incluso que movilizar para la acción. No es suficiente con mover, hay que dar qué pensar para, desde el cuestionamiento, poner en marcha los cambios necesarios, ya sean personales, locales o globales. Como escribió hace algún tiempo Vicenç Fisas, “la compasión no basta”⁹, aunque creemos que tampoco sobra a la hora de promover procesos de cambio personal, es

⁹ Es el título del libro: Fisas, V. (1995). *La compasión no basta*. Barcelona: Icaria.

necesario, además, reflexión para ejercer una ciudadanía crítica y comprometida, libre de manipulaciones mediáticas y de modas pasajeras.

- **Proyección:** la EpD, al igual que el resto de las acciones educativas, busca una incidencia más allá del propio acto. Esa proyección puede apuntar en dos direcciones: incidencia en el contexto próximo, local, e incidencia desde el contexto local en el contexto global.

En lo que a **estrategias metodológicas** se refiere, si bien es verdad que no se puede hablar de una metodología concreta y específica para trabajar en EpD, y abogando por un eclecticismo beneficioso y enriquecedor en lo que a métodos pedagógicos se refiere, sí podemos mencionar algunos planteamientos más acordes con sus fines y objetivos.

Investigación-acción¹⁰. La I-A constituye una herramienta importante en las estrategias de la EpD. En cuanto proceso que parte de la pregunta, induce a reflexionar, es participante y se adapta a cualquier situación, permite leer la realidad de forma dialogada, interpretar las interacciones desde el encuentro, y es una invitación permanente a la comprensión y transformación de los entornos en que vivimos.

Aprendizaje basado en problemas¹¹. Esta metodología está justificada desde una perspectiva crítico-constructivista y sistémica. El centrar la acción docente en problemas socialmente relevantes constituye un planteamiento del conocimiento más abierto y lleno de posibilidades; facilita que los estudiantes descubran y comprendan las metas de su aprendizaje y se comprometan con ellas, lo cual tiene un poderoso efecto motivacional. Varios autores, entre otros Cabezudo *et al.* (2008), abogan por este tipo de metodología porque alientan la reflexión y la

¹⁰ Para profundizar en las estrategias comentadas pueden resultar de interés las siguientes referencias. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

¹¹Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 51-83). México: McGraw Hill.

curiosidad natural por hechos o temas específicos que no tienen respuestas absolutas o desarrollos sencillos y que reflejan la complejidad de algunas situaciones del mundo real.

Aprendizaje dialógico¹². Este tipo de estrategia permite articular procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las situaciones vitales en el ámbito de la cotidianidad. Los principios en que se basa son: diálogo igualitario (las aportaciones se valoran en función de sus argumentaciones, no por posiciones de poder. Las claves son el debate y el consenso), inteligencia cultural (toda persona tiene capacidades para interactuar comunicativamente), transformación (las relaciones intersubjetivas cambian las actitudes y disposiciones), dimensión instrumental (es necesario el aprendizaje instrumental pero no la colonización tecnocrática), creación de sentido (las relaciones de diálogo generan sueños compartidos), solidaridad como práctica educativa igualitaria e igualdad de diferencias (respeto a la diversidad e igualdad de oportunidades).

Aprendizaje cooperativo¹³. Esta opción metodológica es una constante en todas las propuestas de EpD. Es muy importante desarrollar habilidades prácticas y estratégicas relacionadas con la organización de la acción colectiva (comunicar, participar, coordinar, cooperar, construir redes...), y para ello esta estrategia metodológica se muestra coherente. Favorece e intensifica la participación democrática de todas las personas, estimula las interacciones desarrolladoras “cara a cara”, diversifica los modos de participación, enfatiza los procesos de sentido y significado, metacognición y transferencia, se aprende a manejar el feed-back como herramienta de refuerzo y apoyo. Existen diversas técnicas para su implementación; es importante seleccionar la más apropiada según el objetivo del trabajo a realizar.

¹² Flecha, R. (2003). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

¹³ Para más detalle: García, R. *et al.* (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS-ICCE.

Aprendizaje por proyectos¹⁴. Esta metodología de trabajo, que tiene una larga trayectoria en el mundo de la enseñanza y hunde sus raíces en propuestas educativas de hace un siglo (Dewey, Freinet, Kilpatrick...), ofrece una alternativa interesante para el planteamiento crítico de problemáticas socialmente relevantes. Ayuda a tomar conciencia de la realidad, de su transformación, del potencial individual y colectivo en esa transformación y de las posibilidades de cambio, haciendo de la EpD una educación para el cambio social. Es una estrategia que motiva el aprendizaje, la responsabilidad, el esfuerzo y el entendimiento entre grupos heterogéneos.

Enfoque socioafectivo¹⁵. Los valores inherentes a las propuestas educativas de EpD son incompatibles con dinámicas en las que las relaciones interpersonales están cargadas de tensión y desconfianza. Se trata de promover, en el proceso de aprendizaje, tal como señala el colectivo CALA (2008), una vivencia grupal y personal que favorezca una respuesta afectiva. A esto es a lo que denominan aproximación socioafectiva. Se procura facilitar una situación experiencial de grupo, mediante el contacto directo con la problemática a tratar o, si esto no es posible, mediante simulación, lo cual potencia la aparición de respuestas afectivas individuales y colectivas que permiten un “aprendizaje vivo”, facilitador del conflicto y del cambio. Obviamente, este tipo de estrategia se enmarca en un proyecto de aprendizaje integral que aúna lo vivencial con la información y la reflexión necesarias para la profundización y comprensión de los fenómenos estudiados.

Aunque la EpD no puede ser más que un proceso global y las propuestas de trabajo pueden adoptar varios formatos, en función de diversas variables (características de los destinatarios, fines pretendidos, tiempo disponible, recursos existentes...), se puede sugerir, para su puesta en práctica, un esquema básico de

¹⁴ Domínguez, G. (2001). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

¹⁵ Llopis, C. (coord.) (2003). *Recursos para una educación global ¿es posible otro mundo?*. Madrid: Narcea.

desarrollo metodológico que comprende tres fases interrelacionadas: conocer, reflexionar y actuar.

- **Conocer.** Este primer momento, como en todo proceso educativo, requiere, por un lado, atender al contexto; conocer las características socioculturales y evolutivas de los destinatarios de la propuesta educativa, sus experiencias, sus intereses, sus necesidades, sus destrezas y habilidades...ya que ello configura el ámbito de posibilidades en que desarrollará la propuesta. Y por otro lado, esta fase de conocimiento tiene un segundo momento relacionado con la identificación y definición de las problemáticas socialmente relevantes sobre las que va a trabajar¹⁶.
- **Reflexionar.** Esta segunda fase tiene que ver con el proceso de desarrollo del pensamiento y la conciencia crítica: analizar para comprender y reflexionar para aprender. Es el momento de aproximarse al problema para informarse, conocerlo, analizarlo...organizarse para actuar en función de los propósitos y las condiciones; y también reflexionar sobre aspiraciones, sueños, metas, logros, utopías,...
- **Actuar.** Este último momento tiene que ver con la planificación de la acción que conduzca al compromiso personal y colectivo en la transformación de la realidad. Ello conlleva aprender a identificar metas, formular objetivos, elaborar planes y proyectos, buscar los recursos necesarios, prever contingencias, monitorizar la ejecución, evaluar los resultados y los impactos,...en definitiva, organizar la acción; de ahí la importancia de las estrategias metodológicas reseñadas anteriormente.

¹⁶ Las propuestas temáticas que pueden incluirse como problemas socialmente relevantes en el ámbito de EpD son múltiples; y así lo hemos podido constatar en una pequeña muestra documental revisada. Se incluyen temáticas relacionadas con la pobreza y el hambre, el desarrollo, la salud medioambiental y la salud personal, el impacto del consumo, la justicia en las relaciones sociales, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las formas de violencia y la paz, género y desarrollo y un largo etcétera.

Cuadro 4.7. Principios y estrategias de la Educación para el Desarrollo

¿CÓMO HACER EN EpD?	
Principios metodológicos	Desarrollo didáctico
<p><i>Fomento del pensamiento crítico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarticular prejuicios, tópicos y estereotipos - Contradicciones entre valores y prácticas - Realidad social a escala local y global - Injusticias que soportan algunos grupos - El conflicto como favorecedor del aprendizaje 	
<p><i>Prácticas activas y cooperativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de actividades que supongan alto grado de participación e implicación - Tareas que supongan algo más que mero activismo (grupos cooperativos, discusión, reflexión,...) 	
<p><i>Enfoque socioafectivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión social y emocional del aprendizaje - Desarrollo personal (empatía, responsabilidad, actitudes, autoestima...) 	
<p><i>Coherencia global-local</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar lo local con lo global - Implicarse en proyectos de cambio local para - Comprender los problemas comunes de la humanidad y - Comprometerse con el cambio social 	<p>CONOCER Contexto Destinatarios Problemática</p> <p>REFLEXIONAR Analizar para comprender Reflexionar para aprender</p> <p>ACTUAR Organizarse para actuar Repensar para mejorar</p>

Fuente: adaptado de Celorio y López de Munain (2011: 56)

4.4. Formación de educadores¹⁷ para contribuir al desarrollo humano integral

Cuando hablamos de EpD, en numerosas ocasiones nos centramos exclusivamente en objetivos, contenidos, métodos,...y nos olvidamos de los educadores. Una EpD verdaderamente emancipadora requiere un profesorado formado con voluntad y vocación transformadora. Aquí está uno de los auténticos retos de la EpD, porque entre el profesorado, e incluso en la cultura pedagógica actual, hay ausencia de discurso ideológico propiciador de auténtica transformación. Como apunta Colom (2006: 71), faltan pedagogías radicales, porque no se da la radicalización en ningún sentido. O, dicho de otro modo, falta sentido y, sin sentido, no puede haber educación.

La educación que demanda el desarrollo ha de ser una educación transformadora, coherente con el discurso radical de cambio y de transformación del sistema social, económico, político, cultural...que se promueve desde el desarrollo humano.

Además de la homogeneización de la cultura pedagógica actual, hay otras limitaciones que afectan a los educadores. Podemos señalar, entre otras, la formación recibida y la resistencia al cambio. Tal como plantean King y Schneider (1992), citados por Colom (2006), los grandes referentes educativos de nuestras sociedades –familia y profesorado- por diversas circunstancias, no han recibido una formación que les permita adaptarse a las nuevas necesidades que presenta el mundo y, menos aún, hacer frente a los retos que éstas plantean. Esto constituye un problema de difícil solución, ya que no resulta fácil cambiar la perspectiva de personas que se consideran bien informadas, independientes, con criterio,.. para hacerles ver la necesidad de afrontar nuevas situaciones que

¹⁷ Empleamos esta denominación, en vez de *formación del profesorado*, porque consideramos que es más inclusiva, al integrar tanto al profesorado del sistema educativo formal como a los educadores sociales.

comprometen el futuro de la humanidad. Es más, puede haber algunas que consideren este tipo de propuestas, junto con los datos y argumentos que se proporcionan en pro del desarrollo humano, alarmistas, catastrofistas y escasamente racionales.

La prevención frente a lo desconocido y lo novedoso, propia de la mayoría de las personas adultas, dificulta el cambio. Sobre todo cuando ese cambio conlleva desprenderse de unos valores muy arraigados y adscribirse a otros nuevos de los que no poseen contexto cognoscitivo y que se perciben, en ocasiones, utópicos y faltos de rigor, máxime ante la ausencia de una elaborada sistematización de las novedosas propuestas del desarrollo humano.

Otra cuestión problemática es que las propuestas formativas de la EpD chocan de pleno con el modelo de sociedad actual, configurada por contextos donde predominan el éxito, la competencia, la diferenciación, etc. Bajo estas coordenadas, es difícil argumentar la necesidad de la EpD y hacerla creíble. Por ello, no solo son necesarias la tarea e implicación en el campo educativo, también otros agentes (grupos sociales, ONGs, grupos políticos, medios de comunicación, y un largo etcétera) han de ponerse al servicio de ese importante proyecto que es la necesaria toma de conciencia sobre la situación en que se encuentra el mundo y la consecuente necesidad de una solución global.

La complejidad y la necesidad de abordar esta cuestión requieren una nueva estrategia formativa docente. La EpD no es exclusivamente una propuesta sobre las injusticias y las desigualdades del mundo, sino un planteamiento holístico que debe incidir sobre cualquiera de las dimensiones de la realidad humana.

4.4.1. Perfil docente para un modelo educativo orientado al desarrollo humano

La necesidad de un nuevo rol docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, de cara a la construcción de una nueva educación para el siglo

XXI. El perfil y el rol definido para este “nuevo docente” ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas” en el que confluyen contradictoriamente postulados acuñados por corrientes progresistas y críticas, por un lado, y eficientistas y neoliberales, por otro.

Así, el “docente deseado” o el “docente eficaz”, del que habla Torres (1999), es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, reflexivo, promotor del cambio, intelectual crítico y transformador (Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Schön, 1992; UNESCO, 1998), que muestra competencias en: dominio de saberes, facilitador de aprendizajes, recreador de currículum, desarrollador de pedagogías activas, cooperador y trabajador de equipo, investigador, innovador, práctico reflexivo, coherente con lo que hace y dice, desde un compromiso ético; favorece el desarrollo y aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes; aprendiz permanente, sensible a los problemas del mundo contemporáneo,...

Ahora bien, frente a este listado de deseadas competencias docentes, cabría preguntarse si este perfil docente corresponde a un modelo educativo y social orientado al desarrollo humano. El qué y el cómo de la formación docente depende en buena medida del rol asignado a la educación y al sistema escolar, en el mundo globalizado actual dominado por un pensamiento único (Ramonet, 1998). Dicho rol se debate y se expresa más desde el planteamiento del capital humano que desde la del desarrollo humano.

Los diversos informes mundiales sobre educación insisten reiteradamente en el papel y la formación del profesorado para encarar los retos que se plantean a la educación en cada momento. Así, el conocido informe Delors (UNESCO, 1996) señala:

...los profesores tienen una función crucial que desempeñar, formando a los jóvenes no solo para que encaren el futuro con confianza, sino también para que lo construyan con firmeza y responsabilidad. Los nuevos retos que encara la educación (contribuir al desarrollo, ayudar a las personas a comprender y adecuarse hasta cierto punto al fenómeno de la globalización, y fomentar la

cohesión social) deben afrontarse desde la escuela primaria y secundaria. (UNESCO, 1996: 141)

Por tanto, a la función tradicional de los docentes ha de acompañarle otras responsabilidades orientadas a valores y fines sociales, que permitan vincular la educación con la búsqueda de una vida más racional, mejor y más justa para todas las personas, sin perder de vista el contexto personal, social y cultural en el que estamos inmersos. Nos referimos a aquella idea ya presente en algunos de los grandes filósofos de la antigüedad, de *educar para una forma de vida buena* – solidaria, sin colectivos pobres y excluidos, añadimos-, *plena, que tiene que ver con la formación del carácter para dirigir la propia vida y convivir desde la justicia como valor irrenunciable.*

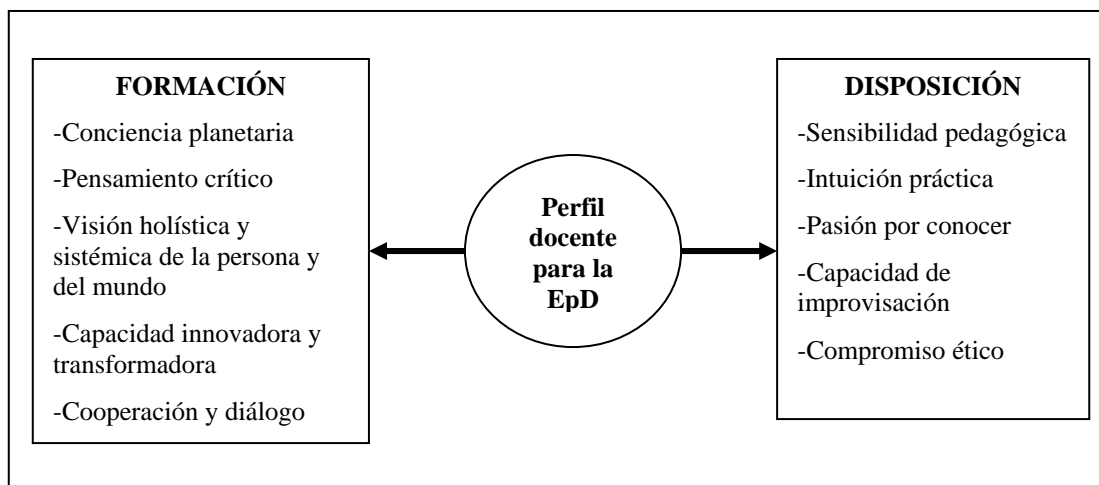
Esta pretensión reclama un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación del profesorado, hacia un modelo de docente comprometido, con conciencia global y sensibilidad hacia lo cercano. Así pues, al listado de competencias señalado anteriormente habría que añadir otras que completaran los itinerarios curriculares de preparación del profesorado en la dirección señalada. Podríamos señalar, entre otras, las siguientes:

- Capacidad para ocuparse y atender a la realidad global y local de forma proactiva.
- Vincular las enseñanzas y la vida del aula con las problemáticas sociales relevantes.
- Capacidad para promover el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo; es decir, desarrollar en los educandos el sentido de la interdependencia y la responsabilidad global.
- Capacidad para desarrollar en el alumnado un conocimiento intersubjetivo, empático, orientado a la verdadera comprensión.

- Capacidad para implementar procesos educativos activos que impliquen investigación, debate, participación, cooperación y que enseñen para la acción.
- Realizar la enseñanza desde una mirada crítica y sensible hacia lo próximo, una enseñanza responsiva hacia la problemática cercana.
- Sensibilidad pedagógica, receptividad e intuición interpretativa ante las demandas de las personas y de los contextos.

En definitiva, se trata de formar un docente capaz de responder a los retos vinculados a los cuatro pilares de la educación que recoge el informe Delors (1996): aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a convivir; a los que, desde la perspectiva de la EpD, habría que añadir un quinto: aprender a transformar.

Figura 4.3. Perfil docente para la EpD



4.5. Propuestas formativas en educación para el desarrollo

En los últimos años han ido surgiendo iniciativas que recogen experiencias formativas de EpD tanto en educación formal como en educación no formal que

constituyen referencias muy válidas para hacer realidad su aplicación en diferentes contextos educativos.

A continuación recogemos, a modo de ejemplo, algunas de las que consideramos significativas en relación con nuestra investigación¹⁸, por su representatividad, por su sistematización y por su generalización.

Cuadro 4.8. Propuestas formativas en educación para el desarrollo

DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
Mundilab (HEGOA)	Proyecto de innovación pedagógica, formación e investigación educativa creado para impulsar la práctica de la EpD y la transversalidad en los centros escolares. Su finalidad principal es promover el conocimiento crítico e impulsar los valores de cooperación y solidaridad. Consiste en un aula-laboratorio que se instala en los centros educativos concebido como un espacio diseñado para articular distintas propuestas de innovación educativa en cualquier área de conocimiento y en diferentes ciclos y etapas educativas.
Conectando mundos (INTERMÓN OXFAM)	Es una propuesta educativa de Intermón Oxfam para Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Su objetivo es iniciar procesos de trabajo cooperativo, participativo y democrático a través de las nuevas tecnologías y favorecer la responsabilidad en asuntos colectivos. Es una propuesta telemática que combina la actividad en el aula y el trabajo en red entre alumnado de 6 a 17 años (planificado por franjas de edad) y de diferentes realidades culturales, económicas y sociales, en la que participan centros de todo el mundo.

¹⁸ Excede a nuestro objetivo hacer una recopilación exhaustiva de las experiencias que en los últimos años se han llevado a cabo en diferentes contextos y niveles educativos. Para una información más detallada de las experiencias mencionadas en nuestro trabajo y otras remitimos a las siguientes publicaciones: López de Munain, A. y Martín, M^a C. (2007). *Experiencias de educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa; VV.AA. (2012). *Educación para el desarrollo en Castilla y León*. Valladolid: AECI-Universidad de Valladolid. En el caso de las experiencias vinculadas estrechamente al ámbito universitario proponemos revisar Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (Coords.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón-Oxfam.; Arias, S. y Molina, E. (Coords.) (2006). *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Ediciones UAM.

También es reseñable el blog <http://docentesparaeldesarrollo.bolgspot.com> que aglutina, desde 2009, los premios nacionales “Vicente Ferrer” de Educación para el Desarrollo, otorgados por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo y el Ministerio de Educación.

Habría que mencionar igualmente el estudio diagnóstico realizado por la Comisión Europea en 2010, llamado DEAR (Development Education and Awareness Raising), sobre las actividades de EpD realizadas por diversos actores del ámbito formal y social en los veintisiete países miembros de la Unión Europea.

<p>Mi escuela y mi mundo (ISCOD- FETE UGT)</p>	<p>El Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo, ONGD creada en 1989 y vinculada a FETE-UGT, tiene varias líneas de trabajo en torno al desarrollo humano y sostenible, una de ellas es la EpD. Dentro de ella, se ha llevado a cabo el proyecto de sensibilización y formación en EpD “Mi escuela y mi mundo” que potencia la participación solidaria en la construcción de un mundo más justo, equitativo y humano. La filosofía del proyecto es acercar el ámbito escolar a la realidad planetaria para que los niños y niñas puedan ubicarse tanto personal como colectivamente. A partir de la creación de una historia con dos personajes, uno masculino, el Mundo, y otro femenino, la Escuela, se van introduciendo los elementos didácticos que permitan la comprensión de la realidad actual, la educación en valores y la formación de identidades solidarias. Cuenta con material didáctico impreso dirigido al alumnado (6-12 años) y al profesorado, material audiovisual y una página web. Se ha creado, además, una Red de Escuelas Solidarias de ámbito estatal que se está ampliando a América Latina, en la que participan, además de centros educativos, otras organizaciones dedicadas a la enseñanza.</p>
<p>Proyecto ODM (MANOS UNIDAS)</p>	<p>El origen de esta ONGD, que se creó en torno a los años 60, tiene mucho que ver con la EpD. Surgió como consecuencia de una campaña, la “Campaña contra el hambre” lanzada por la FAO en 1959 y desde entonces mantiene entre sus objetivos el análisis crítico de la realidad y la consecuente denuncia.</p> <p>A lo largo de estas cinco décadas ha llevado a cabo numerosas acciones educativas que se han ido transformando a la par que lo han hecho los contextos nacional e internacional, tanto social, económica como políticamente.</p> <p>Desde el año 2000 vienen proponiendo anualmente diferentes propuestas educativas, dirigidas a EI, EP y ESO, para trabajar en el aula los ODM.</p>
<p>Ahora toca (AYUDA EN ACCIÓN)</p>	<p>Programa de EpD de esta ONG dirigido a centros de EI, EP e institutos de Educación Secundaria en el que participan más de 80 centros españoles y algunos de Perú. Cuenta con materiales elaborados en todas las lenguas del Estado y en inglés y un cuidado soporte telemático.</p>
<p>Piensas, observas, ¿Actúas? Lo que nos cuentan los cuentos (MANOS UNIDAS)</p>	<p>Proyecto de Formación de Profesorado que lleva a cabo Manos Unidas con financiación de la AECID. Se trata de diferentes cursos, presenciales u on-line, donde se abordan diferentes temas para el trabajo educativo en torno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio.</p>
	<p>Desde hace una década, este grupo de educadores, vinculado a la comunidad extremeña y abierto a cualquier persona, pretende desarrollar una Educación en Valores Alternativos, desde la creencia en otra educación posible, incardinada en la práctica y basada en la implicación colectiva, la vivencia esperanzadora y comprometedora.</p> <p>A partir de una metodología basada en talleres desarrollan</p>

<p>Encuentros de Buenas Prácticas en EpD (Colectivo CALA)</p>	<p>propuestas de formación de profesorado, de actuación en centros educativos, de trabajo con diferentes colectivos vinculados al desarrollo comunitario ya sea en el ámbito local, nacional o internacional.</p> <p>Anualmente celebran un encuentro para compartir y debatir experiencias de EpD llevadas a cabo en cualquier ámbito.</p>
<p>Las mujeres mueven el mundo (Grupo de Mujeres de MUGARIK GABE NAFARROA)</p>	<p>En 1995 se constituye, dentro de esta ONG navarra de cooperación con los pueblos del Sur nacida en 1987 del movimiento social, un Grupo de Mujeres para trabajar de manera específica y desde un planteamiento feminista por los derechos de las mujeres del Sur, y que sus luchas sean vistas y oídas en diferentes lugares.</p> <p>A través de metodologías heredadas de los movimientos sociales y trabajando en red con otras organizaciones, desarrollan diversos proyectos formativos, reivindicativos, de cooperación... Uno reseñable es el proyecto de EpD Las mujeres mueven el mundo, iniciado en 1995 y que hoy sigue vivo. Exposiciones, talleres, charlas-debate, cursos, publicaciones...son parte de las actividades de esta propuesta educativa que pretende conseguir un cambio cultural y una transformación social.</p>
<p>Proyecto Ágora (Red EG-RESEARCH)</p>	<p>Un grupo de profesionales de la educación, del ámbito universitario español y anglosajón, de educación primaria y secundaria y otros vinculados a ONG, iniciaron en el año 2011 este proyecto con el fin de promover la investigación pedagógica en EpD en diversos espacios y contextos educativos, a través de una comunidad de aprendizaje global entre diferentes actores educativos, además de fomentar la formación inicial y continua del profesorado en este tema.</p> <p>Es un proyecto interesante a medio-largo plazo, ya que aún está en fase de desarrollo y consolidación.</p> <p>Como primer resultado podemos mencionar la creación de la revista electrónica F(x) = (Educación Global) Research, Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo.</p>
<p>Universidad para el impulso de la EpD (Universidad Politécnica de Cataluña: ISF)</p>	<p>El objetivo explícito de esta propuesta, que tiene su origen en una serie de actividades desarrolladas por la ONG Ingenierías Sin Fronteras al inicio de su andadura, en los años 90, es la promoción de la EpD en los estudios de ingeniería. Se concretó, en un primer momento, en un conjunto de líneas de trabajo que incluían desde la promoción y potenciación de un programa de voluntariado para estudiantes hasta el apoyo y extensión de propuestas de EpD en actividades formativas “en el aula”, tanto a través de asignaturas específicas como de la incorporación del enfoque en materias curriculares de forma transversal. El proyecto, que aún se mantiene activo, se enmarca dentro de un acuerdo de colaboración entre la ONG Ingenierías sin Fronteras y la UPC. Desde el año 2001 esta ONG ha ampliado su colaboración con otras universidades españolas y ha incorporado nuevas actividades (formación del profesorado, edición de una revista, premios a trabajos fin de</p>

	carrera...).
<p>Grupo GEDC (Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética) (Universidad Politécnica de Valencia: UPV)</p>	<p>El GEDCE es un grupo de investigación multidisciplinar de la Universidad Politécnica de Valencia. Está formado por profesores del Departamento de Proyectos de Ingeniería, investigadores y técnicos de la UPV que, desde el año 1995, orientan su docencia, investigación y extensión social al ámbito del desarrollo, la cooperación internacional y la ética aplicada. Este grupo trabaja en colaboración con otras entidades públicas y privadas (ONGD, Instituciones Universitarias, Administraciones Públicas) de la Comunidad Valenciana, del Estado español, de Europa, Latinoamérica, África y Asia. Asimismo, pertenece a la Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES), a la Red En Derechos y a la European Association of Development Research and Training Institutes (EADI).</p>
<p>Aula de Paz y Desarrollo (Universidad de Burgos: UBU)</p>	<p>Surgió a iniciativa de un grupo de miembros de la comunidad universitaria de la UBU (profesorado, estudiante y PAS) sensibilizados en el tema y con la intención de responder a lo establecido en el artículo 4 de los Estatutos de esta universidad: "(...) <i>entre sus fines está el fomento de la educación y cultura para la paz, encaminada a la consecución de una sociedad más justa, solidaria y tolerante, con especial énfasis hacia la cooperación con los países en vías de desarrollo</i>".</p> <p>Constituye una de las primeras propuestas de EpD universitarias de nuestro ámbito regional. Entre sus objetivos están: 1) Impulsar la docencia y la investigación sobre paz y desarrollo en las diferentes áreas y titulaciones de la universidad; 2) Crear un centro de documentación sobre estos temas y 3) Proyectar diversas actividades de extensión universitaria que permitan visibilizar socialmente esta temática.</p>
<p>Grupo REEDES (Red Española de Estudios de Desarrollo)</p>	<p>La <i>Red Española de Estudios del Desarrollo</i> es una red académica, interdisciplinar, especializada en la investigación y la docencia en temas de desarrollo y cooperación internacional.</p> <p>REEDES se constituyó en el año 2011. En la asamblea constituyente, celebrada en la Universidad Complutense de Madrid, participaron más de 200 investigadoras/es y docentes de distintas Universidades, ONGD y centros de investigación, así como una treintena de instituciones de investigación y docencia especializadas en desarrollo y cooperación internacional.</p> <p>Entre sus objetivos está promover actividades docentes y de investigación, de carácter interdisciplinar, sobre y para el desarrollo.</p> <p>Desde su creación ha impulsado varias actividades: creación de una plataforma virtual, edición española de la Revista Iberoamericana de Estudios del Desarrollo, organización periódica de congresos académicos, entre otras.</p>

<p>Red POLYGONE</p>	<p>Se trata de una red europea de formadores de EpD en la que participan varias organizaciones de diferentes países, principalmente europeos. Entre otras y desde su inicio en 1998, están: ITECO de Bélgica, CIDAC de Portugal, Étudiants et Développement de Francia, HEGOA y CEIPAZ de España. Su estrategia se basa en el trabajo colaborativo con entidades tanto del Norte como del Sur proponiendo actividades en varios niveles de acción. Actualmente participan 40 organizaciones de 30 países del mundo.</p>
<p>Proyecto DEEEP (Development Education Exchange in Europe Project)</p>	<p>A iniciativa del Foro de Educación (DARE Forum) de CONCORD (Confederación Europea de ONG de Ayuda al Desarrollo) se lleva a cabo el proyecto DEEEP. Está cofinanciado por la Unión Europea y se viene desarrollando en diferentes fases, actualmente está en proceso la cuarta (2012-2015). Su objetivo prioritario es la creación de una sociedad civil mundial a través del empoderamiento de los ciudadanos para el cambio con el fin de lograr la justicia global, la erradicación de la pobreza y la inclusión social.</p> <p>Con su trabajo ha contribuido a mejorar notablemente la capacidad de las ONG europeas para llevar a cabo propuestas de EpD a través de la creación de un marco práctico y funcional facilitador del intercambio de conocimiento, experiencias, trabajo en red y la elaboración de políticas y proyectos comunes.</p> <p>Desde fuera de Europa, el proyecto DEEEP ha contado con la participación de más de 20 países de América Latina, África y Asia.</p> <p>DEEEP concibe la EpD como una herramienta imprescindible para el cambio sistémico y el empoderamiento de los ciudadanos.</p> <p>Desarrolla su acción a través de cuatro pilares interrelacionados: Formación, Coordinación, Investigación y Comunicación.</p>

Fuente: elaboración propia

No podríamos finalizar este apartado sin referirnos de manera especial a HEGOA, por lo que ha significado en el contexto español como pionera en el impulso de la EpD desde los años 90. Se creó en 1987 como asociación civil sin ánimo de lucro, vinculada al mundo universitario, para trabajar en la promoción del desarrollo humano. Desde 1999 es, además, un instituto universitario de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional vinculado a la Universidad del País Vasco.

Hegoa tiene como meta fundamental el construir, proponer, incidir y aplicar, desde el pensamiento crítico, paradigmas, modelos y estrategias de desarrollo humano y de cooperación internacional. Y desde esta perspectiva, estructura su trabajo en diferentes áreas: investigación y documentación; educación para el desarrollo; sensibilización, formación y capacitación; y asesoría y apoyo técnico. Esta estructura organizativa le permite vincular de manera orgánica el binomio investigación-acción en la búsqueda de esos nuevos paradigmas.

El área de EpD, que tiene su sede en el campus de Vitoria-Gasteiz, trabaja especialmente la formación y sensibilización del profesorado y otros educadores de diferentes ámbitos, así como el diseño y desarrollo de programas específicos para el trabajo en centros e instituciones educativas. Hegoa cuenta, además, con un importante Centro de Recursos Educativos que constituye un extraordinario referente dado el amplio y completo catálogo de fondos documentales de que dispone en relación con esta materia.

A modo de síntesis

A tenor de lo visto en este capítulo, y desde una concepción amplia del desarrollo, podemos afirmar que la EpD constituye un nuevo paradigma educativo para dar respuesta, de manera implícita, a los cambios sociales, culturales, axiológicos, políticos,...que requiere el nuevo modelo de desarrollo.

La EpD como proceso educativo sensibiliza, forma (además de informar), concientiza y compromete. Permite abrir espacios de reflexión y de formación propiciadores de una implicación real orientada al cambio. La participación y el compromiso para ese cambio requieren información y formación sobre la propia cultura, otras culturas, las interdependencias, las necesidades de las personas, los derechos humanos, la cooperación, etc.

Ciertamente, no siempre la implementación de la EpD garantiza las prácticas participativas y el compromiso con la justicia, la democracia y la solidaridad, pero

sí propicia la transformación curricular necesaria para configurar una plataforma permanente de análisis y discusión de estos y otros grandes problemas del mundo con los que se enfrenta la humanidad. Además de contribuir a mejorar la calidad de las estrategias y acciones en cooperación para el desarrollo.

Se trata, en definitiva, de lograr otra sensibilidad, una nueva ética que dote a las personas de la pertinente consideración moral hacia la humanidad y el planeta.

Para nosotros, la EpD está plagada de valores éticos: solidaridad, participación, justicia, cooperación, respeto a la identidad cultural, compromiso, que si los educadores somos capaces de conjugar con una adecuada estrategia de acción que combine teoría y praxis estaremos en condiciones de hacer posible otro futuro desde esa nueva educación para un nuevo desarrollo.

El siguiente cuadro recoge, a modo de síntesis, las principales características del modelo de EpD que hemos expuesto a lo largo de este capítulo, así como la interrelación entre los diferentes elementos que lo integran.

Cuadro 4.9. Modelo de Educación para el Desarrollo Humano integral

	Sensibilización	Educación- formación	Investigación	Incidencia política y movilización social
Objetivos	Alertar sobre situaciones injustas, causas de pobreza y difundir propuestas	Comprender los problemas, concienciar y orientar la acción hacia un cambio local o global	Analizar y fundamentar las cuestiones sobre el desarrollo	Influir en las decisiones políticas que se adoptan en el Norte y afectan al Sur
Contenidos	Cuestiona las injusticias y la pobreza pero no profundiza en sus causas	Analiza las causas de la pobreza y exclusión desde una perspectiva global (derechos humanos, género....)	Estudio multidimensional sobre desarrollo, lucha contra la pobreza y exclusión	Propone la ejecución de alternativas
Público	Poco definido o indefinido, opinión pública, en general	Bien definido: destinatarios de la acción formativa	Investigadores, educadores y actores de la política de desarrollo	Bien definido: decisores políticos y colectivos de la sociedad civil

Agentes	Medios de comunicación, ONGD	Comunidad educativa, ONGD, movimientos y redes sociales, MM.CC. instituciones,	Universidad, Centros de investigación, observatorios temáticos	ONGD, redes sociales y observatorios temáticos, nuevos movimientos sociales y globales
Metodologías	Propias de los MM.CC. y de la publicidad	Educativas, adaptadas a los grupos	Metodologías de investigación-acción: participativa.	Alianzas entre actores del Sur y del Norte
Fases del proceso	Informar	Informar, educar, concienciar, promover la participación	Informar, educar, difundir	Concienciar, promover la participación y movilización social
Temporalidad	Corto plazo	Medio y largo plazo	Largo plazo	Medio y largo plazo
Ámbitos educativos	Ámbito informal	Ámbito formal, no formal e informal	Ámbito formal, no formal e informal	Ámbito no formal e informal

Fuente: adaptado de Ortega Carpio (2007: 24)

CAPÍTULO 5

UNIVERSIDAD, COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

UNIVERSIDAD, COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Introducción

5.1. Contexto general de la universidad del siglo XXI

5.1.1. Modelos clásicos de universidad

5.1.2. Perspectiva actual de la universidad

5.1.3. La universidad en un mundo globalizado

5.2. El EEES, encrucijada entre la universidad clásica y la universidad del mercado

5.3. La educación superior orientada al desarrollo humano, al cambio y a la transformación social

5.3.1. Características de una universidad orientada al desarrollo

5.3.2. La universidad como agente de cambio y transformación social

5.4. Universidad y cooperación para el desarrollo: desafíos de un compromiso institucional

5.4.1. Conceptualización, enfoques y tipología de acciones de la CUD

➤ Conceptualización

➤ Enfoques y tipología de acciones de la CUD

5.4.2. Proyección internacional de la CUD

5.5. La Cooperación Universitaria para el Desarrollo en España

5.5.1. Recorrido histórico

5.5.2. Marco normativo de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo

5.6. La CUD en las universidades de Castilla y León

5.6.1. Universidad de León

5.6.2. Universidad de Salamanca

5.6.3. Universidad de Burgos

5.6.4. Universidad de Valladolid

5.6.5. El Observatorio Interuniversitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

5.8. La CUD en la Universidad de Valladolid

A modo de síntesis

CAPÍTULO 5

UNIVERSIDAD, COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La universidad debería estar, sencillamente, al servicio de los ciudadanos, potenciando la investigación, la docencia, la capacidad deliberativa y solidaria de las gentes, formando personas con sentido de la historia y capaces de proyectar un futuro mejor.

(Adela Cortina)

Introducción

La universidad, además de constituir la cúspide del sistema educativo, ocupa un lugar privilegiado en el denominado contexto de educación superior¹. Es una institución que tiene formas de actuación propias y específicas, las cuáles están reguladas y cuentan con un marco normativo que la explican y definen en los contornos propios y apropiados del desarrollo de las actividades académicas, investigadoras, de formación y extensión universitaria. Sin embargo, este marco, así concebido, ha ido dilatándose en la medida en que rápidos y profundos cambios se han ido operando en el seno de la universidad y la sociedad, lo que la ha obligado a encaminarse en el desempeño de otras funciones, tales como el fomento del desarrollo, la cooperación internacional y la solidaridad.

Hoy más que nunca, la universidad debe ser una institución comprometida con la realidad de la que forma parte. En virtud de este compromiso, uno de sus

¹ La educación superior, según la definición concebida en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Paris, 1998), comprende “todo tipo de estudios, de enseñanza o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”.

Es preciso anotar, asimismo, que la Real Academia de la Lengua (RAE) entiende por universidad: “una institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.”

objetivos prioritarios debería centrarse en su constitución como motor de transformación social, capaz de generar e impulsar un desarrollo humano, sostenible, cohesivo y justo, tanto local como globalmente.

En este apartado de nuestro trabajo nos centraremos en el análisis del papel que desempeña la universidad como agente de cooperación al desarrollo, en cuál ha sido la trayectoria de la universidad española en la asunción de este compromiso, y en cuáles son los retos que ha de asumir, desde el punto de vista formativo, este ámbito privilegiado para la promoción y creación de conocimiento verdaderamente orientado al desarrollo.

5.1. Contexto general de la universidad del siglo XXI

Las universidades son instituciones que tienen una larga y nutrida historia. En cada etapa histórica ellas se han ido forjando un papel determinado, en función del contexto cultural, social, político y hasta económico de cada época. Eso sí, desde sus orígenes, la universidad ha tenido una vocación universalista y a través de los siglos ha constituido la más grande fortaleza de la cultura, transmitiendo, generando y regenerando conocimientos, valores e ideas por medio de su actividad.

Aunque como apuntaba Giner de los Ríos, en la Memoria que en 1902 presentó con motivo de la celebración del IV Centenario de la Universidad de Valencia, “el concepto de universidad no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse; (...) y al igual que toda cosa histórica admite soluciones muy distintas según la condición de los tiempos” (Giner de los Ríos, 1990: 42), no nos vamos a detener en un profuso análisis histórico porque escapa a la intención de nuestro trabajo. No obstante, sí vamos a incluir algunas anotaciones en torno a los modelos clásicos de universidad que refiere la literatura científica, pues servirán de coordenadas sociohistóricas para, desde un pasado reciente, ayudarnos a comprender la situación actual de la universidad europea, caracterizada por su correspondencia con algunos de los modelos que describiremos brevemente.

Sin retrotraernos excesivamente en el tiempo, sí podemos señalar la época de la Ilustración como el momento en que la universidad sufre una importante transformación. Esa influencia hace que a principios del siglo XIX, la pequeña, autónoma y elitista universidad medieval², inscrita en un orden local comunitario y ligada a una estructura política que giraba en torno a la Iglesia, se convierta en una institución adscrita a un espacio nacional, el estado-nación, que aparecerá como mediador en la relación que la universidad tenga con la sociedad; “los monarcas harán de la universidad un instrumento de su política gubernamental, estando sus cuadros administrativos y políticos formados en estas aulas” (Neave, 2001: 53). Este y otros aspectos contribuyeron al surgimiento de tres modelos de universidad que todavía perviven hoy: el modelo humboldtiano, el modelo napoleónico y el modelo anglosajón.

5.1.1. Modelos clásicos de universidad

Como hemos señalado, es a comienzos del siglo XIX cuando se materializa otro modelo de universidad que añade a la mera transmisión del saber sistematizado, propio de la universidad medieval, la crítica del propio saber, así como la búsqueda de nuevas formas de conocimiento, a través del espíritu científico e investigador, que se opone, como señala Pérez-Díaz (1997), al espíritu “dogmático”, intrínseco a la teología y a la jurisprudencia y característico de la universidad medieval.

Sotelo (1982: 196) afirma que “la creación científica y la investigación, por un lado, y de otro, una concepción utilitaria y pragmática de la enseñanza superior, afincada en el pensamiento de la Ilustración del siglo XVIII, constituyen los pilares sobre los que reposan las variantes básicas de la universidad del siglo XIX: el anglosajón, el francés y el alemán humboldtiano”.

² Para un estudio exhaustivo acerca del progreso y del proceso de constitución de la institución universitaria, remitimos al ensayo de Jiménez, A. (1971). *Historia de la universidad española*. Madrid: Alianza Editorial, que contiene un análisis diacrónico muy clarificador.

El *modelo humboldtiano*, propio de la tradición germánica, surge como alternativa al utilitarismo de la precedente universidad de la Ilustración. Se caracteriza por el papel primordial que otorga a la investigación y el protagonismo de los profesores en su proceso de institucionalización, desarrollo y expansión. Los principios sobre los que descansa este modelo son (Lledó, 1995):

- La ciencia por la ciencia y la identificación de ésta con la universidad
- La formación integral del hombre por la ciencia
- La unidad de docencia e investigación
- La universidad del saber frente a la universidad de la especialización.

Humboldt vinculaba su idea de universidad a la búsqueda de la verdad y a la enseñanza de modos de hacer avanzar el conocimiento más que a la transmisión de saberes ya adquiridos; más a principios humanistas que a fines utilitaristas, y más a la formación de un carácter moral liberal que a la formación profesional.

El *modelo francés* o napoleónico se configura como el arquetipo de universidad de enfoque profesionalizante. Según este modelo, las instituciones universitarias están al servicio de la política del Estado, y tienen como objetivo la formación de los profesionales que la sociedad necesita.

Las universidades eran públicas, dependientes de la administración central, con financiación estatal y función principalmente docente. Para la labor investigadora se crean otras instituciones y organismos que desempeñan esta tarea de forma independiente de las universidades. La institución universitaria es menos autónoma frente al Estado que es quien habilita los “títulos” que capacitan para el desempeño profesional. En consecuencia, la universidad asume como función prioritaria la transmisión de los conocimientos científicos y técnicos y los saberes útiles, al servicio de la configuración de las élites burguesas. Los profesores se identifican como un cuerpo de prestigio con cierto poder e influencia en la política universitaria. Las características básicas de este modelo serían comunes a las universidades de España, Italia, Portugal y de algunos países latinoamericanos.

Por último, el *modelo anglosajón*, con algunas diferencias entre la vertiente británica y la estadounidense, constituye el arquetipo de universidad educativa, que potencia el desarrollo personal del alumnado para alcanzar una formación más completa. Se entiende la universidad como un lugar que debe educar más que instruir, ya que la educación afecta a la “naturaleza intelectual” y a la formación del carácter. Por tanto, la misión de la universidad no es otra que inculcar la “cultura intelectual”.

La universidad inglesa se presenta así como una universidad liberal, poco preocupada por el profesionalismo y básicamente formadora de una clase dirigente de cultivada inteligencia y finos modales para poder desenvolverse en los ámbitos sociales y culturales del momento (Nassif, 1985).

En este modelo, la organización reside básicamente en las universidades; deciden por sí mismas sobre sus políticas financieras y académicas, para lo cual su manera de organizarse y de gestionarse responde a criterios empresariales. El poder de los académicos es más limitado y la configuración del currículo y de las líneas de investigación proviene de órganos consultivos.

Como conclusión, podemos señalar algunos aspectos comunes de los modelos referidos: su finalidad era adecuar la universidad a los requerimientos del desarrollo material, humano y cultural de la sociedad de su tiempo; de ellos surge la universidad moderna, de carácter multifuncional y polimórfico, que marca una nueva etapa de la actividad universitaria y coincide con la primera intervención sistemática de los gobiernos nacionales en las universidades.

5.1.2. Perspectiva actual de la universidad

La universidad contemporánea es, por tanto, heredera del estado-nación, y es entendida como un ente privilegiado de resguardo y promoción del conocimiento. No va a ser hasta comienzos del siglo XX cuando las universidades adquieren su plena identificación con la ciencia y la tecnología (Enders y Fulton, 2002).

Aunque la idea de universidad ha evolucionado, y en la actualidad la cultura nacional ya no impregna la ideología de la universidad, la evolución ha estado más a merced de intereses sociales y políticos que de las estrictas necesidades ligadas al cumplimiento de sus funciones.

A pesar de los cambios, la universidad actual aún mantiene el debate entre algunos dilemas (Gairín, 2011):

- Universidad centrada en el saber por el saber (humboldtiana) o en orientaciones profesionalizadoras y más economicistas (napoleónica).
- Universidad adaptadora versus universidad reguladora del mercado, según acepte lo que pide el mercado o bien trate de interactuar con él.
- Universidad masificada versus universidad masiva, según esté desbordada en función de los recursos disponibles o se oriente progresivamente a la atención de muchos.
- Universidad como institución de formación versus institución social, según se centre exclusivamente en la formación especializada o procure ser motor cultural y social.

La indefinición que aún hay sobre determinados temas y la falta de compromiso con algunas funciones asignadas a la universidad, nos permiten señalar que estamos más ante “discursos” que ante “realidades”. Existen contradicciones básicas (¿es posible la calidad formativa en una universidad masificada?, ¿tiene sentido una orientación exclusivamente profesionalizadora?, ¿es factible la libertad de investigación en una sociedad neoliberal?, ¿son compatibles la universalidad y el compromiso con el entorno inmediato?...) que reclaman un profundo debate para la concreción de un modelo universitario capaz de responder a los retos que tiene planteados actualmente la educación superior.

La institución universitaria ha tenido tradicionalmente asignadas tres funciones: la “producción” de conocimiento, la “enseñanza” del conocimiento acumulado y la

“preservación” del conocimiento. No obstante, la universidad es un entorno que no solo enseña, sino que socializa en modos particulares de pensamiento y relaciones, en las ciencias y en la sociedad. En el informe de 1998 de la UNESCO, *La Educación Superior para el siglo XXI: visión y acción*, se promueven como nuevos retos de la enseñanza superior:

- Formación de *ciudadanos responsables*, bien *cualificados*, que combinen conocimientos teóricos y prácticos y sean capaces de responder a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Reforzar, igualmente, la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y previsión de las necesidades sociales. Pero también:
- Formación de ciudadanos que *participen activamente en la sociedad*. La universidad, además de formar mentes, ha de hacerlo con un fin social, para la mejora social, por lo que debe asumir paralelamente la conciencia, la responsabilidad y la capacidad para intervenir en ella, para participar, para tomar decisiones responsables, etc.
- Constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie el *aprendizaje permanente* y refuerce la *igualdad de oportunidades* a través de la diversificación.
- Promoción, generación y difusión del saber por medio de la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades. Su saber no es solo un banco de recursos, sino también una herramienta para *investigar nuevas incertidumbres*, propias de la inquietud científica.
- Contribución a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas. Es decir, crear ciudadanía y transmitir cultura, pero también promover nuevos y, sobre todo, *mejores y más justos modos de vida* también desde la universidad.

- Contribución a proteger y consolidar *valores sociales*, promocionando perspectivas críticas y objetivas. Asumir el compromiso social de ser espejos de la sociedad y agentes privilegiados en su desarrollo, mejora y transformación.
- Asunción de nuevas formas de hacer y nuevos modelos organizativos: pasar de trabajar en contextos aislados a contextos de redes; de una docencia unívoca a una enseñanza interactiva; de un sistema cerrado a sistemas abiertos sin parámetros formales; de perspectivas nacionales a perspectivas mundiales, etc.

Ahora bien, a pesar de las recomendaciones y de algunas evidencias, el debate continúa, tal como se pone de manifiesto en los diversos informes en torno a la transformación de la universidad (Informe Universidad 2000; Informe Atali; Informe Dearing; Declaración de Talloires; Informe Universidad 2015;...) y, sin embargo, el consenso está lejos de alcanzarse. Algunos insisten en una universidad centrada en la investigación, en este sentido se pronuncian por ejemplo Inayallah y Gidley (2003: 34):

La universidad del siglo XXI será reconocida como un espacio de juegos disciplinarios nuevos, segmentados pero ordenadamente constituidos; es decir, será el espacio natural en el que se consolide la institucionalización de la tarea científica y disciplinaria y se fortalezca la diferenciación de saberes, siendo que hasta hoy día el papel que juega la investigación multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria en la universidad moderna, es de tal orden prioritario que no se entiende sino como una de las funciones sustantivas de los departamentos y facultades que la integran, y como una de las herramientas que deben emplearse para dirimir la manera en que debe darse la reestructuración universitaria.

Para otros, debe prevalecer el carácter instrumental; así, Cortés (2004: 11) señala:

La universidad a lo largo del siglo XXI se presentará como una institución asociada a las soluciones desplegadas para atender las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales de naciones consolidadas, recién creadas y en proceso de desarrollo. La universidad participará, entonces, desde los acuerdos que tiene con el Estado y la sociedad para reconocer dicha atención, como un espacio incluyente, que hará de su tarea educativa y de la promoción del saber un principio y orden de actividad ciudadana. Se presentará como un espacio de enseñanza y aprendizaje de los juegos de democratización y universalización de

la modernidad y, en los últimos años, como un espacio de experiencia y reflexión sobre el fenómeno de la globalización.

Otros perciben una prevalente *dimensión utilitarista* –perspectiva que constatamos en nuestra realidad próxima- manifestada en algunas de las características de la educación superior contemporánea. Así Shapiro (2001) señala, por un lado, la presencia mayoritaria de las titulaciones profesionales y prácticas que son las que registran los mayores índices de matriculación. Incluso las humanidades y las ciencias sociales han compartimentado sus currículos intentando ofrecer una formación más conectada con las demandas del mercado de trabajo. Por otro lado, el modelo de pensamiento científico –abstracto, impersonal, cuantificable, neutral desde el punto de vista valorativo- ha sido adoptado de manera poco crítica por otros campos, y su estilo de enseñanza –basado en los hechos, secuencial, acrítico y sin compromiso- ha tenido efectos desafortunados no solo en las ciencias sino más allá de las mismas.

En definitiva, podemos afirmar con Saphiro (2001), Manzano y Torrego (2009), Rodríguez Rojo (2000), Manzano y Andrés (2007), que los valores utilitaristas prevalecen sobre una concepción humanista de la universidad, y orientan su actividad hacia la formación profesional de los estudiantes, en detrimento de una formación más holística, más integral y orientada a la transformación de las sociedades.

Ahora bien, y para concluir, hemos de señalar que el papel que se le asigna a las universidades está estrechamente relacionado con las diferentes concepciones –modelos- que de la misma se articulan. Aunque se constata que hay una serie de funciones coincidentes en todos los modelos (transmisión de la cultura, formación de profesionales y creación, desarrollo e innovación científica) que, junto con los nuevos retos que cada perspectiva plantea, deberían afrontarse desde el planteamiento de servicio público, respetando los principios de equidad social y territorial, igualdad de oportunidades, libertad de pensamiento, cooperación y

solidaridad, sin que en ningún caso se olvide el papel de crítica, motor y denuncia que le corresponde a la universidad.

La universidad debe ser un lugar para trabajar por la utopía, por el cambio, con un horizonte real, tal como señala Freire (2001: 43): “si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no solo para hablar de ella”.

Cuadro 5.1. Dos modelos de universidad

	<i>Universidad del pasado</i>	<i>Universidad del futuro</i>
Dimensión académica SABER	<ul style="list-style-type: none"> - Institución nacional o local - Conocimiento orientado a la cultura - Enseñanza-aprendizaje unidimensional - Práctica docente vertical - Organización departamental disciplinaria - Poca coordinación externa - Investigación básica y experimental - Objetivos unívocos 	<ul style="list-style-type: none"> - Institución global - Conocimiento orientado a la eficiencia responsable - Aprendizaje multidimensional - Docente-investigador-tutor promotor de múltiples contextos de aprendizaje - Organización colaborativa (grupos y redes) - Importancia de la colaboración externa - Investigación interdisciplinaria y en el ámbito de su aplicación - Objetivos plurales
Dimensión ética SER	<ul style="list-style-type: none"> - Conservadora y competitiva entre las instituciones, los sectores y los individuos - Predominio epistemológico de las disciplinas - Favorable a la privatización y a la mercantilización - Perspectiva utilitarista - Estandarización 	<ul style="list-style-type: none"> - Innovadora, cooperativa y solidaria - Promotora de la experimentación - Comprometida con la responsabilidad social - Promotora de los valores relacionados con la transferencia del conocimiento como bien público - Respetuosa con la diversidad y pluralidad
Dimensión evaluativa SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> - Estandarización de los indicadores de realización - Tendencia a la acreditación frente al mercado (acreditación para favorecer los intereses del mercado) - Evaluación individual o por productos - Pares académicos y de sustentación externa - Gestión predecible y pautada 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorable a criterios de pertenencia social - No supeditada a criterios de mercado - Innovación constante - Predominio de la autoevaluación - Evaluación externa como complementaria o referente

Fuente: elaboración propia a partir de Gairín y Martín (2011)

5.1.3. La universidad en un mundo globalizado

A raíz de lo expuesto en el apartado anterior, no podemos dejar de preguntarnos qué incidencia tienen los procesos de globalización en la configuración de la universidad actual. Según algunos autores, con los que compartimos opinión (Boni y Pérez-Foguet, 2006; García Ruiz, 2008; Manzano-Arrondo, 2012), tienen bastante que ver con esa proyección utilitarista de la educación superior a la que nos referíamos anteriormente.

En este apartado trataremos de exponer, someramente, algunos de esos efectos.³

Nadie pone en duda que los efectos de la globalización se están dejando sentir en la universidad del siglo XXI. De hecho, existe abundante literatura dedicada al análisis de esta cuestión (Saz y Gómez, 2003; Michavila y Calvo, 2000; Miguel, 2001; Manzano y Torrego, 2009; King, 2004; etc.) que debería permitirnos poder responder con precisión a la pregunta de ¿con qué finalidad y desde qué criterios ha de articularse esa apertura de la universidad al espacio real del mundo?

A grandes rasgos, sí podríamos afirmar que los efectos principales afectan al propio carácter de la universidad, a sus fines, a su epistemología, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a su estructura en general (García Ruiz, 2008).

La crudeza con que las políticas de los mercados han presionado y presionan en todos los ámbitos de la política universitaria, favorece el que se esté imponiendo

³ No es nuestra intención, porque escapa al objetivo de este trabajo, argumentar en torno al concepto, naturaleza y significado de la globalización. Ha habido y sigue habiendo mucho debate académico en torno a este tema. Y si bien se ha llegado a cierto consenso sobre el concepto, no parece haber acuerdo acerca de sus efectos sobre los territorios y ámbitos sometidos a su influjo. Hay quienes justifican un impacto homogeneizador y hay quienes señalan efectos diversificadores en las políticas nacionales. Esta ambivalencia es lo que algunos autores denominan la “paradoja” de la globalización (Dale, 2007).

Entre la abundante literatura sobre el tema, y para profundizar en el mismo, remitimos a las siguientes fuentes en castellano: Casals, C. (2001). *Apuntes de un proceso que está transformando nuestras vidas*. Barcelona: Intermón-Oxfam.; Estefanía, J. (2002). *Hijo-a, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar; Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.

un modelo mercantil de universidad o universidad empresarial (King, 2004), sometido a las reglas de lo que algunos autores han denominado “capitalismo académico”, entendiéndose por tal “el incremento de las relaciones de mercado en la producción y distribución de conocimiento académico” (King, 2004: 54).

Esta orientación implica (Vidovich y Currie, 2011; citado por Manzano, 2012: 89): expansión de las universidades más allá de sus fronteras locales y estatales, reducción de la dependencia económica del Estado, ingresos en función de resultados, obtención de productos e innovaciones comercializables y adopción de un modelo de gobierno propio de las organizaciones empresariales.

Reseñamos, a continuación, cómo se ven condicionados algunos elementos de la institución universitaria por ese proceso globalizador.

En primer lugar, hemos de mencionar el carácter de la propia universidad. De siempre, esta institución se ha caracterizado por su inequívoco carácter de internacionalidad y universalidad. El saber tiene mucho de local para aún más de universal. Por ello, la construcción del conocimiento se alimenta y enriquece a través de la comunicación sin fronteras, donde las creaciones e ideas se someten a crítica y al reto de la implementación. Esto no es nuevo. Ahora bien, los procesos globalizadores están dotando a la internacionalización de un nuevo carácter de tinte empresarial: reclutamiento de estudiantes internacionales que pagan sus cuotas, acuerdos de intercambio de bienes y servicios en el extranjero, uniformización del currículum,...(Altbach, 2004).

En segundo lugar, y por lo que se refiere a los fines de esta institución, la agenda globalizadora también deja notar sus efectos. La universidad en el marco de su tradición liberal, poseía como finalidad básica el cultivo de la razón(mente), el conseguir la “cultura intelectual” consistente en aprender a pensar y lograr la excelencia intelectual; ahora, esa formación, de enfoque profesionalizante, se concibe como una enseñanza preparatoria para dar respuesta a una nueva “cultura laboral” crecientemente diversificada.

En cuanto a las repercusiones de la mundialización en la epistemología que se desarrolla en las universidades, se está operando un brusco viraje de una cultura epistemológica de carácter predominantemente académico, a otra de carácter esencialmente profesional. Se trata de pasar de una universidad como entidad autónoma que se ocupa de transmitir conocimiento para la formación integral de personas, científica e intelectualmente capaces; a otra, dependiente de financiación externa, que se ocupa de generar conocimiento relevante para el tejido económico y de formar profesionales bien cualificados conforme a las exigencias del mercado; sometida, por tanto, a procesos de control basados en la excelencia, la eficiencia y la calidad, entre otros indicadores.

Los rasgos epistemológicos de la universidad globalizada tienen también sus repercusiones en el ámbito de la investigación, que se reflejan en: menor financiación de la docencia e incremento de la financiación destinada a investigación aplicada, convergencia entre la investigación básica y aplicada, fomento de la obtención de financiación externa, potenciación de la comercialización de elementos clave de la investigación universitaria, actividad investigadora centrada en dar respuesta a las necesidades productivas,...Estamos, por tanto, ante una epistemología de carácter racionalista, utilitarista e instrumental (King, 2004).

Finalmente, otro aspecto reseñable es el impacto de la globalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Varios autores inciden en que las consecuencias más visibles se centran en la adopción de pedagogías centradas en el estudiante; la mediatización de los procesos de enseñanza-aprendizaje por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Aspectos estos, en principio, plausibles y beneficiosos, pero que en el nuevo modelo universitario adquieren otro cariz. Así el atractivo modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha transformado en un alienante proceso de autoformación laboral sin tregua; las tecnologías de la información y comunicación que permitirían hacer realidad esa academia digital capaz de llegar

a todos en su búsqueda de la igualdad de oportunidades, se concibe a veces como un medio para multiplicar no solo el número de estudiantes sino también el trabajo. El autoaprendizaje de los estudiantes, con interesante efectos positivos por el papel activo que les confiere en la creación del conocimiento y porque alimenta la autonomía e independencia, cuando es mal interpretado no solo relega al docente a un segundo plano sino que puede suponer una dependencia continua de formación para sumergirse en un estrés vital, resultado de permanecer continuamente a la altura de las exigencias del mercado laboral.

Otra paradoja reseñable de la incidencia globalizadora en la formación superior es que mientras el contexto social en el que la globalización se produce promueve la democratización del saber y objetivos sociales de equidad y cohesión social, las estrategias concretas que, a nivel político, se articulan para responder a las exigencias del mercado distan mucho de favorecer el acceso generalizado a la educación superior y de convertir a la universidad en promotora del cambio social justo.

No obstante, a pesar de esta tendencia hacia la mercantilización de la educación superior, son numerosas también las voces que reclaman otra visión de la educación universitaria. Así la UNESCO⁴, en la ya citada “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, elaborada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior promovida por la propia

⁴ A lo largo de nuestro trabajo nos referiremos en numerosas ocasiones a esta Declaración. Consideramos que el respaldo institucional mundial otorgado a la misma le confiere suficiente legitimidad como para constituirse en marco de referencia para la configuración del modelo de universidad que defendemos.

El denso informe final, organizado en seis tomos, fue generado a partir de las contribuciones de más de cuatro mil representantes provenientes de 182 Estados. Hubo un intenso trabajo previo en las cinco conferencias regionales realizadas en La Habana, Dakar, Tokio, Palermo y Beirut; que sirvieron de base para las conferencias específicas y los debates que cincuenta organizaciones prepararon para la Conferencia Mundial de París. Podemos considerar, por tanto, que se trata del mayor hito en los movimientos institucionales de educación superior.

Otro documento de referencia, por su alcance supranacional y su defensa de una educación superior de carácter ético, es el informe que hizo público la UNESCO en 2005: *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Dicho informe, de menor envergadura que el anterior, fue elaborado también por un Consejo Mundial, y trata de analizar la situación presente, los antecedentes y las previsiones de futuro en torno a la construcción de una verdadera sociedad del conocimiento.

UNESCO, en 1998, y suscrita por 180 países, defiende una educación superior como servicio o bien público, que debería basar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales.⁵

Incluso el Banco Mundial, un organismo que no se ha caracterizado por tener un discurso antiliberal, se inclina por una visión de la educación universitaria como un bien público global y se sugiere la incorporación de contenidos más humanistas en la formación universitaria, resaltando el papel beneficioso que esto tendría para la sociedad global (Banco Mundial, 2003).

Concluyendo, podemos decir que la universidad debe buscar el difícil pero interesante equilibrio entre el modelo humanista y el profesionalizador; sin perder de vista que, en el marco de una educación liberal, siempre ha tenido como uno de sus primeros objetivos la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con la mejora y la transformación social. Por ello, la necesidad de formar profesionales no puede silenciar dichos objetivos; al contrario, un profesional universitario debe incorporarlos. Como plantea Nussbaum (2001: 27): “nuestros campus están formados por ciudadanos, y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber”. Y añade más adelante, “sería catastrófico convertirse en una nación de gente

⁵ En el preámbulo de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998), se hace referencia a ello y también a otra cuestión importante en relación con el tema de nuestro trabajo como es la justificación de la existencia y fomento de una política de desarrollo solidaria en relación con el sistema educativo superior. Pues si se carece de instituciones educativas de educación superior que investiguen de forma adecuada y fomenten la formación de personas con sentido crítico y culto, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible.

La Conferencia Mundial de Educación Superior, marco en el que se elaboró la Declaración anterior, considera que la universidad debe ser un agente que promueva los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. Así, al menos, se concibe en los tres ejes siguientes:

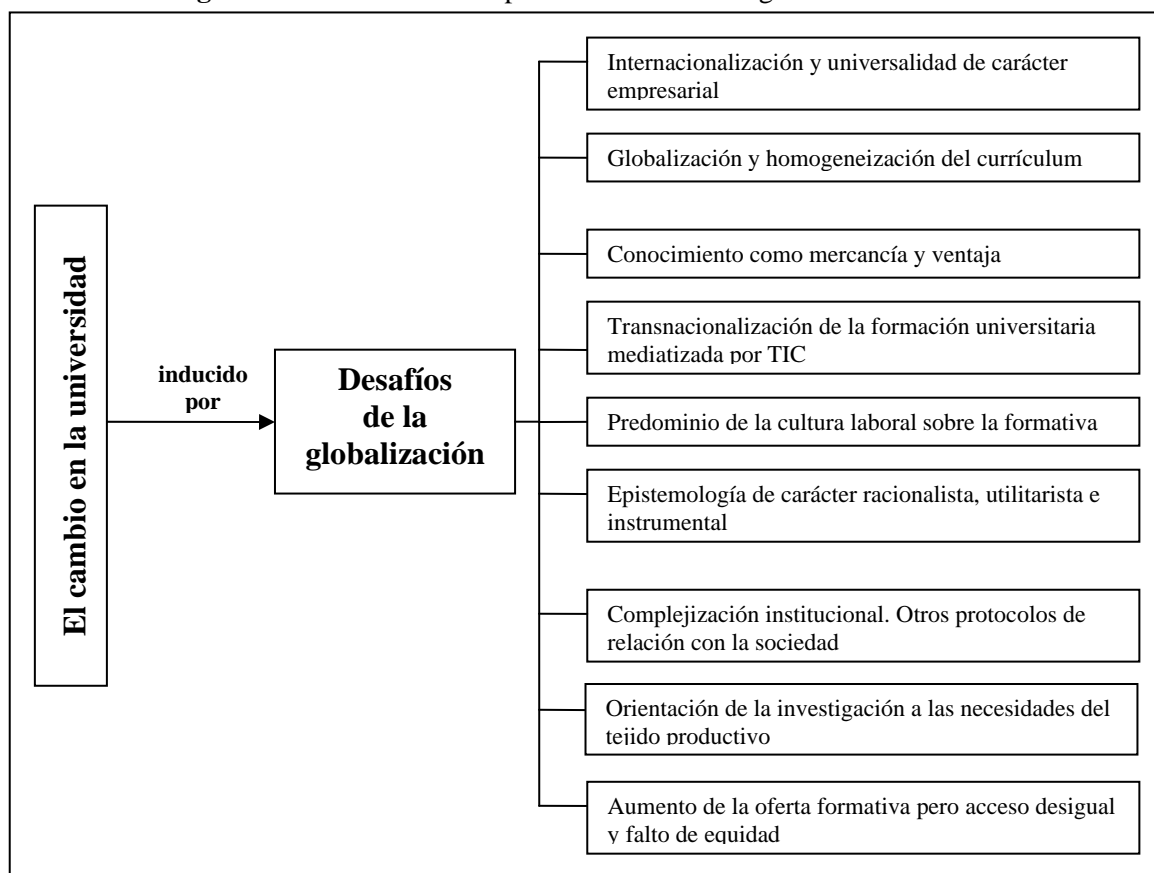
1. [...] *la solución de los problemas que se plantean al respecto en los albores del siglo XXI estará determinada por la amplitud de miras de la sociedad del futuro y por la función que se asigne a la educación en general y a la educación superior en particular.*
2. [...] *en el umbral de un nuevo milenio, la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, y que se ha de movilizar a la comunidad internacional con ese fin.*
3. [...] *la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo.*

técnicamente competente que ha perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros (...). Es, por tanto, muy urgente apoyar los esfuerzos curriculares dirigidos a producir ciudadanos” (p. 336).

No hemos aludido en este apartado a los aspectos positivos que este proceso globalizador puede tener sobre la institución universitaria del futuro. A pesar de la impresión pesimista, que duda cabe que la tendencia globalizadora ha supuesto un fuerte revulsivo en la aletargada institución universitaria, siempre tan resistente al cambio. También ha hecho emerger algunos movimientos de respuesta, de indignación en algún caso, que pueden favorecer el compromiso y la transformación hacia una universidad orientada al bien común. En cualquier caso, se trata de decidir qué universidad necesita la sociedad del siglo XXI.

A modo de síntesis, el gráfico siguiente trata de recoger la orientación de la educación ante los desafíos de la globalización.

Figura 5.1. La educación superior ante el desafío globalizador



Fuente: elaboración propia

5.2. El espacio europeo de educación superior, encrucijada entre la universidad clásica y la universidad del mercado

En el apartado anterior recogíamos alguna de las tendencias actuales de la educación superior, inducidas por el proceso de globalización. En éste nos vamos a centrar de manera más específica en la concreción de alguna de esas tendencias; por ello nos referiremos a la nueva estructuración que proyecta sobre la universidad el proceso de convergencia europea.

Los orígenes de este proceso podemos situarlos en los Programas Internacionales de Formación (Comett, Erasmus, Sócrates, Leonardo, etc.), desarrollados por la

Unión Europea en la década de los noventa, que promovieron una cultura de la movilidad aunque sin grandes repercusiones en la organización global de la educación superior europea que, casi siempre, ha permanecido fiel a los intereses y tradiciones nacionales.

El concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) responde a un intento de la Unión Europea de armonizar las políticas educativas en materia de educación superior. Aparece por primera vez en la Declaración de La Sorbona, firmada en 1998 por los ministros de Educación de Francia, Italia, Gran Bretaña y Alemania, donde se recoge la conveniencia y la necesidad de ampliar la idea de una Europa de carácter económico para comenzar a construir la Europa del conocimiento.

En ocasiones, se afirma que el llamado proceso de Bolonia comienza en la *Magna Charta Universitatum*, redactada en 1988, en Barcelona, a raíz de una propuesta realizada en 1986 por la Universidad de Bolonia a otras universidades europeas, que reunió al año siguiente a un total de 80. Se afirma que dicha Carta no encuentra el impulso político hasta diez años después con la Declaración de la Sorbona (Colás y Pablos, 2005).

Es importante señalar, tal como apunta Manzano (2012), que ambos eventos corresponden a dimensiones diferentes. La Magna Charta Universitatum es una iniciativa que nace desde la academia, toma forma en la academia y se centra en los valores de la academia, con aires humanistas asociados a ciertas tradiciones europeas. El preámbulo de la Carta⁶ “...ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos...”, destaca tres puntos: la preocupación por el devenir de la humanidad, la obligación de difundir los conocimientos y el respeto por el entorno natural y la vida.

El proceso que se pone en marcha en 1998 con la Declaración de La Sorbona nace desde la política profesional, toma forma en encuentros de políticos y se centra en

⁶ www.magna-charta.org/

la política actualmente orientada hacia las necesidades del mercado como vehículo de articulación de la sociedad. No hay sinergia entre los dos marcos más que la coincidencia de que ambos tratan de la universidad y abordan cuál debe ser su papel en este momento histórico.

En el proceso de construcción del EEES, a partir de 1998, hay una serie de fechas clave que recogen los principales hitos de este proceso, que se corresponden con cumbres de Jefes de Estado Europeos, encuentros y reuniones específicas de ámbito universitario⁷. Cabe mencionar la Declaración de Bolonia de los Ministros Europeos de Educación Superior, de 1999, donde se recoge el compromiso de continuar con el planteamiento iniciado en la Declaración de La Sorbona, de 1998, cuyo fin principal es incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior. En esta segunda declaración de 1999 se marcan los plazos para articular las políticas en materia de educación superior de los países firmantes (cuyo número se amplía considerablemente en las sucesivas declaraciones) y se plantean los objetivos estratégicos a cumplir por los estados europeos, que son los que han marcado la estructura del EEES.

Entre ellos, cabe destacar:

- Promover la dimensión europea de la educación superior.
- Establecer un sistema de títulos basado en dos niveles: grado y postgrado. El primero de carácter general, orientado a la cualificación básica para la inserción en el mercado laboral europeo, y el segundo, más específico, orientado a la especialización profesional y a la investigación, en el caso del doctorado.

⁷ No nos vamos a detener en el detalle del contenido de las diferentes declaraciones. Se encuentran en numerosos espacios web. Una referencia oficial es la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior: www.eurashe.be/. En español podemos consultar la página específica: www.eees.es/es/documentación

- Adoptar un sistema de títulos comprensible y comparable para favorecer la empleabilidad y la competitividad internacional. Se establece el Suplemento Europeo al Título.
- Establecer un sistema de reconocimiento de procesos formativos. El crédito ECTS como medida del haber académico.
- Fomentar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesorado y personal de administración y servicios.
- Impulsar la cooperación europea en la garantía de calidad, buscando el diseño de criterios y metodologías comparables.
- Promover la idea del aprendizaje a lo largo de la vida.

Los cambios se plantean fundamentalmente en la estructura de los estudios (grado postgrado), en la organización académica (créditos ECTS, diseño curricular basado en competencias), en el aumento de la movilidad e intercambio y en el impulso del componente investigador de la universidad (a través de los vínculos con el Espacio Europeo de Investigación), entre otros.

A la reunión de Bolonia le han seguido otras reuniones ministeriales con sus correspondientes declaraciones: Praga (2001); Berlín (2003); Bergen (2005); Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010), Bucarest (2012). En Praga se amplía la declaración de Bolonia con referencias específicas al aprendizaje a lo largo de la vida y a la activa participación de universidades, estudiantes y otras instituciones de educación superior. La declaración de Berlín, a la que se suman nuevos miembros participantes en el proceso de construcción del EEES, plantea, entre otros retos, la cooperación con otras regiones del mundo; la necesidad de promocionar y reforzar el atractivo y la apertura del área de educación superior europea a otros países no europeos. En Bergen se insta a las instituciones de educación superior a continuar esfuerzos para incrementar la calidad de sus actividades, a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y externos de garantía de calidad; se insta, también a reforzar la investigación y la innovación. La declaración de Londres señala como prioridades

el fomento de la movilidad de los estudiantes y el personal y la promoción de la dimensión social de la educación superior.

En Lovaina, de nuevo, se abordan objetivos como la formación de una ciudadanía activa para una sociedad democrática o la respuesta a las “amplias necesidades” de la sociedad:

Nos comprometemos plenamente con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, un espacio donde la educación superior es una responsabilidad pública, y donde todas las instituciones de educación superior son sensibles a las amplias necesidades de la sociedad mediante la diversidad de sus misiones (...) tales como preparar a los alumnos para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática; preparar a los alumnos para su carrera profesional futura y permitir su desarrollo personal; crear y mantener una amplia y avanzada base de conocimiento y estimular la investigación y la innovación. (Lovaina, 2009)⁸

Además de estos encuentros de carácter formal, también ha habido otras reuniones de universidades e instituciones relacionadas con la educación superior que han aportado otros puntos de vista totalmente necesarios. Son destacables algunas de las contribuciones surgidas de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior celebrada en Salamanca, en marzo de 2001, que reunió a más de trescientas instituciones con el fin de preparar su aportación para la Conferencia de Ministros europeos de educación celebrada en Praga ese mismo año. En dicha declaración se señala:

El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior deberá respetar los principios de la tradición europea en materia educativa: la educación es un servicio público; acceso amplio y abierto a los estudios de pregrado y de postgrado; educación con vistas a una realización personal y educación a lo largo de toda la vida; educación a la ciudadanía y educación con significación social tanto a corto como a largo plazo. (Salamanca, 2001)⁹

Ahora bien, hemos de señalar que no siempre los términos suscritos en una declaración tienen un significado unívoco para todos, a juzgar por las acciones

⁸ Puede consultarse en http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf [fecha de consulta: 29-9-2010]

⁹ Puede consultarse en <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees.html> [fecha de consulta: 14-9-2009]

que siguen a las declaraciones. No es lo mismo entender la educación de la ciudadanía y el compromiso con la sociedad desde un posicionamiento orientado al bien común que orientado a la buena marcha de los mercados como vía para crear riqueza y empleo.

Tampoco es lo mismo dar por hecho que las decisiones y acciones han de surgir de los líderes políticos que promocionar directamente una ciudadanía activa implicada en lo colectivo.

Igualmente la dimensión globalizadora de la universidad en el EEES tiene una orientación diferente a la contemplada en la iniciativa mundial de París en 1998 (Declaración Mundial sobre Educación Superior). El talante humanista de ésta y su orientación hacia valores universales no se perciben en las declaraciones europeas formuladas desde 1998 hasta 2009.

El EEES parece haber olvidado la Conferencia Mundial de Educación Superior a la que tanto esfuerzo se dedicó durante años. No hay ni una sola referencia a los grandes objetivos marcados por la educación superior en el planeta, que respondían, entre otros, a la paz, el desarrollo de los pueblos o la lucha contra la pobreza.

Desde sus primeras páginas, de manera reiterada y de varias formas, la Declaración Mundial se refiere a la misión de la universidad, que pivota en torno a la idea que recoge en su segunda página:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. (UNESCO, 1998)

Ninguna de las declaraciones europeas hace referencia a esto. La explicación que avanzan algunos autores (García, 2008; Manzano, 2012), a las que nos adherimos,

parece estar en que los promotores del EEES no son académicos ni pensadores globales sino políticos con una clara intención: salir airosos de la mundialización económica del planeta utilizando variadas estrategias, entre ellas, la reforma de las universidades.

En nuestro contexto más próximo, una de las principales contribuciones a la construcción del EEES ha sido la promulgación y desarrollo de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU). Esta ley plantea, entre otras cosas, la adaptación del sistema universitario español al EEES, trasladando al rango de ley estatal las directrices del mismo, lo que se menciona expresamente en su artículo 87. El Título XIII de la citada ley, denominado “Espacio Europeo de Educación Superior”, iniciado con el citado artículo, constituye el marco para la orientación de la política universitaria en nuestro país. Sobre esta base inicial, en febrero de 2003, fue elaborado el *Documento Marco para la integración del Sistema Universitario Español en el EEES*¹⁰ que recoge los principales retos del sistema universitario español:

En este contexto, la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental no sólo como soporte del itinerario del aprendizaje para la actividad profesional, sino también como fundamento para el proceso de construcción de una comunidad europea de ciudadanos (...). El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten un tanto un amplio acceso social al conocimiento como un capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa (...). Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. (MEC, 2003: 7)

¹⁰ Puede consultarse en http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/conferencias/Documento-Marco_10_febrero.doc.html [fecha de consulta: 14-9-2009]

Con posterioridad a este Documento Marco, se han aprobado diferentes normativas con la intención de articular los diferentes campos de actuación: sistema europeo de créditos, estructura de las titulaciones, suplemento europeo al título, garantía de calidad...¹¹. Esta última constituye, sin duda, uno de los temas clave en el proceso de construcción del EEES, tal como señala Rodríguez-Conde (2011: 3): “...en muchas instituciones de educación superior, han considerado el reto de la cultura de la calidad, como una oportunidad para transformar los espacios universitarios tradicionales en nuevos espacios de aprendizaje, de producción, gestión y transformación del conocimiento”.

La LOU justifica su promulgación desde la modernización de las universidades para “la transformación de Europa en una economía plena integrada en la sociedad del conocimiento” y desde la intención de flexibilizar, asimismo, la universidad para su cooperación interna y cooperación internacional, de tal forma que consiga “ser atractiva en un mundo globalizado”. Ahora bien, incluye una preocupación expresa por aspectos más centrados en el bien común y en la preparación de la comunidad universitaria para la construcción de ciudadanía, como son el compromiso con valores de igualdad, paz, solidaridad o sostenibilidad y el desarrollo de una actitud crítica frente a los problemas sociales: “Esta ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda a la universidad”.

¹¹ Varios han sido los decretos aprobados para tratar de estructurar la implementación del EEES, entre otros, los siguientes:

- RD 1044/2003, de 1 de agosto, sobre expedición del Suplemento Europeo al Título;
- RD 1125/2003, de 5 de septiembre, sobre Sistema de Créditos y Calificaciones;
- RD 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado;
- RD 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado;
- RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Deroga los dos anteriores, sin perjuicio del período transitorio hasta 2015).

Es importante esta referencia para nuestro trabajo y a ella aludiremos más adelante cuando abordemos el papel de la universidad en los procesos de cooperación y desarrollo humano. Y lo es también porque es una evidencia más de la diatriba a la que se encuentra sometida nuestra universidad en particular, y la universidad europea en general, entre el respeto a unos valores consecuentes con un modelo de desarrollo humano equitativo y sostenible y las tendencias pragmáticas y utilitaristas que impone el paradigma de la globalización neoliberal.

Para no hacer demasiado prolijo nuestro discurso y porque excede a la reflexión de nuestra investigación, no vamos a seguir añadiendo elementos para la discusión en torno al EEES. Son numerosos los estudios realizados en la última década sobre la adaptación de las universidades al proceso de convergencia europea y sus implicaciones en diferentes ámbitos (Mora, 2004; Flecha et al, 2005; Rioja, 2007; Murga y Quicios, 2006; Croisier et al, 2007; Enders, 2004)¹². Es un proceso no exento de dificultades que requiere gran implicación de toda la comunidad educativa.

Con sus luces y sus sombras, este proceso de Bolonia es ya una realidad que nos exige estar atentos a la orientación que tomará la universidad en un contexto fuertemente dominado por el discurso de la globalización neoliberal donde no siempre hay demasiado espacio para una educación superior orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía personal y la responsabilidad. No obstante, consideremos que es positivo el que Europa se sitúe, en un mundo global, con una apuesta común por el EEES, pero rescatando esos valores que pueden marcar la diferencia con otros modelos universitarios.

¹² Merece la pena destacar los informes que, cada dos años, coincidiendo con las reuniones de los Ministros de Educación de Europa, elabora la EUA (European University Association), en los que se analizan los cambios experimentados y las tendencias futuras.

La EUA representa y da soporte a instituciones de educación superior de 46 países, proporcionándoles un foro de discusión para la cooperación interuniversitaria y puesta en común de las últimas tendencias tanto en educación superior como en las políticas de investigación.

Los informes están disponibles en la página web de la asociación: <http://www.eua.be/eua> [fecha de consulta: 16-9-2009] y también en el portal Universia, algunos traducidos al español: <http://eees.universia.es/documentos/asociacion/index.htm> [fecha de consulta: 16-9-2009].

Cuadro 5.2. Hitos en la configuración del EEES

P R O C E S O	ANTECEDENTES: MOVILIDAD, CALIDAD, DIVERSIDAD, APRENDIZAJE PERMANENTE	
	1987	Erasmus, COMETT
	1989	ECTS, LINGUA, PETRA, FORCE, TEMPUS
	1996	Sócrates y Leonardo
D E C O N V E R G E N C I A E U R O P E A I E E S	ESTABLECIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DEL EEES	
	1998	Declaración de La Sorbona (4 estados) - Inicio oficial del proceso de construcción del EEES
	1999	Declaración de Bolonia (29 estados) - Se plantean los primeros objetivos que marcan el proceso
	2000	Consejo Europeo de Lisboa - “Hacer de la economía europea la más competitiva del mundo a través de la educación”
	2001	Salamanca – Goteborg. Comunicado de Praga (33 estados) - Estructura de las titulaciones. Helsinki - Se crea la Asociación Europea de la Universidad (EUA) - Educación como servicio público y que forme ciudadanos - Aprendizaje a lo largo de la vida - Participación activa (universidades, estudiantes, otras entidades,..) en la construcción del EEES
	2002	Consejo Europeo de Barcelona. Parlamento Europeo - Garantía de calidad y acreditación. Amsterdam - Reconocimiento de títulos y créditos. Lisboa y Zurich - Desarrollo de titulaciones conjuntas. Estocolmo - Programa ALBAN
	2003	Graz (EUA). Comunicado de Berlín - Desarrollo de titulaciones conjuntas. Mantova - Estructura de las titulaciones - Helsinki y Copenhague - Aprendizaje permanente. Praga
	2005	Bergen (Noruega) - Marco Europeo de Calificaciones. Copenhague
	2007	Londres - Dimensión social de la educación superior
	2009	Lovaina - Formación de una ciudadanía activa para una sociedad democrática - Estimulación de la investigación y la innovación
2010	CONSOLIDACIÓN DEL EEES	

Fuente: elaboración propia

5.3. La educación superior orientada al desarrollo humano, al cambio y a la transformación social

Si en apartados anteriores nos referíamos al papel de la universidad desde un punto de vista global, en el contexto general, no podemos dejar de hacer referencia a su papel en relación con el desarrollo, dado el objeto de estudio de nuestro trabajo.

Según Boni (2006), hoy, sin duda, se observa una mayor toma conciencia acerca de la importancia que la educación superior reviste para el desarrollo social, económico y cultural. Las generaciones futuras han de prepararse para hacer frente al mismo con nuevas competencias, conocimientos y valores. Pero, a su vez, tal como señala la UNESCO (1998), existen retos y desafíos que la educación superior debe afrontar, derivados, entre otras cosas, de la gran diversificación de ésta, del aumento de su demanda, de las dificultades de financiación, de la calidad de la formación, de las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, etc.

Por otra parte, también estamos en una época en que se han agudizado, aún más, las diferencias entre los países, en todos los ámbitos. Estas diferencias son especialmente notorias en los países menos desarrollados, en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen. Asimismo, está siendo una época de mayores desajustes socioeconómicos y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados. Si se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible, ni podrá acortar la distancia que le separa de los países más desarrollados y con mejores condiciones de vida (UNESCO, 1998).

Cabría preguntarse, entonces, a la vista de estos y otros desafíos que tiene planteados el sistema universitario, qué modelo de universidad hay que implementar para que sea capaz de promover un desarrollo humano equitativo y

sostenible para toda la población. Intentaremos desentrañarlo en los siguientes apartados.

5.3.1. Características de una universidad orientada al desarrollo

Sin ánimo de ser exhaustivos y tratando de sintetizar nuestras reflexiones sobre esta cuestión, podríamos señalar las siguientes características básicas de un modelo de universidad orientada al desarrollo humano (Arias y Molina, 2006; Boni, 2006; Unceta, 2004; Alonso, 2006; Manzano, 2012).

- Consideración, sin reservas, de la educación superior como bien y servicio público. Si lo que se pretende es que desde la universidad se promuevan un conjunto de valores contrapuestos a la ideología dominante, es indispensable que el sistema universitario esté orientado al servicio del bien común. Este planteamiento tiene una implicación directa con la gestión del mismo. Coincidiendo con la ya citada Declaración de París (Conferencia Mundial de Educación Superior), consideramos imprescindible un apoyo intenso y constante, no solo económico, de los poderes públicos para la educación superior y la investigación, que asegure el que las funciones educativas y sociales que le son propias se lleven a cabo de manera adecuada y equilibrada. Lo cual no significa renunciar a otros apoyos, sino potenciar el papel de lo público en este ámbito, que, en el caso de nuestro país, y en relación con la asignación de recursos, siendo como es un país industrializado, la inversión en educación superior lo sitúa a la cola en comparación con otros países de nuestro entorno¹³.
- Estrechamente relacionada con el rasgo anterior, está la consideración de que la universidad orientada al desarrollo humano tiene que asegurar la igualdad de oportunidades formativas. Si la educación es un pilar básico

¹³ Los datos actualizados sobre esta cuestión pueden consultarse en MEC (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación-MEC.

en la formación de las capacidades de las personas y en el empoderamiento de las mismas, la formación universitaria tiene que ser lo más universal posible. Hay que asegurar la posibilidad de que todos los grupos sociales puedan optar a este nivel formativo. Las instituciones públicas tienen que realizar todos los esfuerzos posibles para eliminar las trabas sociales, económicas y culturales que impiden el acceso a la universidad de los grupos más desfavorecidos (Shapiro, 2001).

- En tercer lugar, una universidad crítica, orientada a la promoción del cambio social, tiene que ser autónoma de los poderes públicos, de los intereses económicos, políticos, religiosos y culturales. Tal como sugiere Derrida (2002), la universidad debería ser el lugar en el que nada está libre de ser cuestionado. Esta concepción de la autonomía universitaria no puede traducirse en la configuración de un reducto donde se salvaguarden los derechos de la comunidad que la integra, profesorado y estudiantes, disfrutando un tipo de privilegios que no está al alcance del resto de los ciudadanos. Las libertades especiales y los privilegios de los que disfrutaban las universidades son mecanismos que deben promover la responsabilidad social de las mismas. Esta libertad académica dota al colectivo universitario de la protección necesaria que debe acompañar la enseñanza, la investigación independiente y la obligación del profesorado de actuar como críticos sociales (Shapiro, 2001). La universidad se configura como un contexto especial, protegido, desde el punto de vista intelectual y político, que permite a las personas, individual o colectivamente, pensar en lo impensable, para traspasar los límites de lo posible, para reflexionar, crear y recrear oportunidades y capacidades (Manzano, 2012).
- Otra característica de este modelo de universidad, es que debe tener una orientación a corto y largo plazo basada en el compromiso, entendido éste desde la atención a las necesidades de la sociedad orientada al bien común. Lo cual nos lleva a retomar la cuestión de cuáles son las demandas de la

sociedad a la institución universitaria. Desde una posición reduccionista, la respuesta sería satisfacer adecuadamente las exigencias del mercado laboral, pero si adoptamos la perspectiva del desarrollo humano como medida de esa adecuación o pertinencia, la sociedad demanda también que la universidad realice actividades encaminadas a la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas (UNESCO, 1998)¹⁴. Lo cual exige la colaboración y el intercambio, entre instituciones de diferentes países, en lo referente tanto a la docencia como a la investigación.

También la respuesta a las demandas de la sociedad tiene otras implicaciones. Por una parte, referente al mundo del trabajo, en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, en su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior no pueden obviar las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos, en permanente cambio (UNESCO, 1998). La formación superior debería articular la enseñanza especializada para un desempeño profesional (competencias específicas en terminología del EEES) con otro tipo de formación (competencias genéricas relacionadas con el *saber ser*) que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse plenamente como personas con sentido de la responsabilidad social, educándoles para ser ciudadanos de un mundo global y diverso.

¹⁴ A ello nos referíamos en el apartado anterior, al comentar la encrucijada en que se encuentra la universidad en su proceso de adaptación al EEES. Volveremos sobre esta cuestión al analizar su papel como agente de cooperación para el desarrollo.

Por otra parte, la universidad también debería tener presentes las demandas de otros sectores de la sociedad no siempre próximos al mundo universitario (ONGs, grupos comunitarios, asociaciones,...sociedad civil en general). El concepto de desarrollo humano subraya la importancia de la acción individual y colectiva en la transformación social. Por tanto, como señala la UNESCO (1998), la colaboración y las alianzas entre todos los implicados (responsables políticos, personal docente e investigador, estudiantes, personal de administración y servicios de los centros de formación superior, mundo laboral,...) constituyen un factor importante a la hora de realizar transformaciones. De ahí que la asociación basada en el interés común, el respeto mutuo, la reflexión colectiva y el intercambio dialógico debería ser una estrategia esencial para renovar la enseñanza superior.

- Una última consideración tiene que ver con los mecanismos utilizados para determinar la consecución de los logros de una universidad orientada al desarrollo humano; dicho con esa palabra tan omnipresente en nuestra cultura y en nuestros discursos: la calidad de la actividad universitaria. Ciertamente, la universidad debe rendir cuentas a la sociedad pero no reproduciendo ciegamente modelos de calidad más propios de otros ámbitos.

El modelo de desarrollo humano que defendemos puede proporcionar determinadas claves para evaluar los logros de la institución universitaria en una línea diferente a la que se está implementando en este momento, donde priman criterios utilitaristas: orientación hacia resultados, gestión por procesos, satisfacción del cliente, comensurabilidad, etc. (Ponce, 2003; Canals, 2003).

El objetivo de una evaluación orientada al análisis del impacto humano de la universidad (Alkire, 2002), tendría que centrarse en el papel de la

institución universitaria en la expansión de las funciones y de las capacidades de todos los miembros de la comunidad universitaria y las de aquellos influidos por su actividad de extensión académica (empresas, tercer sector, instituciones públicas y privadas del Norte y del Sur,...). Una propuesta interesante es la que ofrece Nussbaum (2002)¹⁵ que hace hincapié en las capacidades como fines del desarrollo en lugar de los medios de la productividad.

Un análisis desde esta perspectiva, que permita valorar la calidad de la actividad de la institución universitaria, en relación con la expansión de las capacidades de las personas, tendría que ser un proceso largo y participativo, además de transparente, y respetuoso con la diversidad y las particularidades de los contextos institucionales, regionales y nacionales. El cómo operativizarlo no es tarea fácil. Una aportación interesante, en este sentido, es la reflexión de Seibold (2000) sobre el concepto de calidad integral, que introduce en la calidad educativa los conceptos de “equidad” y de “valores”.

En una línea similar se pronuncia Manzano (2012), desde el paradigma de una universidad comprometida, que apuesta por un sistema de calidad que se complejiza para absorber el compromiso social acompañado de esos elementos directamente relacionados con el bien común. Su propuesta se asienta en ocho principios¹⁶ que definen un nuevo significado para los clásicos conceptos al uso en relación con la calidad y complementan,

¹⁵ La filósofa estadounidense, Martha Nussbaum, presenta en sus textos una lista de diez capacidades centrales para el funcionamiento del ser humano, que constituyen los requerimientos centrales de una vida digna y que, de alguna manera, configuran un acuerdo de mínimos sobre la justicia social. Son: vida, salud, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento; emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control del propio entorno. Una sociedad que no garantiza estas capacidades a todos sus ciudadanos, en un nivel apropiado, no puede considerarse, según la autora, una sociedad justa, cualquiera que sea su nivel de opulencia.

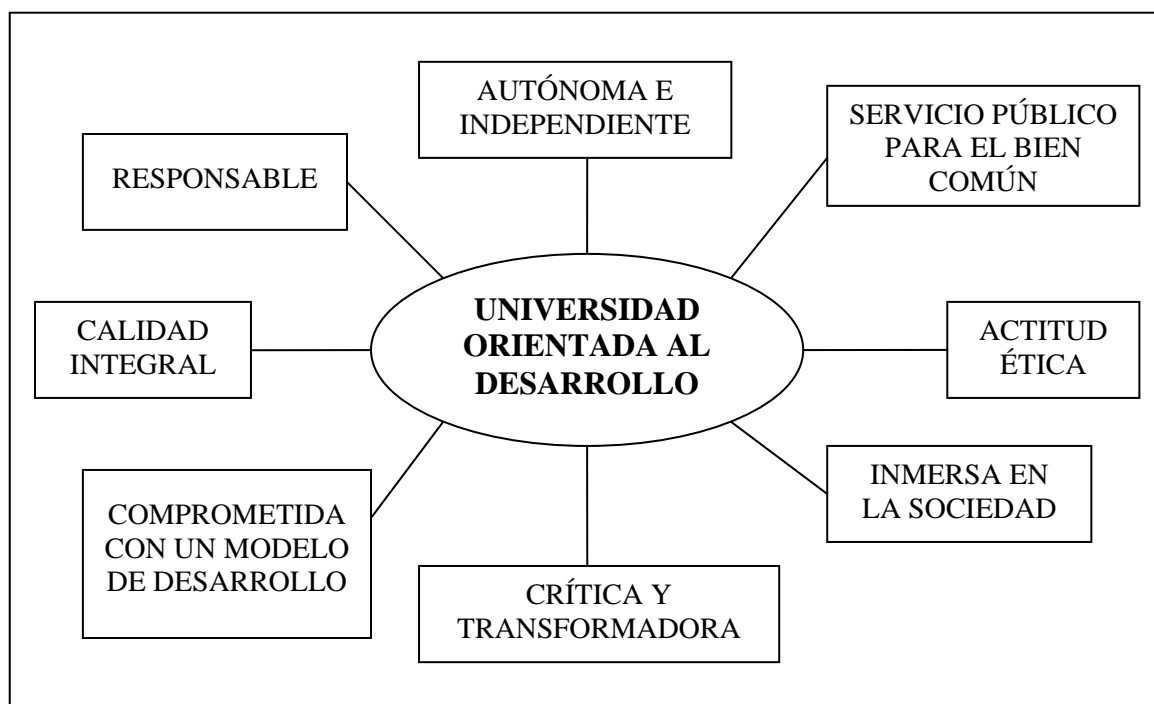
¹⁶ Los ocho principios que enuncia Manzano (2012: 294) se desarrollan bajo estos epígrafes: 1) Nada es bueno para Todo; 2) Calidad es eficacia compleja; 3) Objetivo, método y resultado constituyen la materia prima de la calidad; 4) La relevancia es la calida de la calidad; 5) Si equidad no hay calidad; 6) Calidad es diversidad; 7) Calidad no es control y 8) No hay calidad final sin condiciones de calidad.

asimismo, las cinco dimensiones señaladas por la UNESCO en este sentido:

La calidad de la educación implica hacer un juicio de valor sobre cómo se comporta el sistema –desde la más alta jerarquía hasta el nivel de lo que los estudiantes aprenden en el aula- respecto a los que los países consideran que son los fines que este debe alcanzar. Desde esta perspectiva y sobre la base de considerar la educación como derecho humano fundamental de todas las personas, la OREALC/UNESCO incorpora en el concepto de calidad de la educación cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas entre sí, al punto que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por calidad de la educación. Estas cinco dimensiones son *equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia*. (OREALC/UNESCO, 2007: 11)

En síntesis, un nuevo modelo de universidad, comprometida, transformadora y orientada al desarrollo humano, tendría las siguientes características.

Figura 5.2. Características de la universidad orientada al desarrollo



Fuente: elaboración propia

5.3.2. La universidad como agente de cambio y transformación social

La universidad, como organización social que es, se ha ido configurando en torno a objetivos, finalidades y funciones propias. Parafraseando a Ortega y Gasset (1930), la universidad es esa organización inteligente que aprende y enseña a aprender el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee, asume la tarea de dotar al universitario de cultura que, junto con la enseñanza de las profesiones, la investigación científica, la preparación de futuros investigadores o formación de nuevos hombres y mujeres de ciencia, y la externalización, constituyen las funciones sociales que debieran coexistir en la universidad con carácter transformador y que son, a su vez, el elemento generador del cambio, a nivel interno y externo, de la institución universitaria, revirtiendo y contribuyendo al desarrollo social. Con el paso del tiempo y a través de diferentes procesos de transformación y de retroalimentación, la universidad ha ido ajustándose al progreso científico-tecnológico, así como a las demandas sociales en distintos ámbitos, a fin de contribuir y ser parte constitutiva de su propio desarrollo y del desarrollo de la sociedad y de sus pueblos.

Sin embargo, desde siempre se han cuestionado aquellos aspectos que afectan a las metas de la universidad y a la prioridad de sus funciones. Destaca Alonso (2003) que entre los expertos no existe acuerdo unánime sobre cuál debe ser la misión de la universidad. Desde algunos ámbitos se reivindica un modelo de universidad como una comunidad académica libre y aislada, desde donde cultivar el estudio de las humanidades y perseguir la búsqueda de nuevo conocimiento. De igual modo, otras posturas otorgan a la institución universitaria un papel más instrumental que debe proporcionar las habilidades que requiere un entorno económico, social y cultural cambiante. Desde otras perspectivas menos académicas, se considera que las universidades son primeramente escuelas profesionales que permiten la movilidad social a través de la adquisición de capital cultural que proporciona un valor en el mercado de trabajo.

Independientemente de la perspectiva, lo que no podemos olvidar es que lo propio de la universidad es el conocimiento; y es desde el conocimiento que genera, gestiona y aplica que esta institución realiza su función social, la que asuma o se le asigne. Ahora bien, el conocimiento sin algo más no es suficiente. Ese “algo más” es lo que constituye nuestro interés.

Boni (2006) hace referencia a una propuesta elaborada por la *Development Education Association* y la *Association of University Teachers*, ambas de Reino Unido, en la que se ejemplifican dos visiones contrapuestas de la educación universitaria, una más reduccionista y otra más amplia. Para diferenciarlas, se atiende a cuatro categorías de este nivel educativo: producto, objetivo, investigación e inmersión en la sociedad del conocimiento.

Cuadro 5.3. Visiones o enfoques de la Educación Superior

	Enfoque reduccionista	Enfoque amplio
Producto	Profesionales especializados, disponibles y preparados para jugar un rol económico en la sociedad. Homogeneización.	Individuos y grupos comprometidos, adaptativos y crítico-reflexivos preparados para responder de forma creativa a todos los tipos de cambio.
Objetivo	Competitividad, formación cualificada para atender la demanda de los objetivos del mercado.	Contribuir a un desarrollo orientado al bien común como “ciudadanía global responsable y comprometida”.
Investigación	Investigación aplicada, de excelencia científica, para adquirir una ventaja competitiva sectorial o nacional.	Creación de progreso científico. Colaboración internacional en la investigación y la difusión de resultados. Curiosidad científica.
Sociedad del conocimiento	La educación superior como mercancía exportable y como instrumento para los objetivos económicos.	Función social de la educación superior. Colaboración estrecha con otros agentes para facilitar la distribución del conocimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de DEA/UT (1999), citado por Boni (2006)

Según los autores de esta propuesta, no se trata de concepciones excluyentes, sino más bien al contrario, ya que la educación superior es capaz de atender múltiples

expectativas. Idea que compartimos ya que creemos posible encontrar un modelo integrador que defina cuál debe ser la posición de la universidad en la sociedad actual. Se trata de evitar la polarización entre una universidad aislada y otra que solo responde a las necesidades del mercado de trabajo. El objetivo ha de ser ofrecer un tipo de formación, orientar la investigación y trabajar las relaciones con la sociedad desde un compromiso transformador orientado al bien común. Si el desarrollo humano coloca al ser humano como finalidad de un proceso de desarrollo multidimensional, la universidad orientada al desarrollo humano no puede dirigirse únicamente a la formación del ser humano como agente económico.

Si, además, entendemos el desarrollo humano como un proceso empoderador, cuyo objetivo es el respeto de los derechos humanos y las libertades de los individuos, como prioridad y fin último del desarrollo, una universidad orientada al desarrollo humano no puede ser reproductora sino transformadora y comprometida con un tipo de cambio, entendiendo por transformación el impulso de cambios sustanciales en las instituciones sociales, en la política, en la economía, en la cultura, etc. con importantes implicaciones para individuos y grupos, así como para sus relaciones, y para la manera de crear riqueza, estatus y poder (Altarejos *et al.*, 2003)¹⁷. No hay que olvidar que en el mundo actual el conocimiento es poder y, en la sociedad del conocimiento, la competencia se mide mediante títulos académicos. Si los futuros graduados se sitúan en los puestos de mayor responsabilidad del mercado laboral y en las posiciones políticas de influencia, dependiendo de las características de la formación que hayan recibido, es posible pensar que los cambios en la dirección de un desarrollo social justo puedan ser una realidad.

¹⁷ Son varios los trabajos que han resaltado el rol de la universidad más como reproductora que como transformadora. Cabe reseñar el de Marrero y Mallada (2010) y el de Brennan (2002). Este último nos recuerda que en la universidad contemporánea coexisten ambos roles; así, tanto dentro de las propias instituciones como dentro de los departamentos, los papeles que se representan son múltiples y contradictorios.

La universidad transformadora se correspondería con el interés emancipador del que habla Habermas (1982)¹⁸, el que libera a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica y que genera *teorías críticas*, que son enfoques paradigmáticos acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la responsabilidad y la deformación para inhibir la libertad.

Ciertamente, somos conscientes de que aunque la educación de los futuros profesionales es importante para impulsar cambios estructurales, ello no lo es todo, ni la toma de decisiones transformadoras es una consecuencia directa de la formación orientada al desarrollo humano. Hay otras muchas variables que condicionan esta posibilidad (personalidad y ética de los profesionales, presiones del entorno laboral, influencia de otras instituciones en la conformación de su conciencia crítica, etc.). Para que se produzca un cambio real, es necesaria una transformación global y es indudable que la universidad desempeña aquí un rol importante, porque, entre otras cosas, trabaja desde una concepción compleja del mundo.

No siendo éste un discurso dominante en el debate acerca de la universidad que queremos para el siglo XXI, sí existen diferentes aportaciones que se inscriben en esta corriente, como hemos señalado en apartados anteriores de nuestro trabajo. Sin ánimo de ser excesivamente reiterativos, nuevamente hemos de hacer

¹⁸ Jürgen Habermas expone en su obra *Conocimiento e interés* (1982) la teoría de los *intereses constitutivos del conocimiento*, uno de los fundamentos de la pedagogía crítica. Habermas señala tres intereses cognitivos básicos: técnico, práctico y crítico o emancipador. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad: la empírico-analítica; la histórico-hermenéutica y la crítica. Como señala Grundy (1991), es importante subrayar que estos intereses no sólo operan en el ámbito cognitivo, en la construcción del conocimiento, sino que también son constitutivos de la acción, es decir, inspiran la práctica. Simplificando en exceso podemos decir que el interés técnico está orientado a la gestión y control del medio; el interés práctico apunta a la comprensión de cómo el hombre interactúa con el medio; y el interés emancipador se identificaría con la autonomía y la responsabilidad, derivaría de la cualidad racional de las personas.

referencia a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior¹⁹ celebrada en París en 1998 y auspiciada por la UNESCO, en las que, como hemos apuntado, se señala la necesidad de que los sistemas de educación superior aumenten su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad (UNESCO, 1998).

Resumiendo, una universidad comprometida, abierta, dinámica y consciente de la compleja realidad social en la que está inmersa, debe influir activamente en el curso de los acontecimientos, articulando: la necesidad de compartir: *solidaridad*; la posibilidad de participar: *justicia*; y la capacidad de prevenir, con proyección de futuro: *innovación y compromiso con el desarrollo humano*. Por tanto, deberá

¹⁹ En vísperas del siglo XXI, y en una sociedad en la que conocimiento y competencias prácticas aparecen como factores clave en la búsqueda del desarrollo humano sostenible, la UNESCO convoca la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Con esta conferencia, la UNESCO reafirma su enérgico compromiso de fomentar el desarrollo de la educación superior y la investigación ya enunciado cincuenta años antes en la Constitución de la Organización. Asimismo, la conferencia pretendió suscitar un amplio debate sobre la educación superior con miras a completar otras grandes conferencias en el campo de la educación que constituyen hitos en el proceso de renovación, particularmente la Conferencia Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jontiem, Tailandia, 1990) y la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación que tuvo por tema el Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante: cuestiones, perspectivas y prioridades (Ginebra, 1996). Además, la Conferencia se propuso promover la aplicación de las recomendaciones contenidas en el informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, titulado *La educación encierra un tesoro*.

Algunas de las cuestiones básicas que se recogen en esa Declaración Mundial sobre la Educación Superior tienen que ver con planteamientos vitales para la transformación universitaria:

-¿cómo puede la educación superior y sus distintas instituciones contribuir al cambio socioeconómico y a la promoción del desarrollo humano sostenible?

-¿cómo puede la educación superior, y en particular la docencia y la investigación, contribuir a la organización de la sociedad moderna y participar de modo más estrecho en actividades encaminadas a reducir la pobreza, proteger el medio ambiente, mejorar la organización de los servicios sanitarios y de la alimentación, fortalecer los principios de la sociedad civil y crear otros niveles y formas de educación?

-¿cómo puede adaptarse la educación superior a los cambios que se necesitan en el mundo del trabajo y de la cultura política para estar a la altura de estos problemas?, lo cual va a exigir el “perfeccionamiento” de las aptitudes universitarias y profesionales y de las cualidades cívicas y personales.

La respuesta a los desafíos planteados, recoge la Declaración, “debe considerarse en el contexto de los valores culturales y sociales, nacionales y locales. Las soluciones deben estar en armonía con los principios en los que las sociedades desean basar sus relaciones sociales, económicas y culturales internacionales. Cualesquiera que sean las conclusiones, los vínculos con el conjunto de la sociedad son primordiales(...)”(UNESCO, 1998: 45).

establecer una pedagogía que forje una cultura universal, de paz y de democracia, como condición fundamental para la libertad y la igualdad, fomente el progreso y la cultura de los ciudadanos y de los pueblos a través de la cooperación internacional al desarrollo, la innovación y la aplicación de la investigación tecnológica, científica y humana en beneficio de todos (Monereo y Pozo, 2003).

5.4. Universidad y cooperación para el desarrollo: desafíos de un compromiso institucional

Como hemos venido señalando en apartados anteriores, la universidad constituye un ámbito privilegiado para la promoción del conocimiento, la investigación, el debate y la difusión de los problemas y retos fundamentales del desarrollo.

Ya desde los inicios de la cooperación al desarrollo, el papel de las universidades y de los centros de investigación, principalmente anglosajones, resultó fundamental en la definición de las prioridades del desarrollo y de las estrategias de cooperación (Unceta, 2004; Sebastián, 2006; Hernández Tristán, 2008). Las propias políticas de los principales organismos internacionales de cooperación (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Naciones Unidas,...) fueron en gran medida tributarias del debate académico de la época y de las investigaciones y propuestas sobre el desarrollo impulsadas desde Universidades y otros centros de estudios. Con posterioridad, los departamentos y centros de investigación universitarios siguieron teniendo un gran protagonismo en el debate académico sobre el desarrollo, tanto en lo relativo a aspectos conceptuales como en lo que se refiere a la definición de estrategias.

Y hoy en día, gobiernos, agencias de desarrollo, instituciones internacionales y ONGDs siguen siendo en buena medida tributarias de los avances de investigación que, referidos a distintos aspectos del desarrollo, se llevan a cabo en universidades de todo el mundo.

En la actualidad, los problemas vinculados a la evolución de las sociedades, del desarrollo y la cooperación se han hecho extraordinariamente complejos y requieren de esfuerzos de investigación mayores que nunca. Como ya hemos señalado en páginas anteriores, hoy se sabe que los problemas del desarrollo no son solo, ni principalmente, una cuestión de crecimiento económico. Se admite, tal como ha señalado el profesor Amartya Sen, uno de los últimos premios Nobel de Economía, que el desarrollo es un proceso de ampliación permanente de las oportunidades de las personas y las sociedades, lo que lleva a profundizar en un amplio abanico de temas que van desde la educación al medio ambiente y la seguridad alimentaria hasta la perspectiva de género, desde la participación democrática y la seguridad política de las personas hasta los aspectos tecnológicos del desarrollo, desde la salud en sus diferentes vertientes hasta los problemas relacionados con los derechos humanos, desde las condiciones de crecimiento económico deseable hasta la volatilidad financiera y la globalización de los mercados.

En este contexto, la universidad, como institución, tiene una importante responsabilidad ante la sociedad. Constituye un espacio fundamental para la investigación, el conocimiento y la difusión de la amplia problemática que condiciona el desarrollo de los seres humanos en unas y otras partes del mundo. En palabras de Mayor Zaragoza (2001: 14), “la universidad tiene que ser vigía, una institución alzada, con capacidad de perspectiva y, por tanto, de prevención” en lo que afecta a las estrategias de desarrollo.

También el propio Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008, reconoce esta función de la universidad, “la universidad constituye un ámbito privilegiado para la promoción del conocimiento, la investigación, el debate y la difusión de los problemas y retos fundamentales del desarrollo, es decir de aquellas cuestiones que están –o deberían estar- en la base de las estrategias de cooperación”. En realidad hay pocas instituciones que puedan reunir mejores

condiciones que la universidad para afrontar la investigación y el debate sobre los retos del desarrollo.

En los siguientes apartados trataremos de delimitar cuál es el papel que está llamada a desempeñar la universidad como agente de cooperación para el desarrollo.

5.4.1. Conceptualización, enfoques y tipología de acciones de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo

No es fácil establecer el papel que han de jugar las universidades en la cooperación para el desarrollo debido, entre otras razones, a la propia indefinición existente en torno al concepto de cooperación universitaria al desarrollo. Las dificultades tienen que ver, en gran medida, con los problemas a la hora de establecer una clara delimitación entre algunas de las actividades que las universidades llevan a cabo en el plano internacional y aquellas que pudieran formar parte, de manera más estricta, de una estrategia de cooperación al desarrollo.

➤ *Conceptualización*

Las universidades, por su propia definición y vocación, tienen una amplia trayectoria de colaboración internacional con diferentes instituciones académicas. Puesto que el conocimiento es algo universal, la universidad, para cumplir la función social que tiene encomendada, debe internacionalizarse. Actualmente, dadas las posibilidades que ofrecen los nuevos modos de comunicación, la proyección internacional de las universidades se ha intensificado y abarca un creciente número de campos de actuación: programas docentes interuniversitarios, redes de investigación, docencia virtual, programas de becas y de movilidad para profesorado y alumnado, acceso a redes de documentación, cooperación institucional entre universidades, reconocimiento mutuo de titulaciones, impulso y apoyo de universidades de países en desarrollo, etc.

Esta extensión e incremento de acciones de carácter internacional, llevadas a cabo por las universidades, ha dado lugar a una cierta confusión conceptual que dificulta la necesaria acotación de lo que constituye, en sentido estricto la cooperación universitaria al desarrollo (Unceta, 2007).

La necesidad de establecer algunos criterios que delimiten, en lo posible, lo que es y lo que no es cooperación universitaria al desarrollo choca muchas veces con la dificultad de establecer una clara línea divisoria, ya que existen acciones que, según las circunstancias, pueden considerarse dentro o fuera de dicho campo de actuación. No obstante parece conveniente y necesario avanzar en el establecimiento de dicha delimitación, con criterios ciertamente flexibles, ya que ello facilitaría el diseño de estrategias, la gestión y financiación de proyectos y programas y la participación de la comunidad universitaria.

Conscientes, pues, de las dificultades que entraña establecer una tipología de acciones que las universidades llevan a cabo en el plano internacional, vamos a avanzar con Unceta (2007) en esa clarificación.

En primer lugar, habría que mencionar la existencia de *estrategias de internacionalización* de las distintas universidades, en el seno de las cuales pueden tener cabida programas y proyectos de cooperación al desarrollo. Incluso las propias estrategias de cooperación al desarrollo pueden ser una parte de las, necesariamente más amplias, estrategias de internacionalización, que incluirían un amplio abanico de aspectos relacionados con la docencia, la investigación o la cooperación institucional. Estas estrategias pueden plantearse tanto en el marco de acuerdos intergubernamentales de cooperación académica entre países como a partir de acuerdos bilaterales o multilaterales entre distintas universidades.

En segundo lugar, diferenciaríamos la *cooperación interuniversitaria de carácter internacional*, que constituye una parte de las mencionadas estrategias de internacionalización y que implica la voluntad de llegar a acuerdos entre universidades de distintos países para el fortalecimiento mutuo y el desarrollo de

actividades conjuntas en el ámbito que les es propio, voluntad que generalmente suele quedar expresada en convenios específicos de carácter bilateral o multilateral. Las actividades que englobaría esta modalidad son muy diversas, incluyen distintos campos vinculados a la docencia y la investigación y tienen un gran reconocimiento por parte de las autoridades académicas, que ven en ellas un ámbito de actuación consustancial a la propia universidad.

En este sentido coincide con la conceptualización que apunta Sebastián (2004: 125) sobre cooperación internacional universitaria²⁰, como:

Conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, a través de múltiples modalidades, implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo.

En este marco, la cooperación universitaria para el desarrollo constituye una parte de la cooperación internacional de las universidades, pero tiene sus propias características y especificidades. Abarca asimismo actividades que no se proyectan en el ámbito internacional, sino en la propia universidad en la que se realizan. Sebastián (2001) propone, igualmente, una aproximación interesante a este tipo de cooperación al señalar como sus singularidades “el énfasis

²⁰ Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Por su parte, José Antonio Alonso, en esta misma obra, se refiere de la siguiente manera a la Universidad y su tarea en cooperación, sobre todo poniendo el acento en la cooperación interuniversitaria: “En primer lugar la universidad tiene unas actividades propias, internas, como actor social específico que indudablemente se tienen que desarrollar en los siguientes ámbitos: formación, investigación, sensibilización y movilización del segmento social que esta en las aulas a lo largo de los años que corresponden a la carrera universitaria. Unas actividades por tanto internas. Tendría un segundo campo importante de acción que he llamado interrelacional y que podríamos denominar de tipo horizontal. Es decir, las universidades en su función social, en conexión con las universidades del sur en su respectiva función social. Entendamos por tanto, la diferencia entre el primer punto y el segundo: en el primero se esta refiriendo a la universidad en el norte y a como se organiza con ese gran segmento social que esta implicado en la universidad. En cambio, en este segundo apartado señalo como la universidad se ponen contacto con las universidades del sur para realizar sus tareas, y es lo que da lugar a la cooperación propiamente inter universitaria.” *Ibidem*. pp. 372-373.

unidireccional, la heterogeneidad de actores, la existencia de asimetrías entre los mismos y la diversificación de beneficiarios, pudiendo estar entre ellos otras universidades, en el caso de que los objetivos de los proyectos de cooperación sean contribuir a la generación de capacidades en las mismas y su fortalecimiento institucional”, partiendo de considerar que “los fundamentos para la participación de las universidades en la cooperación al desarrollo son muy variados, desde la expresión de su función social y su vocación solidaria, hasta la existencia de capacidades y conocimientos apropiados, pasando por los intereses y motivaciones institucionales y personales de profesores y estudiantes”. (p. 25)

Por su parte, la CRUE²¹ (2000: 17) considera la cooperación universitaria al desarrollo “como la cooperación de las universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico de otros países, que pueden llevarse a cabo tanto exclusivamente entre universidades como en colaboración con otros agentes públicos o privados, al objeto de inducir, fomentar o apoyar estrategias de desarrollo”.

Podemos observar que, en ambos casos, se plantea una visión de la cooperación universitaria al desarrollo que, por un lado, supera la mera cooperación entre universidades y, por otro, subraya el objetivo del desarrollo como referencia del trabajo a llevar a cabo tanto entre ellas como con otros agentes sociales.

Una última referencia conceptualizadora que no podemos dejar de mencionar, por la importancia del documento y porque coincide con nuestra concepción de lo que debe ser la CUD, es la definición que de la misma recoge, en su artículo 9, el Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo: “conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la

²¹ La CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, suscribió en el año 2000, a propuesta del CEURI, un documento denominado *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*, donde se recoge una declaración de intenciones sobre cuál debe ser el papel de la universidad en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel”. En dicho documento también se visibilizan las diferencias y delimitaciones entre la CUD y el resto de los ámbitos de la cooperación universitaria, especialmente con los que incluyen aspectos de la internacionalización.

➤ ***Enfoques y tipología de acciones de la CUD***

No resulta fácil delimitar los enfoques y contenido de la CUD, porque son múltiples y variadas las acciones que podrían ser incluidas y porque encontramos fronteras difusas con otras dimensiones de la acción internacional de las universidades. No obstante, en los últimos años se ha realizado una intensa labor de reflexión, concretada en una serie de documentos clave, que han facilitado esa delimitación y han ayudado a entender la misión, el alcance, los objetivos y la especificidad de la universidad como agente de desarrollo. A ellos nos referiremos en otro apartado de nuestro trabajo.

Sin ánimo de ser exhaustivos, sí podemos diferenciar, con carácter general, dos enfoques de la cooperación para el desarrollo en la universidad, señalados por varios autores, entre otros, el profesor R. Hernández Tristán.

Hernández (2008)²² diferencia entre cooperación universitaria “sensu estricto” y cooperación universitaria para el desarrollo. La principal diferencia entre estos dos ámbitos se encuentra en el enfoque y en los objetivos de la cooperación, así como en el impacto de qué o quién se beneficia. En cuanto a contenidos, la CUD pone el énfasis en la creación de capacidades, el fortalecimiento institucional y la transferencia de conocimientos y tecnologías para la contribución al desarrollo humano, social, institucional y productivo, con la consiguiente mejora en las condiciones de vida. Mientras que la cooperación universitaria “sensu estricto”,

²² Hernández Tristán, R. (2008). Las especificidades de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo. Ponencia presentada en el encuentro “Cooperación Universitaria al Desarrollo: Experiencias sobre el terreno” organizado por el Área de Cooperación y Solidaridad de la Universidad de Córdoba.

considerada generalmente como interuniversitaria, se caracteriza por ser una cooperación entre pares, con un notable nivel de simetría y objetivos básicamente académicos y científicos. La complementación de intereses y capacidades y la bidireccionalidad fundamentan las actividades conjuntas. Las modalidades de cooperación y el tipo de resultados son muy variados. La CUD, por tanto, ha de entenderse como una modalidad de la cooperación internacional universitaria atravesada por el componente de solidaridad. El siguiente cuadro recoge un resumen de las características de esos dos ámbitos de la dimensión internacional de las universidades.

Cuadro 5.4. Dimensión internacional de la cooperación universitaria

	Cooperación universitaria “sensu estricto”	Cooperación universitaria para el desarrollo
Fundamentos/objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Complementación de capacidades -Simetrías -Bidireccionalidad -Objetivos académicos y científicos 	<ul style="list-style-type: none"> -Predominio de la asimetría y unidireccionalidad -Intercambio de conocimientos y saberes -Creación de capacidades -Desarrollo institucional -Contribución al desarrollo humano sostenible
Actores	<ul style="list-style-type: none"> -Universidades y centros de investigación -Cooperación entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> -Pares e impares -Universidades -Instituciones y agentes sociales, productivos,... -Agencias de desarrollo o cooperación, organismos internacionales, redes,...
Modalidades	<ul style="list-style-type: none"> -Movilidad de estudiantes y profesorado -Pasantías -Colaboración en docencia -Investigación conjunta -Talleres/eventos -Publicaciones -Asociaciones/redes interinstitucionales 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación de recursos humanos -Investigación sobre problemas críticos -Transferencia de conocimientos y tecnologías para el desarrollo -Asesoría y asistencia técnica

		-Incidencia política -Sensibilización y desarrollo de pensamiento crítico y comprometido
Resultados/impactos	-Mejora calidad docencia e investigación -Obtención resultados científicos -Visibilidad internacional -Internacionalización -Beneficio mutuo	-Fortalecimiento institucional de universidades y educación superior de otros países -Conocimientos y resultados aplicables al desarrollo -Mejora de las condiciones de vida -Sociedad comprometida y crítica propositiva socialmente

Fuente: elaboración propia a partir de J. Sebastián (2006: 39)

Sebastián (2007) analiza tres posibles enfoques de la cooperación para el desarrollo desde las universidades: 1) sensibilización y estudios sobre desarrollo; 2) acción humanitaria, y 3) cooperación interinstitucional para el desarrollo.

Alonso (2006: 33), en un esfuerzo de síntesis por agrupar las acciones que la universidad puede desplegar en el ámbito de la cooperación para el desarrollo, menciona las siguientes:

a) *Formación e investigación en los ámbitos del desarrollo y la cooperación para el desarrollo*

Se trata de la tarea más específica de la Universidad (formar e investigar). En el aspecto formativo se ha avanzado notablemente, especialmente en el caso de los estudios de Tercer Ciclo. Son varias las Universidades con Master, cursos de Especialistas o de Expertos en Desarrollo o Cooperación al Desarrollo. Menos avanzado está el camino en el ámbito de la investigación, en gran medida por la carencia de fondos públicos y privados para sostener una actividad investigadora que permita la formación de equipos sólidos y especializados en este campo.

b) *Realización de estudios y asistencia técnica en los ámbitos propios del desarrollo y la cooperación*

De nuevo, aquí la universidad puede tener un papel importante, en la medida en que atesora una dotación espléndida de recursos humanos en una variedad de especializaciones que pueden ser de interés para las intervenciones de desarrollo. Los equipos universitarios pueden colaborar en la identificación, diagnóstico, formulación y evaluación de las intervenciones, ayudando a definir políticas y acciones de desarrollo.

c) *Cooperación interuniversitaria*

El tercer ámbito de trabajo es el que se refiere al apoyo que las universidades del Norte pueden hacer a las universidades del Sur, aportando su experiencia en el diseño curricular o en el desarrollo de capacidades en el ámbito de la gestión universitaria. También aquí debieran integrarse los programas de intercambio de profesores o de estudiantes como consecuencia de acuerdos entre Universidades. Es mucho lo que se ha avanzado en este campo, pero, a juicio de los expertos, falta sistematización y una cierta dirección estratégica del esfuerzo.

d) *Sensibilización y educación en materia de desarrollo*

La universidad, como todo centro educativo, está obligada a formar a los estudiantes en valores cívicos, en la tolerancia, la solidaridad y el compromiso social. Y eso exige un esfuerzo que venza la inercia y motive la inquietud social, ayude a entender los problemas del Sur y estimule el compromiso solidario de estudiantes, profesores y trabajadores de la comunidad universitaria. También aquí las universidades tienen un papel clave; por un lado, transversalizando la EpD; y por otro, en la dinámica social, apoyando las organizaciones que articulan el compromiso de la comunidad universitaria con tareas de desarrollo, mediante programas de sensibilización.

e) *Financiación de acciones de desarrollo o de acción humanitaria*

Por último, señala Alonso, también las universidades deben hacer un esfuerzo para convertirse en donantes, generando recursos y fondos propios que nutran proyectos de desarrollo o de acción humanitaria promovidos por personas, entidades universitarias u ONGD, en general, que permitan hacer visible su contribución al campo de la ayuda. También en este terreno se han empezado a hacer cosas, generando fondos 0,7 o Fondos de Solidaridad en algunas universidades.

Por su parte, Unceta (2007), en su estudio *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*, identifica cuatro grandes categorías de acciones:

- Actividades en el campo de la formación de grado y de posgrado
- Acciones en el campo de la investigación
- Asistencia técnica y proyectos de desarrollo realizados en otros países
- Actividades de difusión y sensibilización

En este trabajo, que ha supuesto un gran avance cualitativo para la CUD en España, define de manera exhaustiva las diferentes categorías e indica qué tipo de actividades pueden incluirse en cada una de ellas.

En la misma línea que el anterior y tras analizar otros trabajos, Cacho *et al.* (2011) proponen una tipología de acciones de CUD que añade dos categorías más a las establecidas por Unceta: Fortalecimiento institucional de las universidades de países en vías de desarrollo e Incidencia institucional y describen con precisión el tipo de acciones que se incluyen en cada una de las categorías establecidas. Su propuesta de tipología de acciones se compone de seis grandes bloques:

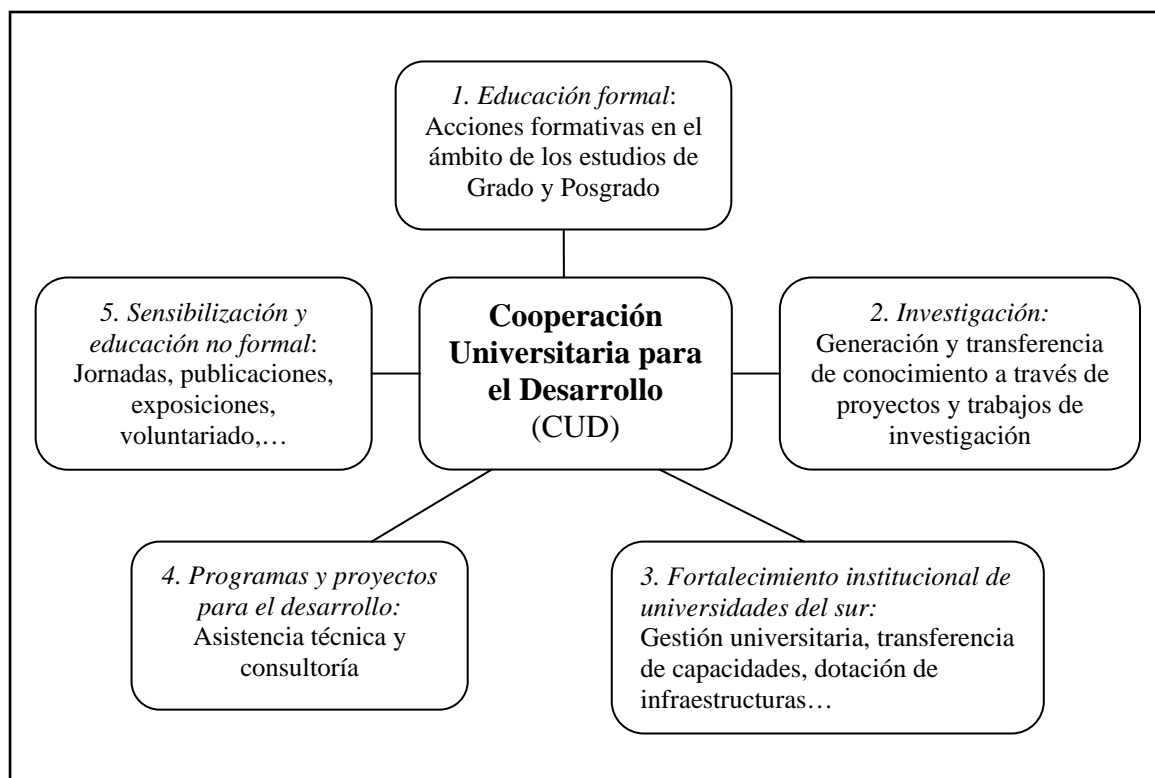
- Actividades en el campo de la formación reglada
- Actividades en el campo de la investigación
- Acciones de fortalecimiento institucional de las universidades de países en vías de desarrollo
- Asesoramiento y apoyo técnico a programas de desarrollo

- Proyectos de difusión, sensibilización y educación no formal
- Incidencia institucional

Estos y otros estudios ponen de manifiesto el interés y el dinamismo que ha ido adquiriendo la CUD en las universidades. En principio, las universidades asumieron este nuevo reto por decisión propia, como parte de un deber moral y social, sin regulación ni normativa, de manera espontánea y entusiasta. Más tarde, este compromiso político ha ido dando paso a una decisión racional, vinculada a proyectos y propuestas concretas. Se han dado grandes pasos, pero aún queda mucho por hacer. No hay que olvidar que esas líneas de trabajo plantean ciertas exigencias a la Universidad: en primer lugar, establecer un compromiso claro con este ámbito de la acción pública (algo que se ha hecho, en determinados casos, a través de declaraciones o cláusulas en los respectivos Estatutos); en segundo lugar, definir una política propia, a poder ser con un diseño estratégico claro de medio plazo que ordene los esfuerzos y fije las prioridades; y, por último, dotarse de los recursos propios para hacer viable esos compromisos.

También conviene insistir en la diferenciación entre acciones de cooperación internacional universitaria en general, orientada a la búsqueda de excelencia académica y calidad competitiva, y la propia CUD. Se trata de ámbitos diferenciados y no todo puede ser considerado CUD; ésta tiene una clara especificidad y busca, a través de la cooperación internacional, incidir en la lucha contra la pobreza y la inequidad de las poblaciones más vulnerables.

Figura 5.3. Tipología de acciones en CUD



Fuente: elaboración propia

5.4.2. Proyección internacional de la CUD

Por lo que respecta a la CUD a nivel internacional, hay que señalar que ésta no se considera un tema prioritario en el ámbito del desarrollo en casi ningún país. Si bien es cierto que ésta lleva siendo estudiada y analizada durante bastantes años en lo que respecta al diseño de políticas de cooperación de otros países (Inglaterra, Holanda, Suecia, etc.), en España, esta andadura se inició con bastante retraso aunque parece que se están llevando a cabo importantes avances. Veremos con más detalle en el siguiente apartado cual ha sido el proceso de la CUD en España.

También habría que hacer referencia, en el ámbito internacional de la CUD, al importante papel de la Unión Europea (UE), no sólo por su trascendencia como suministradora de fondos (la UE es el mayor donante mundial de ayuda al

desarrollo), sino como marco para la elaboración y aplicación de políticas que integran los nuevos conceptos de desarrollo. Así pues, incluir la educación superior como relevante en sus políticas sería lograr un gran avance en este terreno. Para la UE, la universidad se inserta como un agente activo dentro del proceso de descentralización de la cooperación, pero todavía no se ha perfilado una política propia para la misma. Así, sería interesante ver en qué medida la universidad puede colaborar en relación con los principios y finalidad del Consenso Europeo sobre Desarrollo (2006) y qué papel habría de jugar en el mismo²³. La universidad, a través de la CDU, podría acompañar al Consenso Europeo en todos y cada uno de los objetivos que marcan su andadura. En ella se hacen necesarios los conocimientos técnicos en la ejecución de la ayuda, la coherencia de las políticas y de las mejores prácticas, la coordinación y armonización, el apoyo a la democracia, los derechos humanos, el buen gobierno, etc. Sin embargo, y hasta el momento, la UE en lo que respecta a la CUD se ha limitado a la cooperación interuniversitaria, aunque se está contemplando la posibilidad de incluir actividades específicas de la CUD a la hora de elaborar y complementar los objetivos y principios propios de su política de desarrollo a través de la investigación para el desarrollo.

Y es que, si bien la universidad es considerada en la UE como un agente importante de la cooperación, no se visibiliza de ella más que el enfoque tradicional de becas y programas y cursos de cooperación o investigaciones sobre los procesos de desarrollo. No obstante, existen importantes centros en Europa que fomentan y fortalecen el papel de la cooperación universitaria para el

²³ Este Consenso define, por primera vez en cincuenta años de cooperación, el contexto de principios comunes en el que la Unión y sus Estados miembros aplicarán sus respectivas políticas de desarrollo con un espíritu de complementariedad. Su objetivo primordial es reducir la pobreza en el mundo en el contexto del desarrollo sostenible y, por tanto, el de incluir y tratar de realizar los ODM. Como objetivos complementarios tienen el fomento del buen gobierno y el respeto de los derechos humanos. Los principios comunes son: implicación, asociación, diálogo político en profundidad, participación en la sociedad civil, igualdad de género y un compromiso permanente con el fin de prevenir la fragilidad de los Estados. Los recursos habrán de asignarse de manera objetiva y transparente, y regirá el principio de concentración. Es importante la coordinación y complementariedad entre donantes, la utilización de sistemas de cofinanciación y la coherencia de políticas a favor del desarrollo.

desarrollo. Un ejemplo reseñable, por su dilatada trayectoria y las aportaciones realizadas es el Instituto de Estudios de Desarrollo de la Universidad de Sussex, en el Reino Unido (Freres y Cabo, 2003).

La CUD podría contribuir a fortalecer todas y cada una de las ideas y políticas de desarrollo a nivel mundial (ODM, Declaración de París, Consenso Europeo, etc.). Se ha de tener en cuenta que una de las contribuciones básicas y más importantes por parte de ésta en el ámbito del desarrollo habrá de ser la de colaborar en la recuperación de su base ética. La universidad ha de proporcionarle coherencia y una justa y objetiva finalidad a la Cooperación al Desarrollo para posibilitar, en definitiva, la resolución, en grado máximo, de los problemas que afectan a los seres humanos. Así, la verdadera misión de la universidad no estará tan solo en formar a cooperantes y especialistas en el ámbito de los procesos de desarrollo e internacionalización, sino también en apoyar a colectivos de personas con conciencia crítica y propositiva que reivindiquen una paz y unas condiciones justas y equitativas que prevengan situaciones de injusticia y miseria en el mundo; en definitiva, en conformar una verdadera política de solidaridad internacional a través de la CUD.

5.5. La Cooperación Universitaria para el Desarrollo en España

Como hemos venido señalando, la universidad constituye un espacio privilegiado desde el que poder contribuir al desarrollo humano y la sostenibilidad poniendo en juego su potencial en dos ámbitos fundamentales, tal como señala Unceta (2007): la promoción de valores solidarios y universalistas, por un lado, y el aprovechamiento de sus recursos técnicos y humanos, por otro.

Cuando se habla de la universidad y de su papel en la cooperación al desarrollo, pocas veces somos conscientes de dos cuestiones fundamentales: por un lado, que en las universidades se concentra una parte muy importante de nuestra juventud,

que está llamada a desempeñar en el futuro una función esencial en la toma de decisiones que afectan de lleno al desarrollo; una juventud que, además, según la mayoría de las encuestas de opinión, valora de manera muy positiva la cooperación al desarrollo y las tareas que desempeñan las ONGDs, y parte de ella se implica directamente en labores de solidaridad o voluntariado social; y por otro lado, que en las universidades se concentra, más que en ningún otro espacio social, una gran cantidad de recursos humanos altamente cualificados que abarcan todas las áreas del conocimiento técnico, científico y social.²⁴

Por lo que se refiere al primero de los ámbitos señalados anteriormente, el de la promoción de valores solidarios y universalistas, las universidades pueden desempeñar una importante labor, tanto hacia su interior como hacia el resto de la sociedad, mediante la incorporación de las preocupaciones sobre la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad en sus programas docentes y de investigación, mediante la promoción del voluntariado, mediante la creación de espacios de debate y sensibilización sobre los principales problemas de nuestro tiempo o mediante su participación en programas y proyectos de cooperación al desarrollo.

En cuanto al segundo de los aspectos reseñados, el del aprovechamiento de sus recursos técnicos y humanos para ponerlos al servicio de la cooperación al desarrollo, el potencial de las universidades es notable, tanto cuantitativa como cualitativamente. Es un hecho que gran parte de los profesionales que prestan servicios en programas y proyectos de cooperación al desarrollo llevados a cabo por diferentes organizaciones, agencias e instituciones provienen de las

²⁴ Para hacernos una idea de este enorme potencial al que nos referimos, baste señalar que, durante los últimos años, y según datos del MEC correspondientes al año 2012, más de 1.200.000 estudiantes han estado matriculados, cada año, en las universidades públicas españolas. A ello hay que añadir más de 95.000 profesores e investigadores que trabajan en las mismas y un número aproximado de 52.000 personas que constituyen el colectivo de personal de administración y servicios. A veces, se da la circunstancia, en algunos casos, de que miembros de esta comunidad universitaria constituyen sectores muy activos en las cuestiones relativas a la cooperación al desarrollo y la puesta en marcha de actividades de solidaridad como hemos podido comprobar en nuestra investigación.

universidades, pero no es menos cierto que la institución universitaria como tal no está apenas presente ni se hace visible en ellos.

Además, en no pocas ocasiones la ausencia del clima institucional y de los cauces adecuados para la participación del personal universitario en dichos programas y proyectos hace que ésta sea mucho más limitada de lo que podría llegar a ser.

En este apartado de nuestro trabajo realizaremos un breve recorrido por el estado de la CUD en el contexto de las universidades españolas: sus inicios, su marco normativo, así como las estrategias que se están llevando a cabo en relación con su implementación.

5.5.1. Recorrido histórico

De acuerdo con Arias y Molina (2008), podemos situar el origen de la política española de cooperación para el desarrollo en la declaración contenida en el Preámbulo de la Constitución de 1978, en la que, desde una concepción solidaria de la sociedad internacional y de sus intercambios, se proclama la voluntad de colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra.

Desde un marco de cooperación bilateral, hay que señalar que nuestro país dejó de ser considerado país receptor de ayuda internacional en el año 1981. No obstante, las primeras ayudas que se propiciaron se produjeron desde el ámbito universitario, en la etapa predemocrática y teniendo como principales destinatarios a algunos países latinoamericanos y algún que otro país árabe. Dichas ayudas, llevadas a cabo de manera espontánea, no sistematizada y con intereses muy concretos, consistían básicamente en becas para estudiantes de esos países, las cuáles podrían considerarse las primeras acciones de la CUD. Así se recoge en la Estrategia de Cultura y Desarrollo elaborada por la AECI (2007: 10):

...encontramos los primeros antecedentes de una acción cultural en el exterior en la actividad de lo que fuera en su momento el Instituto de Cultura Hispánica, que en 1977 se transformó en Centro Iberoamericano de Cooperación y, un año más

tarde, en el Instituto de Cooperación Iberoamericana, instalándose la palabra cooperación en los documentos oficiales de la democracia, de la mano de la cultura²⁵.

Así pues, fueron las ayudas en forma de becas, circunscritas al ámbito de la cultura, la manera como se empezó a gestar la institucionalización de la política española de cooperación. Estas acciones, mediante el otorgamiento de becas, que en materia de cooperación desarrollaban las universidades españolas, se caracterizaban por la espontaneidad y la escasa definición de fines y propósitos institucionales, lo cual evidenciaba, además de la fragilidad y falta de sistematización de la CUD, del propio mecanismo que la definía y orientaba.

Desde este momento, las universidades españolas iniciaron una larga trayectoria intentando perfilar para sí mismas una identidad propia como agentes de cooperación para el desarrollo. No es que no fueran reconocidas ni tomadas en cuenta en los importantes textos o declaraciones de otros agentes en este ámbito, pero su papel como instituciones se consideraba secundario. Aún hoy sigue vigente, en cierto modo, este papel.

Así, en uno de los primeros documentos doctrinales de la cooperación española que surgió del Congreso de los Diputados (1992), apenas se mencionan a las universidades²⁶. Se hace una breve referencia a la importancia de la educación y a la cooperación en este campo y se afirma que se debería aumentar el intercambio universitario, por ejemplo, extendiendo a Latinoamérica el programa Erasmus de movilidad europea; pero la universidad no aparece como protagonista.

²⁵ Diez años más tarde se crea la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI); y con la aprobación de la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en 1998, se inicia un proceso de búsqueda de complementariedad en la actividad de las instituciones públicas.

²⁶ Informe de la Comisión de Asuntos Exteriores sobre Cooperación Internacional en España. Tampoco parece apreciarse la importancia de esta temática en otros textos parlamentarios (ponencias del Senado sobre el mismo tema, por ejemplo), donde el papel de la universidad parece relegado al de formar a los cooperantes.

Más tarde, en 1995, cuando se creó el Consejo [Estat] de Cooperación al Desarrollo, las universidades no fueron tenidas en cuenta más que indirectamente a través del representante del ministerio encargado de educación, aunque, eso sí, varios de los expertos procedían del ámbito universitario, pero su participación era a título propio y no para representar a la universidad en este espacio. No es de extrañar, por tanto, que, en uno de los textos jurídicos más importantes, la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo de julio de 1998, la universidad apareciera con un perfil bastante difuminado. En su artículo 31, del Cap. VI, Sección 1ª, *La cooperación no gubernamental* se dice que “el Estado fomentará las actividades de organizaciones no gubernamentales de desarrollo y sus asociaciones, *universidades*, empresas, sindicatos y otros agentes sociales que actúen en el ámbito de la cooperación”. De forma explícita, en esta Ley, no se vuelve a mencionar a las universidades; sí de manera implícita, en el artículo 39 cuando se indica su papel en relación con la participación social, la sensibilización, la formación, etc.

Así, pues, podemos afirmar que los inicios de la CUD se ven apoyados, aunque tímidamente, por esta importante Ley, que aunque no dotó a la universidad de un marco institucional efectivo, sí le otorgaba cierto reconocimiento como agente de la cooperación para el desarrollo.

Ahora bien, el primer documento de amplia difusión que, probablemente, sí destaca de manera importante el papel de la universidad en este campo, fue la *Estrategia para la Cooperación Española* (Alonso, 1999), uno de los más destacados y clarificadores producidos hasta entonces, que, además, sirvió de base para la elaboración del primer Plan Director de la Cooperación Española. Si bien incluye a la universidad entre “Otros agentes”, siendo los principales agentes sociales las empresas y las ONGD, afirma que su papel en la “política de ayuda es crucial por las posibilidades de transferencia de conocimientos, investigación y

formación” (Alonso, 1999: 438). En este documento²⁷ se destaca el papel crucial de la universidad en este campo y se ofrece un abanico de posibilidades vinculadas tanto a las funciones clásicas de la universidad como a la educación para el desarrollo.

En el año 2000 se da un paso más con la modificación del Consejo Estatal de Cooperación, que adquiere un carácter menos autónomo, pero al mismo tiempo más plural, al incluir entre sus vocales un representante de las universidades. Con ello se inicia un proceso de ampliación de los actores a considerar en el llamado *diálogo social*.

De igual manera, la importancia de la universidad en esta materia queda reflejada, también, en el primer Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004 en el que se indica: “se requiere adecuar los resortes instrumentales, incluyendo el establecimiento de mecanismos de cooperación entre las administraciones públicas de colaboración y otras instituciones, como las universidades...” (MAE, 2001: 35). Igualmente, cuando se habla de la AOD, en el Capítulo VII, se incluye, entre los principales actores de la misma, a las universidades, centros educativos y organismos de investigación:

Estas instituciones tienen un papel importante en la prestación de asistencia a las instancias responsables de la ayuda, así como en la contribución a la promoción de recursos humanos aptos para la investigación, formulación y ejecución de políticas de cooperación internacional y a la mejora de las capacidades docentes e investigadoras en los países en desarrollo. (MAE, 2001: 39)

De modo más preciso, en la descripción de la prioridad sectorial, *Inversión en ser humano* (MAE, 2001: 22), se habla del objetivo de “apoyo a la educación superior a través de un eficaz programa de becas y a la consolidación de la cooperación interuniversitaria”. Asimismo, la universidad aparece considerada en las actividades de *educación, sensibilización e investigación sobre el desarrollo*.

²⁷ Este documento, dirigido por J. A. Alonso, fue publicado en el año 1999 por el Ministerio de Asuntos Exteriores y sirvió de base para la elaboración del primer Plan Director de la Cooperación Española.

Hemos de añadir, no obstante, que ya en el segundo Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008, aparece una referencia amplia y explícita a la universidad. En el capítulo 7, referido a *Los actores de la política de cooperación internacional para el desarrollo*, hay un apartado dedicado a la universidad, en el que se afirma que:

La universidad constituye un ámbito privilegiado para la cooperación al desarrollo, desde dos perspectivas fundamentales: en primer lugar, como institución dotada de recursos técnicos y humanos altamente cualificados, que abarcan todos los campos del conocimiento, y cuya proyección hacia los procesos de desarrollo de los países y sociedades destinatarias de la ayuda española puede ser de gran importancia. En segundo lugar, porque constituye un espacio de enorme interés para la sensibilización y educación de un segmento significativo de la población, y para la difusión de valores solidarios y universalistas en un sector de la juventud llamado a jugar un relevante papel social en el futuro. (MAEC, 2005: 108)

Se expone, también, la evolución positiva que ha experimentado la cooperación universitaria en los últimos años, ampliando notablemente sus ámbitos de actuación. Y se cita como tales:

- La investigación para el desarrollo
- La investigación aplicada y la transferencia de tecnología adaptada a las condiciones locales.
- El fortalecimiento institucional de las universidades de países en vías de desarrollo.
- La educación para el desarrollo y la sensibilización.
- La asesoría técnica en las distintas fases del ciclo de los proyectos.
- La formación de profesionales en los ámbitos de la cooperación y el desarrollo.
- El fomento del voluntariado y la formación inicial de los estudiantes.

Se hace hincapié en la necesidad de un mayor y más expreso reconocimiento, por parte de las distintas administraciones públicas, del papel de las universidades en la cooperación al desarrollo:

Las administraciones públicas deberán promover espacios de confluencia que reconozcan el papel de la Universidad como agente de la cooperación, favorezcan

la complementariedad de esfuerzos y promuevan un mejor aprovechamiento de los recursos existentes. En este sentido, debe fortalecerse la participación de las universidades en los Consejos de Cooperación, tanto a escala estatal como en el caso de las Comunidades Autónomas. (MAEC, 2005: 109)

Este reconocimiento explícito al papel de la universidad se ha mantenido, al menos sobre el papel, en los sucesivos planes directores de la Cooperación Española; el último, del período 2013-2016, también recoge esta mención. Se refiere al papel de la universidad, entre otros agentes, por su experiencia y saber hacer, en la promoción de la educación para el desarrollo, la investigación para el desarrollo y la transmisión del conocimiento.

Las comunidades autónomas, entidades locales, universidades, centros educativos, ONGD, sector privado y otros actores de la cooperación descentralizada tienen una posición privilegiada como agentes de educación para el desarrollo desde su proximidad a la ciudadanía. Por ello se mantendrán y fortalecerán los espacios de trabajo conjunto y de coordinación de actores de la educación para el desarrollo. (MAEC, 2013: 32)

Será esencial contar con la experiencia y saber hacer de numerosos actores (Universidades e institutos de investigación, ONGD, etc.) que tengan como parte de su acción la transmisión de conocimiento y la investigación. (MAEC, 2013: 58)

En el segundo Plan y sucesivos también se hace referencia a los programas de cooperación desarrollados por nuestro país y vinculados al ámbito universitario, que tienen como objetivo promover la formación superior y la investigación en los países en desarrollo. Básicamente, dos son las acciones en torno a las cuales se ha articulado dicha cooperación:

- 1) *Programas de becas*. Las becas han constituido, de siempre, un instrumento privilegiado de la cooperación bilateral con un gran número de países. La oferta de formación universitaria de nivel postgraduado, doctoral y Postdoctoral, a través de las convocatorias generales y anuales de los distintos programas de becas (MAEC-AECI, Fundación Carolina,...) para la realización de estudios en España y en el exterior, tanto para extranjeros como para españoles, recaba una cantidad

importante de recursos en el contexto de la AOD que financia la AECI en esta materia.

- 2) *Programa de Cooperación Interuniversitaria*. El objetivo de este programa es fomentar la investigación en temas de desarrollo y, de forma complementaria, la docencia en los mismos. Se trata de que, a largo plazo, se puedan crear grupos de investigación estables especializados en los temas en los que habitualmente trabajan los distintos actores de la cooperación española. Asimismo, se pretende apoyar las publicaciones que recojan los resultados y experiencias de investigación aplicada, en materia de cooperación y desarrollo.

El fortalecimiento de los sistemas de educación superior de los países receptores de ayuda, en aspectos relacionados con la docencia, la investigación, la gestión, las infraestructuras... constituye un objetivo específico de gran importancia. A él va dirigido el programa de cooperación con Latinoamérica, anteriormente denominado *Intercampus*; y el programa *Mediterráneo*, de cooperación con los países del Magreb. La base de estos programas y otros que se han ido gestando más recientemente, son los acuerdos marco concertados entre la AECI y las universidades españolas y extranjeras, y los planes operativos que los desarrollan.

Para finalizar este apartado, hemos de señalar, no obstante, que desde las universidades españolas, antes de que se le concediera carácter institucional y normativo a la CUD, ha existido, y existe, un imaginativo y variado conjunto de posibles actividades relacionadas con la temática de la cooperación, la solidaridad, el compromiso social, la justicia, etc.; acciones que en un principio fueron llevadas a cabo de manera informal gracias al esfuerzo e iniciativa espontánea de algunos miembros de la comunidad universitaria (alumnado y profesorado). Así, es importante no olvidar desde dónde se comenzó a ejercer presión para hacer que las instituciones hicieran suya la voluntad política de superar el activismo solidario y enfrentarse a la voluntad política cierta de confluir en un compromiso dirigido a definir políticas de CUD. La comunidad universitaria fue la primera en

darse cuenta de que la educación superior podía convertirse en un instrumento muy valioso de transformación global, pues ésta educa para las transformaciones sociales, para el desarrollo y para la convivencia; todo lo cual debe redundar en el mejoramiento de la vida en sociedad y, sobre todo, debe contribuir a superar las inequidades de todo orden, en especial la de los países empobrecidos.

Así, pues, la implicación del profesorado junto con el interés y el activismo del alumnado en los inicios de la CDU en España ha jugado un papel importante; pues la institucionalización de la CDU y el apoyo oficial desde las políticas educativas ministeriales, y más específicamente de las políticas universitarias, son muy recientes. De ahí que se consideren relevantes y vitales las acciones y actividades que, de manera espontánea y a veces personal, desarrolla la comunidad universitaria en pro de la Cooperación para el Desarrollo.

5.5.2. Marco normativo de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo

Como hemos tratado de señalar anteriormente, en un primer momento las universidades iniciaron y asumieron el nuevo reto de la cooperación para el desarrollo sin ninguna regulación o normativa externa que les dirigiera u orientara en esta tarea. Su inmersión en este campo ha sido una decisión propia, natural y espontánea, regida por una gran apuesta y compromiso político.

Su papel como agentes y actores de la cooperación para el desarrollo, aunque tuvo un comienzo tímido, finalmente ha sido reconocido y apoyado desde diversas instituciones. Este reconocimiento les ha permitido dotarse de mayor presencia en algunos ámbitos hasta ahora no habituales para ellas. Así, por ejemplo, las universidades cuentan con representación en el Consejo de Cooperación Estatal, órgano consultivo de la Administración General del Estado que define la política de cooperación internacional para el desarrollo. Igualmente, las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos reconocen, colaboran y apoyan el trabajo que realizan las universidades.

Toda la normativa oficial sobre las políticas de cooperación para el desarrollo, emanadas de esas instituciones, involucra de una u otra forma a la universidad. Ahora bien, nos interesa conocer, de forma más específica, cuál es el papel que se le otorga en la propia normativa sobre educación superior y universidad.

Dentro de las propias universidades, la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades²⁸, se convirtió en una oportunidad para introducir los temas de Cooperación en la normativa. Aprovechando la elaboración de nuevos estatutos, como era preceptivo por la implantación de la LOU, se introdujeron referencias directas sobre el papel de la universidad en actividades de implicación social y, en concreto, en el área de Cooperación para el Desarrollo. Igualmente, la mayoría de las universidades, en la elaboración de sus planes estratégicos ha hecho alusión a este tema.

Por tanto, en primer lugar habría que hacer referencia a la Ley Orgánica de Universidades, que en su artículo 92 sobre Cooperación Internacional y Solidaridad perteneciente al Título XIV del Deporte y la Extensión Universitaria, dice:

Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario.

Esta potencialidad específica de la universidad en materia de Cooperación para el Desarrollo redunda en otros aspectos propiamente universitarios como son la investigación, la docencia y el estudio, relacionados también con ese conjunto de funciones de la universidad al servicio de la sociedad. En el Título Preliminar de dicha ley quedan así recogidas esas funciones:

a) Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura;

²⁸ Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 de diciembre (LOU) (BOE 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU) (BOE 13/4/2007).

b) Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; c) Difusión, valoración y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico; y d) Difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

El artículo 41, que hace alusión expresa a la función investigadora de la universidad, dice en su punto 1:

La universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transferencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad de las empresas, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social, y *un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como garantizar el fomento y la consecución de la igualdad.*

Igualmente, la LOMLOU (2007) también insiste en el papel de la universidad en materia de CUD, así en su Preámbulo afirma que “...el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial”, reconoce y legitima académicamente las actividades solidarias y de cooperación (Art. 46) y añade un artículo específico *De la cooperación internacional y la solidaridad* (Art. 92).

Como consecuencia de la necesidad de institucionalizar y sistematizar la variedad de acciones y actividades relacionadas con la solidaridad, el compromiso social, la justicia, etc. que las universidades llevaban a cabo y con el fin de que éstas asumieran la voluntad política de definir un compromiso dirigido a establecer las políticas de Cooperación Universitaria para el Desarrollo se redactaron algunos documentos oficiales en esta materia, que intentaban delimitar el perfil y contenido de la misma. No será hasta el año 2000 cuando encontramos los primeros documentos específicos.

Actualmente, cada vez son más numerosos los documentos oficiales que definen el papel de las universidades en materia de cooperación para el desarrollo. La mayoría de ellos han sido trabajados desde las propias universidades. No obstante, constituyen un excelente indicador del esfuerzo que se está realizando por

delimitar el campo de acción de la CUD y así conseguir un verdadero compromiso efectivo y eficaz.

Entre esos documentos cabe mencionar, además de la ya citada Ley Orgánica de Universidades, los siguientes:²⁹

El primer documento que ha servido como base y referencia es el denominado “**Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo**” (ESCUDE), elaborado por el Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI), el 3 de marzo de 2000 y aprobado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) el 28 de septiembre de 2000³⁰. Es un documento de referencia para la CUD por cuanto establece un compromiso institucional de las Universidades con la cooperación. ESCUDE supera una etapa inicial de trabajo individual y disperso para establecer que la Cooperación Universitaria para el Desarrollo debe entenderse como: “una toma de posición responsable del sistema universitario español a favor de los países menos desarrollados, (que implica) la posibilidad de compartir recursos (financieros, humanos y materiales)... sobre la base del co-protagonismo y la corresponsabilidad entre agentes”.

En él se recogen los principios básicos que deben regir las acciones y la filosofía de la CUD. Los fundamentos de esta estrategia se enmarcan en el siguiente objetivo fundamental: “la búsqueda de mejoras sociales, mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan en la generación y difusión del conocimiento, en la formación de las personas y en la potenciación de proyectos aplicados”.

²⁹ Todos los documentos a los que haremos referencia se pueden encontrar a texto completo en la página de la CRUE o en la del Observatorio de la CUD (OCUD).

³⁰ Estrategia de la cooperación universitaria-ESCUDE.
<http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/ESCUDE2000.pdf>

Se incluyen distintas funciones relacionadas con la Cooperación para el Desarrollo que pueden desempeñar las universidades. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- Formación y educación
- Compartir experiencias (movilidad de estudiantes, profesorado y gestores, y colaboración entre estructuras diferentes)
- Incidir en el entorno social (sensibilización y educación para el desarrollo)
- Investigación para el desarrollo y
- Transferencia de tecnología.

Otro documento importante a tener en cuenta en la institucionalización y regulación de la CUD es el titulado “**Universidad: compromiso social y voluntariado**”. Fue aprobado por la CRUE en 2001. En él se hace referencia a la universidad como lugar de encuentro y reflexión, dedicada a la creación y difusión de conocimientos y en alguna medida responsable de la formación integral de los jóvenes que la sociedad le confía. Así, el voluntariado universitario internacional se considera que entraría a formar parte de las actividades de la CUD como herramienta de sensibilización y participación en proyectos de Cooperación Internacional para el Desarrollo. En este sentido en el documento se alude al compromiso de “cooperar en la identificación y denuncia de situaciones injustas, etc.” y se dice que el voluntariado “juega un papel importante en el bienestar y progreso de los pueblos”.

Como *objetivos principales* se apuntan los siguientes:

- La lucha contra la pobreza, la injusticia y la discriminación en todos sus aspectos;
- La defensa de los derechos humanos, muy especialmente de los colectivos más desfavorecidos;
- La defensa de la salud y de la educación para todos;
- El respeto a las diferencias individuales y grupales; y

- El respeto al medio ambiente y a su protección en un marco de desarrollo equilibrado.

Asimismo, en esta misma línea hay que señalar que el **Tercer Plan Estatal de Voluntariado 2005-2009** dedica un apartado específico al papel de las universidades en el fomento del voluntariado y se identifica el voluntariado internacional como una línea estratégica importante que se debe fortalecer.

Otro documento relacionado con las actividades de la CUD es el que se vincula a la ayuda humanitaria. Se trata del “**Protocolo de actuación de las universidades frente a situaciones de crisis humanitarias**”, aprobado por la CRUE en abril de 2006. Este protocolo no incluye todas las actividades de la acción humanitaria, pero sí apunta hacia una de sus facetas complementarias como es la de la asistencia. Así, se dice:

La universidad, como un agente más de cooperación, puede prestar su ayuda en las situaciones de emergencia y contribuir a la reconstrucción de las zonas devastadas. Más allá de la adhesión individual de los miembros de la comunidad universitaria a las campañas de solidaridad, las universidades pueden poner su potencial humano, recursos y conocimientos al servicio de los damnificados y de la restauración y mejora de las condiciones de vida de las personas de territorios afectados.

Uno de los documentos más importantes en relación con nuestro tema es el “**Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo**”, aprobado en el plenario anual del CEURI el 5 de mayo de 2006, y ratificado hasta el momento por más de 46 instituciones universitarias³¹. Este Código establece los mínimos que las universidades están dispuestas a cumplir en su trabajo en Cooperación para el Desarrollo. Así, señala que:

A lo largo de los últimos años, las Universidades han ido asumiendo un creciente protagonismo en la cooperación al desarrollo, poniendo en marcha un amplio abanico de actividades encaminadas a favorecer la solidaridad de los distintos sectores de la comunidad universitaria, tanto con Universidades como con otras instituciones y colectivos sociales de distintos países... la gran magnitud

³¹ Puede consultarse en <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGOCONDUCTA.pdf>

alcanzada por las acciones de cooperación internacional ha puesto sobre la mesa la necesidad de acotar con mayor precisión el campo específico de la Cooperación Universitaria al Desarrollo, en aras a preservar el carácter solidario de la misma, tanto en sus objetivos como en los métodos de trabajo empleados, así como para enfatizar que su fin último debe ser el desarrollo sostenible del país con el que se coopera. (CEURI, 2006: 5)

El documento está dividido en seis apartados, que incluyen un total de 31 artículos, precedidos por un Preámbulo. El primer apartado habla de los principios y objetivos de la CUD; el segundo, de la identidad de la CUD; el tercero, de la participación e implicación de la comunidad universitaria; el cuarto, de la relación de las universidades con las instituciones contraparte de otros países; el quinto, de la relación de las universidades con el tejido social de la cooperación; y, finalmente, el sexto, se refiere a la aplicación, difusión y cumplimiento del Código. En definitiva, se trata de un instrumento que legitima y fortalece la CUD, dotándola de procedimientos y criterios éticos que pretenden orientar y regular las actividades del trabajo de cooperación, delimitar cuáles son sus funciones propias, tanto hacia el interior de la propia universidad, para su mejor gestión, como hacia el exterior, para que se sepa lo que ésta hace en dicho ámbito; sin que pueda interpretarse que está en una posición competidora, sino para reforzar la idea de que es un agente o actor complementario con el que poder crear estrategias para llegar a materializar alianzas, partenariados, etc.

Además, este documento ofrece una definición de la CUD que la diferencia de otras acciones emprendidas desde la Universidad, como son las estrategias de internacionalización universitaria o las de cooperación internacional académica: “el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel” (CEURI, 2006: 9).

Esta delimitación constituye uno de los aspectos fundamentales del documento; que, además, asocia la CUD a valores tales como el compromiso solidario y social de la universidad y la colaboración no onerosa.

Y por último, cabe mencionar el Documento: **“Bases para la creación del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo”** (OCUD), aprobado por el CEURI en enero de 2007³². La idea de crear un Observatorio de la CUD se planteó a raíz de un amplio debate en el que participaron las Universidades, DGPOLDE y AECID que puso de manifiesto la necesidad de un sistema integrado de información que permitiera un mejor conocimiento de la CUD y, en consecuencia, la elaboración de estrategias coherentes para la misma. Por otra parte, los representantes de la Administración también expresaron su necesidad de disponer de una base de datos sobre las actividades de la CUD para el proceso de Planificación/Evaluación que debe alcanzar a todo el sistema de cooperación español, así como sobre su financiación en relación con la AOD.

Se trataba de diseñar un instrumento con un estructura estable que permitiera recopilar de forma regular las actividades llevadas a cabo por las universidades españolas tanto en el ámbito de la AOD como en aquellas otras áreas donde éstas son actores idóneos, tales como la investigación aplicada a desarrollo, la asistencia y capacitación técnica y la formación de profesionales.

En consonancia con ello, el Observatorio CUD, dependiente de la Secretaría General de la CRUE, se plantea como principales objetivos:

- Facilitar la integración de la CUD en el sistema de Cooperación Española, tanto en lo que se refiere a recopilar aquella información que resulte necesaria para determinar si una actividad es computable como Ayuda Oficial al Desarrollo, como aquella que ayude al seguimiento de las prioridades establecidas en el Plan Director de la Cooperación Española.

³² Este documento puede consultarse en: http://www.ocud.es/sites/default/files/BASES_0.pdf

- Mejorar el conocimiento por parte del propio sistema CUD de lo que se hace en este terreno en cada universidad y en el conjunto de ellas. Ello ayudará notablemente a la planificación del trabajo, al diseño de estrategias y a la coordinación de esfuerzos.

En enero de 2008 entró en funcionamiento el OCUD en su primera fase, cuyas tareas de coordinación, seguimiento e intercambio de información se realizan a través de la Comisión de Cooperación al Desarrollo del CEURI.

En el siguiente cuadro presentamos, de forma sintética, una relación de los documentos reseñados así como de su contenido.

Cuadro 5.5. Documentos de referencia sobre Cooperación Universitaria para el Desarrollo

Título	Contenido	Institución y año
<i>Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo</i>	Principios, metas y objetivos de la CUD.	CRUE, 2000
<i>Ley 6/2001 de Universidades (modificada por la Ley Orgánica 4/2007). Artículo 92 de la Cooperación Internacional y la Solidaridad)</i>	Fomento de la participación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad.	Parlamento, 2001
<i>Universidad: compromiso social y voluntariado</i>	Estrategia de la acción voluntaria de las universidades.	CRUE, 2001
<i>Protocolo de actuación de las universidades frente a situaciones de crisis humanitarias</i>	Protocolo de actuación frente a situaciones de crisis humanitaria.	CRUE, 2006
<i>Código de conducta de las Universidades españolas en materia de cooperación al desarrollo</i>	Principios que deben regir la CUD y ámbitos de actuación.	CEURI, 2006
<i>Manifiesto de las Universidades españolas en la Campaña del Milenio y en la</i>	Declaración institucional de apoyo e implicación en el cumplimiento de los ODM, en el marco de la Campaña del	CRUE, 2006

<i>lucha contra la pobreza</i>	Milenio de Naciones Unidas contra la Pobreza.	
<i>Real Decreto 1393/2007 de la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales. Artículo 3</i>	Inclusión de los derechos humanos, democráticos y de la cultura de paz en los planes de estudio universitarios.	Parlamento, 2007
<i>Documento de Bases para la creación del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo</i>	Sistema integrado de información y bases de datos que permita un mejor conocimiento de la CUD. Este documento contiene referencias clarificadoras en lo que a su estructura, configuración y gestión se refiere.	CEURI, 2007

Fuente: elaboración propia

No podemos finalizar este apartado sin mencionar **otros documentos** que, si bien no tienen el carácter estrictamente oficial de los anteriores, han surgido a instancias de la propia institución universitaria, y constituyen importantes referencias para este proceso de articulación y reflexión en torno a la CUD³³. Así, hay que citar:

- La monografía coordinada por Montes del Castillo, *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Nuevas perspectivas para la docencia, la investigación y la intervención social*, editada en el año 2000. Esta publicación recoge las propuestas curriculares de un grupo de trabajo informal, primero, y de investigación después, de la universidad de Murcia que trataba de responder a la pregunta: ¿qué puede hacer la universidad para cooperar al desarrollo de los países del sur? Es un trabajo multidisciplinar de un grupo de profesores inquietos que ofrecen una

³³ En los últimos años, la mayoría de las universidades españolas han incorporado a sus organigramas alguna estructura relacionada con la cooperación para el desarrollo (oficina, área, instituto, vicerrectorado,...). En la mayoría de los casos, son estructuras multidisciplinarias que realizan gran diversidad de acciones: investigación, sensibilización, formación... De ahí que también sean varios los estudios que podemos encontrar en relación con el tema de la CUD. Buena parte de ellos pueden consultarse también a través de la página del OCUD.

propuesta para avanzar en el objetivo de introducir la cooperación para el desarrollo en las aulas universitarias.

- El Informe *Análisis del papel de las universidades en la Estrategia General de la Cooperación al Desarrollo*, del año 2004, coordinado por Koldo Unceta a petición de la Subdirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE), para la elaboración del Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008. Estudio actualizado en el año 2007 con el trabajo del mismo autor titulado: *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*.

Igualmente destacable es el estudio de investigación realizado desde la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM, *Las estructuras solidarias de las Universidades Españolas: organización y funcionamiento*, coordinado por S. Arias y A. Simón, en 2004, con el objetivo de determinar el tipo de estructuras solidarias que estaban funcionando en las universidades. Es el primer trabajo recopilatorio de carácter exhaustivo realizado en España en este sentido.

Y, por último, *las actas de los cinco congresos sobre Universidad y Cooperación al Desarrollo* celebrados en Valladolid (2002), Murcia (2004), Madrid (2006), Barcelona (2008) y Valencia (2013), cuyos debates permitieron reunir a un buen número de personas expertas, de ámbito nacional e internacional, e interesadas en la solidaridad internacional y la CUD.

La cooperación para el desarrollo es un ámbito amplio, complejo y heterogéneo que requiere una clara visión institucional por parte de las universidades. Por todo ello, parece conveniente que estas determinen sus estrategias propias en este ámbito, tratando de definir prioridades y líneas de acción preferente, evitando la dispersión y superando esa fase inicial de actuaciones que ha estado más guiada por la suma de decisiones discrecionales, sin sujeción a un plan integral y coordinado. E, igualmente, parece adecuado que las Administraciones, en diálogo con las universidades, definan el espacio del apoyo público a la cooperación

universitaria con una cierta perspectiva, ya que aunque la universidad es un agente autónomo hay ciertas actividades de cooperación que requieren apoyo público para ponerlas en marcha, lo cual no siempre es fácil de obtener, dada la forma y los instrumentos con los que funcionan las administraciones públicas.

5.6. La Cooperación Universitaria para el Desarrollo en las universidades de Castilla y León

Las universidades públicas de la comunidad autónoma castellano-leonesa, al igual que el resto de las universidades españolas, han incorporado paulatinamente los temas de cooperación para el desarrollo a su ámbito de responsabilidad en función de su propia evolución y transformación. Hay que señalar que la CUD no se ha considerado un tema prioritario en el ámbito de las cuatro universidades públicas de nuestra comunidad autónoma.

Tras tímidas iniciativas voluntaristas, aisladas y poco visibles por parte de algunos miembros de la comunidad universitaria (grupo GEDEPAZ de la UVA, Aula de Paz de la UBU,...) va a ser a raíz de la implantación de la LOU y de la publicación de la Ley 9/2006 de 10 de octubre de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León cuando se inicia el proceso de definición e implementación de la CUD en nuestras universidades. Esta ley reconoce formalmente por primera vez el papel de las universidades de Castilla y León en el Art. 22 que trata sobre *Los agentes castellanos y leoneses de la cooperación al desarrollo,*

1. A los efectos de la presente Ley, se considera agentes de la cooperación al desarrollo aquellas entidades, de carácter público o privado, que intervengan en las tareas de cooperación al desarrollo y compartan y respeten los objetivos y principios previstos en esta Ley.
2. Podrán tener la consideración de agentes de cooperación al desarrollo los siguientes [...] c. las universidades y otras instituciones de enseñanza o investigación [...].

Posteriormente, con la aprobación del *I Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León 2009-2012* y las subsiguientes Programaciones

Ejecutivas Anuales es cuando se consolidará institucionalmente y adquirirá cierta relevancia ese creciente papel de las universidades como actores de cooperación.

El mencionado Plan desarrolla el papel de la Universidad y le reconoce como ámbitos de actuación la formación, la investigación y la educación para el desarrollo. Así señala que “las universidades y las instituciones de enseñanza e investigación juegan un papel fundamental en la generación de conocimiento y en la formación de recursos humanos en materia de Cooperación al Desarrollo”.

Respecto a la formación, el Plan recoge como línea estratégica “Fortalecer la educación superior en el marco de las estrategias sectoriales nacionales de desarrollo”. Y prevé, por ejemplo, el fomento de las relaciones de cooperación entre instituciones de educación e investigación, en el marco de la Cooperación Sur-Sur y Norte-Sur.

En materia de investigación, también reconoce su papel: “la contribución de la universidad al refuerzo de capacidades en investigación y formación de países en vías de desarrollo es fundamental”. Este papel investigador lo vincula a determinados ámbitos de actuación del Plan, como migración, desarrollo y salud. Aunque también señala su rol estratégico en el ámbito del voluntariado y la educación para el desarrollo.

El Plan manifiesta expresamente que “los intercambios con otras universidades de países del Sur y la participación en redes resulta relevante en aras de potenciar la proyección exterior de la Comunidad Universitaria de Castilla y León y su contribución efectiva a los objetivos en materia de Cooperación al Desarrollo”. El Plan incorpora, asimismo, una línea específica de actividades de Formación e Investigación para el Desarrollo, que incluye diferentes acciones, algunas de las cuales están directamente relacionadas con la universidad, como son: la promoción de programas de posgrado relacionados con la Cooperación al Desarrollo, la creación y consolidación de redes de cooperación en el seno de la universidad y de centros de investigación, así como el fomento de la investigación

y la formación sobre la realidad de los países empobrecidos y la Cooperación al Desarrollo.

Queda patente, por tanto, al menos sobre el papel, el reconocimiento de las universidades castellano-leonesas como agentes de cooperación para el desarrollo. Las universidades públicas de nuestra región han ido asumiendo paulatinamente y a distinto ritmo este papel. Ya antes de que la administración autonómica asumiera la competencia en el tema al redactar el Plan Director, las cuatro universidades se adhirieron al Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo; la Universidad de León, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid en el año 2006; y la Universidad de Burgos en 2008. Podemos decir que va a ser este año el que marca el inicio de la consolidación de la cooperación internacional para el desarrollo en las cuatro universidades.

En este mismo año, firman con la Consejería de Interior y Justicia de la Junta de Castilla y León³⁴ convenios específicos de colaboración para el “Desarrollo de acciones de sensibilización en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo”. Estos convenios y la cooperación interuniversitaria suponen un aporte significativo para la definición de estrategias y la puesta en marcha de acciones de educación para el desarrollo y sensibilización, formación reglada y no reglada, cooperación técnica e investigación para y sobre el desarrollo, programas de prácticas en proyectos de cooperación sobre el terreno; así como para la creación del Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León.

³⁴ En el organigrama de la Junta de Castilla y León, el Servicio de Cooperación está integrado, desde el año 2007, en la Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo de la Consejería de Interior y Justicia de Castilla y León. Existía un convenio previo con las universidades, para el desarrollo de actividades de sensibilización y educación para el desarrollo, firmado en 2005 con la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, órgano que hasta 2007 asumía las competencias en materia de cooperación internacional para el desarrollo. Desde el año 2011 la gestión de los temas de cooperación en el ámbito autonómico corresponde a la Fundación para la Ciudadanía Castellana y Leonesa en el Exterior y la Cooperación al Desarrollo, vinculada a esa misma Consejería.

5.6.1. Universidad de León

La Universidad de León, en sus Estatutos, no recoge, de manera explícita, referencia alguna al tema de la CUD. En el Título Preliminar, donde se exponen los objetivos fundamentales de la universidad, aparecen dos que pueden entenderse alusivos, de forma tangencial, a esta cuestión. Uno que hace referencia a la creación y difusión de hábitos y formas culturales críticas, participativas y solidarias; y otro relacionado con el fomento de la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria y la cooperación internacional. Pero así como, insistentemente, a lo largo de todo el texto estatutario se hace hincapié en la promoción, difusión y extensión de la cultura leonesa, no apreciamos el mismo énfasis en el tema de cooperación para el desarrollo.

La institucionalización de la CUD en la Universidad de León se produce en el año 2006, a instancia de otras normativas externas, con la creación del Secretariado de Cooperación al Desarrollo, dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, que se convierte en 2008 en Área de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ACUDE). Su objetivo es impulsar, promocionar y coordinar actividades propuestas por la comunidad universitaria en materia de desarrollo y cooperación internacional.

5.6.2. Universidad de Salamanca

La Universidad de Salamanca, en el Título I de sus Estatutos, donde se habla de la naturaleza, fines y ámbito de la misma, en el artículo 2, hay un apartado donde se menciona como uno de los fines de la universidad “la profundización en la cooperación universitaria en el ámbito nacional e internacional”.

Asimismo, el artículo 204, en su apartado b), incluido en el Título VIII sobre las relaciones con otras instituciones, hace referencia a la estimulación de las relaciones científicas y culturales con las universidades e instituciones de los restantes países y en especial con las europeas e hispanoamericanas.

Indagando un poco más, encontramos que además de esas diluidas intenciones recogidas en los Estatutos, sus acciones se concretan en actividades puntuales que dentro del epígrafe “cooperación al desarrollo” organizaba y coordinaba el Servicio de Asuntos Sociales de esa universidad. Su objetivo principal era la consolidación de una universidad abierta con una clara proyección social. Para ello establecía cuatro campos de actuación: trabajo social, discapacidad, voluntariado y *cooperación para el desarrollo*.

Va a ser en 2007, y gracias al clima interuniversitario ya existente en torno a la CUD, cuando la Universidad de Salamanca institucionaliza la CUD con la creación de la Oficina de Cooperación para el Desarrollo vinculada al Servicio de Relaciones Internacionales, dependiente del vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales.

La USAL fue la primera de las cuatro universidades que creó un Fondo de Cooperación, con ingresos procedentes de diversas fuentes: campaña 0,7% (nóminas del personal); Euro Solidario (matrículas estudiantes) y donación del Banco de Santander.

Esta Oficina tiene como objetivo potenciar las iniciativas y programas vinculados a la Cooperación para el Desarrollo tanto dentro de la Universidad como en el marco de su acción exterior, y convertirse en plataforma para canalizar y apoyar las iniciativas en materia de Cooperación de la comunidad universitaria.

5.6.3. Universidad de Burgos

Los Estatutos de la Universidad de Burgos sí recogen de manera explícita un compromiso con la CUD y con otra forma de hacer educación. Así encontramos que entre sus fines esta universidad incluye: “el fomento de la educación y cultura de paz, encaminados a la consecución de una sociedad más justa, solidaria y tolerante, con especial énfasis hacia *la cooperación con los países en vías de desarrollo*” (Título Preliminar, art. 4. apdo. g). También, en el capítulo II del

título VIII, donde se habla de la extensión universitaria, se incluyen como objetivos de ésta:

- a) Fomentar la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria, el pensamiento crítico, la difusión de hábitos y formas culturales participativas y solidarias.
- b) Proyectar en el entorno social el pensamiento crítico, los valores de la reflexión, *la cooperación al desarrollo*, la solidaridad y la tolerancia, y extender y difundir en general la cultura entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto.
- c) Procurar el desarrollo y difusión de una cultura de la paz entre los pueblos y la defensa de los derechos humanos para todas las sociedades (...).
- d) Asumir un papel *protagonista en los procesos de desarrollo humano*, llevando a la práctica actuaciones destinadas a construir una sociedad más justa y participativa a través de la *promoción de la cooperación al desarrollo con los países desfavorecidos*, mediante la formación, la educación, la investigación y la adaptación de las tecnologías transferibles a las condiciones locales.
- e) Colaborar con otras Instituciones públicas o privadas que cumplan objetivos similares.
- f) Incidir en el entorno social promoviendo labores de sensibilización, de *educación al desarrollo* y de formación de voluntariado y cooperantes. (Estatutos Universidad de Burgos, p. 40)

En esta universidad los antecedentes de la CUD se sitúan en el año 2001, con la creación del Aula de Paz y Desarrollo, a iniciativa de un grupo de profesores, estudiantes y personal de administración y servicios de la misma. Desde esta aula, se organizaban actividades de sensibilización y formación en materia de solidaridad y cooperación al desarrollo para toda la comunidad universitaria. Sin embargo, no será hasta el año 2008 cuando se cree un órgano institucional para la gestión y la coordinación de la CUD: el Centro de Cooperación y Acción Solidaria de la UBU. Este centro, dependiente del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación, trabaja en estrecha coordinación con otros organismos de ámbito local, como son el Consejo Local de Cooperación de Burgos, y con la Unidad Territorial de Burgos de la Coordinadora de ONGD de Castilla y León.

5.6.4. Universidad de Valladolid

En el caso de nuestra universidad, la de Valladolid, hemos de señalar, con cierto orgullo, que de las cuatro universidades públicas de esta comunidad autónoma, es la primera que más abiertamente manifiesta asumir un compromiso institucional.

Encontramos, pues, que la Universidad de Valladolid, en el artículo 3 de sus estatutos, “...asume como valores inspiradores de su actividad la promoción de la paz y de la cooperación entre los pueblos, del desarrollo sostenible y de la igualdad de género y oportunidades. Asimismo, los principios de igualdad, justicia, solidaridad y democracia interna, (...) orientan el cumplimiento de sus fines”. A lo largo de su articulado hay varias referencias, tanto directas como indirectas, hacia los temas de cooperación y desarrollo³⁵.

La UVA crea en el año 2007 la Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo, dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Algunos años antes, de manera informal y asistemática, se habían venido realizando acciones en este ámbito, vinculadas a algunos departamentos y a la Asociación de Voluntariado de la propia universidad

En 2008 se constituye el Consejo de Cooperación de la UVA, formado por representantes de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, junto a otros agentes de la cooperación, como la Junta de Castilla y León, el Ayuntamiento y la Diputación Provincial de Valladolid, y la Coordinadora de ONGD de Castilla y León, con el fin de poner en marcha el Fondo de Cooperación al Desarrollo de la UVA, que se hará efectivo en 2009. En 2010 se constituyó el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVA. Esta universidad ha asumido también la coordinación del Observatorio Interuniversitario, al que nos referiremos a continuación.

³⁵ Lo detallaremos en el siguiente apartado de nuestro trabajo, dado que es el contexto en el que se circunscribe nuestra investigación.

5.6.5. El Observatorio Interuniversitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Este Observatorio fue creado en el año 2008 a instancias de la propia Junta de Castilla y León, con la asunción del compromiso por parte de las universidades públicas de la región de dar a conocer, difundir y analizar el pasado y el presente de la cooperación al desarrollo en la Comunidad Autónoma y realizar informes y prospectivas que pudieran orientar el futuro de la cooperación en Castilla y León.

La tarea de coordinación del observatorio la asumió desde el comienzo la Universidad de Valladolid que gracias a la aportación económica de la Junta, al amparo de un convenio marco con las universidades, y de la Fundación General de la Universidad de Valladolid puede disponer de recursos personales para llevar a cabo las tareas comprometidas.

La primera acción llevada a cabo por el equipo de investigadores del Observatorio fue la de recopilar, analizar y sintetizar los datos sobre cooperación internacional para el desarrollo en Castilla y León que hicieron posible la publicación, en 2009, del *I Informe sobre la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León 2005-2007. Un proceso de crecimiento*. A este primer informe le ha seguido, en 2010, un segundo informe, que sus autores denominan de transición, *II Informe sobre la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León 2008. Incertidumbres ante el nuevo escenario*, que es fundamentalmente un análisis cuantitativo de la cooperación al desarrollo castellano-leonesa.

En síntesis, podemos concluir señalando que las cuatro universidades, a pesar del escaso recorrido temporal en este ámbito, han conseguido importantes avances, cada una de ellas con su especificidad propia, pero la valoración global es positiva. Han logrado incorporar la CUD a su política universitaria y consolidar una estructura de gestión; cuentan, asimismo, con fondos incluidos en el presupuesto de las propias universidades y se van superando el voluntarismo y la fragmentación de las primeras etapas.

No obstante, es necesaria, aún, una mayor labor de difusión y visibilización de su labor, incluso en el seno de las propias comunidades universitarias. Se llevan a cabo interesantes proyectos y actividades, pero de manera aislada, muchas veces. Para ello sería conveniente la elaboración de una estrategia institucional, en un marco más amplio, más sistemático y con una definición a largo plazo que facilitara la fusión de los objetivos, actividades e instrumentos de la cooperación con los objetivos, actividades e instrumentos institucionales. Hasta la fecha, ninguna de las cuatro universidades ha concluido este proceso. No obstante, hay que destacar el notable esfuerzo por coordinarse y establecer líneas prioritarias comunes tanto entre ellas como con otros agentes de la cooperación en Castilla y León y con el resto de las universidades españolas.

Podemos decir que las universidades castellano-leonesas ya han asumido como propia la función que les otorga el artículo 92 de la Ley Orgánica de Universidades, al menos sobre el papel.

5.7. La CUD en la Universidad de Valladolid

Como hemos señalado anteriormente, la universidad de Valladolid incorporó al ámbito de sus preocupaciones el reto de la cooperación para el desarrollo y la solidaridad internacional, cuando estos temas constituían asunto exclusivo de otros agentes, como las ONGD o las Administraciones públicas. En los últimos años, al igual que la mayoría de las universidades españolas, ha realizado un considerable esfuerzo para institucionalizar la CUD.

Aunque el verdadero detonante podemos situarlo a comienzos de los noventa con los actos de reivindicación del 0,7% por parte de la sociedad civil, en este momento se trataba de iniciativas espontáneas llevadas a cabo de manera informal gracias al voluntarismo de algunas personas o grupos vinculados a la propia universidad (estudiantes y profesores colaboradores de ONGs, asociación de voluntariado de la UVA, personal del servicio de Asuntos Sociales sensibilizado

con el tema...)³⁶. De manera gradual, estas actividades van adquiriendo cierta entidad, dependiendo de la sensibilidad de los equipos rectorales.

Así, va a ser a finales de 1998, a raíz de la catástrofe del huracán Mitch en Centroamérica, cuando la UVA reacciona y considera necesaria la implicación institucional de la comunidad universitaria en materia de cooperación al desarrollo. Este hecho marca el inicio de su institucionalización.

Desde el vicerrectorado de Extensión Universitaria en aquel momento, se constituyó una comisión permanente para tratar los asuntos relacionados con la cooperación para el desarrollo, el COCID (Comisión de Cooperación Internacional para el Desarrollo) que surgió en un primer momento como una comisión temporal para la realización de las labores de seguimiento y campaña de donación del 0,7. Entre sus funciones estaban potenciar las acciones de cooperación dentro de la universidad y la colaboración con otros agentes de la sociedad dentro del ámbito de la cooperación; difundir aquellas que se estuvieran realizando para lograr un mayor apoyo y participación en las mismas y promover acciones concretas de cooperación para el desarrollo. Integraban la comisión representantes estudiantiles, miembros de las diferentes asociaciones con presencia en la universidad (ISF, AISEC, Arquitectos Sin Fronteras, Alternativa Universitaria, entre otras; representantes del profesorado y representantes del PAS).

³⁶ No es posible reflejar en este espacio de manera detallada el extraordinario trabajo realizado por un buen número de personas que con su esfuerzo contribuyeron a hacer de la UVa un importante instrumento de la cooperación para el desarrollo. En esa mirada retrospectiva hay que reseñar la intensa labor de la Asociación de Voluntariado que desde siempre incluyó entre sus compromisos la EpD y la cooperación para el desarrollo; o el trabajo de algunas ONG nacidas en la propia universidad, como GAM Tepeyac, creada en 1987; o Universitas 3M (Grupo Universitario para la Cooperación y Desarrollo del Tercer Mundo) creada en 1991; y otras asociaciones universitarias que han venido trabajando en cooperación para el desarrollo: Arquitectos sin Fronteras, Ingeniería sin Fronteras, África Directo y Alternativa Universitaria, entre otras. Gracias a sus iniciativas minuciosas y constantes, la cooperación para el desarrollo ocupa un lugar destacado en la UVa. Remitimos a la Memoria del Área de Cooperación 2007-2011 y al Informe sobre la CUD en la Universidad de Valladolid (2011) para ampliar los detalles de este proceso.

Entre las actividades realizadas por esta comisión cabe destacar un *Informe sobre el desarrollo sostenible en la universidad*, realizado en 2003, en un intento por sistematizar el estado de la cooperación en la universidad española. Ello propició la creación de una Oficina de Desarrollo Humano y Sostenible (ODHyS), dependiente del propio COCID, que sería el germen de lo que hoy es el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVA.

El eco de esta iniciativa propició el que desde otros vicerrectorados, concretamente el de Relaciones Internacionales, se diseñaran acciones de cooperación relacionadas con el ámbito académico, por ejemplo, convocatoria de becas y estancias en países de Latinoamérica; desarrollo de proyectos formativos y de investigación en diferentes países, etc.

Este buen clima institucional, unido a otras iniciativas legislativas de carácter nacional y autonómico, favoreció el impulso que, desde entonces, ha logrado la CUD en la UVA.

En el año 2001 se celebra el I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad, organizado por la UVA (desde el grupo de trabajo de la Facultad de Educación, GEDEPAZ - Grupo de Educación para el Desarrollo y la Paz-, del que formamos parte) y la Federación española de Ingeniería Sin Fronteras³⁷. Este encuentro marca el inicio de los que desde entonces y cada cuatro años se han venido celebrando sobre Universidad y Cooperación para el Desarrollo; el último celebrado en Valencia en el año 2013.

También la UVA, en la reforma de sus estatutos, en el año 2003, para su adaptación a la LOU, reconoce el peso específico que tiene la cooperación al

³⁷ Del 8 al 10 de noviembre de 2001, se celebra en la ETSI Industriales de la Universidad de Valladolid, el I Congreso sobre Universidad y Cooperación para el Desarrollo, bajo el lema “Hacer de la Universidad un instrumento de Educación para el Desarrollo”. Participaron 18 universidades y 8 ONG; se presentaron treinta comunicaciones. Fue inaugurado por Federico Mayor Zaragoza y contó con la participación del profesor Koldo Unceta. De este congreso surgieron varias propuestas de acción para dar continuidad a la experiencia y visibilizar la EpD y la Cooperación en el ámbito universitario.

desarrollo dentro de las competencias universitarias. Ya desde el preámbulo aparecen una serie de compromisos sociales y democráticos así como de solidaridad, como principios fundamentales de la Universidad de Valladolid

Capítulo I. Artículo 3: 1. La Universidad de Valladolid, como expresión de su compromiso con la sociedad, está al servicio de su progreso intelectual y material y asume como valores inspiradores de su actividad la promoción de la paz y de la cooperación entre los pueblos, del desarrollo sostenible, y de la igualdad de género y de oportunidades. Asimismo, los principios de igualdad, libertad, justicia, solidaridad y democracia interna, junto a los demás que emanan de la Constitución, orientan el cumplimiento de sus fines.

En el artículo 6, se recoge, como uno de los fines de la Universidad: “impulsar la movilidad y los intercambios, tanto de profesores y estudiantes, como del personal de administración y servicios, con otras universidades españolas y extranjeras, incidiendo de este modo en la *cooperación para el desarrollo* de los pueblos.”

A lo largo de su articulado hay varias referencias, tanto directas como indirectas, hacia los temas de educación y desarrollo:

- Colaborar en la conservación del medio ambiente, fomentando, en el ejercicio de sus funciones, la utilización racional de la energía y el uso prioritario de materiales ecológicos y reciclables, así como el fomento de la investigación y docencia dirigidas al desarrollo sostenible (art. 6.2.i)
- ...Cultivo de la capacidad intelectual, ética y cultural de los estudiantes, en un marco de convivencia y solidaridad fundado en los principios de una sociedad democrática (art. 101.1)
- La Universidad de Valladolid, asumiendo los compromisos por el desarrollo humano sostenible y la paz, (...), considerará el impacto ambiental de los proyectos y no participará en proyectos de investigación con fines bélicos o que contribuyan al desarrollo directo de sistemas armamentísticos (art. 118.2)
- Son objetivos de la extensión universitaria: la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos y formas culturales críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente, abierta y plural (art. 127.2).
- La Universidad de Valladolid destinará a la cooperación al desarrollo el equivalente al 0,7 por ciento anual de los ingresos por servicios no docentes (...) (Disposición Adicional Tercera).

La traducción de estas declaraciones en acciones concretas fue avanzando lenta y tímidamente hacia la consolidación de estructuras e instrumentos que permitieran hacer de la cooperación un elemento intrínseco y estratégico de la universidad. Objetivo no plenamente logrado pero sí notablemente avanzado.

Así, en la Universidad de Valladolid se creó en septiembre de 2007, el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo con el objetivo de “coordinar, impulsar y favorecer la labor investigadora y docente en el campo de la Cooperación para el Desarrollo y canalizar las demandas que los agentes de Cooperación del entorno de la UVa realicen a la institución universitaria”.

Esta área inicialmente se vinculó al vicerrectorado de Relaciones Institucionales; desde el año 2010 forma parte del vicerrectorado de Internacionalización y Extensión Universitaria.

El Área de Cooperación, en concordancia con las funciones básicas de la Universidad, tiene los siguientes objetivos:

- En el campo de la docencia: “Fomentar, impulsar, coordinar y facilitar actividades vinculadas con la educación para el desarrollo en la UVa.”
- En el campo de la investigación: “Promover la investigación en la UVa que favorezca el desarrollo humano sostenible de los pueblos y países más empobrecidos.”
- En el campo de los servicios y la relación con la sociedad: “Contribuir a que la UVa sea un instrumento útil en materia de cooperación para el desarrollo.”
- Otros objetivos, no incluidos en los campos anteriores, son la colaboración con otros agentes de la cooperación y la Cooperación Directa para fortalecer la Educación Superior en países empobrecidos.
- Dentro del Área de Cooperación de la Universidad de Valladolid se enmarcan:

- La Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- El Fondo Universitario de Cooperación para el Desarrollo.
- El Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.
- La Cátedra de Finanzas Solidarias y Desarrollo Humano.

El Área mantiene una relación muy estrecha con la organización del Máster Interuniversitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo, que comenzó a impartirse en el año 2011 y en el que participan las cuatro universidades públicas. Anteriormente fue un Curso de Especialista en Cooperación Internacional para el Desarrollo, organizado por la UVA desde el año 2007 al considerar la conveniencia de contribuir con una oferta académica de posgrado a la formación de especialistas en materia de cooperación al desarrollo.

Asimismo, la UVA cuenta desde 2010 con un Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo (OCUVA), que funciona como un órgano universitario que, a través de un planteamiento de trabajo interdisciplinar, busca mecanismos que contribuyan a promover el estudio, la investigación y la enseñanza de la cooperación para el desarrollo, así como mejorar la calidad, la eficacia y la eficiencia de la misma e intenta fortalecer los instrumentos de EpD. A través de este organismo participa en el Observatorio Interuniversitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo de Castilla y León al que nos hemos referido anteriormente.

La UVA también ha avanzado en el proceso de profesionalización de su estructura de cooperación, contando con personal especializado en este campo. Aunque los vaivenes presupuestarios afectan a su estabilidad y continuidad, lo cual no deja de ser una asignatura pendiente en el marco de ese compromiso real asumido.

El compromiso institucional es una de las piezas clave en una política universitaria de cooperación para el desarrollo, siendo fundamental para la

consolidación de la universidad como agente de desarrollo. Pero este compromiso ha de ir más allá de las estructuras o planes estratégicos. En los últimos cinco años la UVA ha experimentado un notable avance en el desarrollo de sus compromisos con la comunidad universitaria y con la sociedad. Los cambios que previsiblemente se produzcan tanto en la universidad como en el sistema de cooperación al desarrollo afectarán a la estrategia de futuro, aunque deberían mantenerse algunos principios básicos como orientación para posibles actuaciones.

Los valores de la solidaridad y las metas del desarrollo humano sostenible, así como los instrumentos de educación e investigación al servicio de las mismas deberían impregnar transversalmente la estrategia de la Universidad de Valladolid e integrarse en los principios básicos de funcionamiento de toda la estructura universitaria. Ello requiere el deseo unánime de toda la comunidad universitaria.

En el siguiente cuadro se recogen, a modo de síntesis, las disposiciones sobre cooperación para el desarrollo y EpD que afectan directamente a la Comunidad de Castilla y León, así como aquellas más directamente vinculadas a la Universidad de Valladolid, dado que es donde se desarrolla nuestra investigación.

Cuadro 5.6. Referencias institucionales sobre CUD en Castilla y León

<i>Año</i>	<i>Normativa</i>	<i>Finalidad</i>
2003	Acuerdo 262/2003, de 26 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Burgos. BOCyL nº 251, de 29 de diciembre de 2003.	Fomento de la participación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad.
2003	Acuerdo 243/2003, de 23 de octubre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad de León. BOCyL nº 210, de 29 de octubre de 2003.	Implicación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad.
2003	Universidad de Valladolid Acuerdo 104/2003, de 10 de julio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los Estatutos Universidad de Valladolid. BOCyL nº 136, de 16 de julio	Implicación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad.

	de 2003.	
2003	Universidad de Salamanca Acuerdo 19/2003, de 30 de enero, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los Estatutos Universidad de Salamanca. BOCyL nº 22, de 3 de febrero de 2003.	Implicación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad
2006	Junta de Castilla y León Ley 9/2006, de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León. BOCyL nº 202, de 19 de octubre.	Indica, entre otras cosas, cual debería ser el papel de las universidades de Castilla y León como agentes de cooperación para el desarrollo.
2009	Junta de Castilla y León I Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo 2009-2012	Incluye una relación de actividades a realizar por las universidades de Castilla y León con los fondos provenientes de la Administración autonómica. Dentro de las prioridades sectoriales señala la Educación para el Desarrollo.
2008	Junta de Castilla y León Convenios específicos de colaboración de las cuatro Universidades Públicas (ULE, USAL, UVA y UBU) con la Consejería de Interior y Justicia de la Junta de Castilla y León	Se pretende el desarrollo de acciones de sensibilización en las universidades en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo. La UVa ha participado de este convenio desde el año 2005.
2008	Junta de Castilla y León y Universidades públicas de CyL Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional al Desarrollo en Castilla y León	Desarrollo de acciones de sensibilización en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo. Definición de estrategias y puesta en marcha de acciones, formación reglada y no reglada, cooperación técnica e investigación para y sobre el desarrollo, proyectos sobre el terreno....
2010	Universidad de Valladolid Observatorio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVa	Su finalidad es el estudio e investigación, divulgación, enseñanza y promoción de la Cooperación al Desarrollo, así como del desarrollo de los países susceptibles de recibir ayuda en concepto de Cooperación al Desarrollo.
2011	Universidad de Valladolid Reglamento de reconocimiento de otras actividades universitarias en los estudios de grado de la UVa	Regular el reconocimiento académico de créditos por la participación en diferentes actividades, entre ellas actividades solidarias y de cooperación (art. 12 del Reglamento).
2011	Universidad de Valladolid Cátedra de Finanzas Solidarias y Desarrollo Humano	Creada mediante un convenio específico con la AECID, tiene como objetivo la formación e investigación en cuestiones de interés relativas a las finanzas solidarias para el desarrollo humano.

Fuente: elaboración propia

A modo de síntesis

Como hemos señalado a lo largo del capítulo, la cooperación para el desarrollo es un ámbito amplio, complejo, diferenciado y heterogéneo que requiere una clara visión institucional por parte de las universidades para no perderse en un entramado de actuaciones puntuales sin mayor impacto. Aún siendo necesaria esa institucionalización, no es suficiente para desarrollar una educación superior comprometida con la justicia social, la solidaridad y el desarrollo humano sostenible. Se requiere un planteamiento estratégico global que impregne al conjunto de la institución.

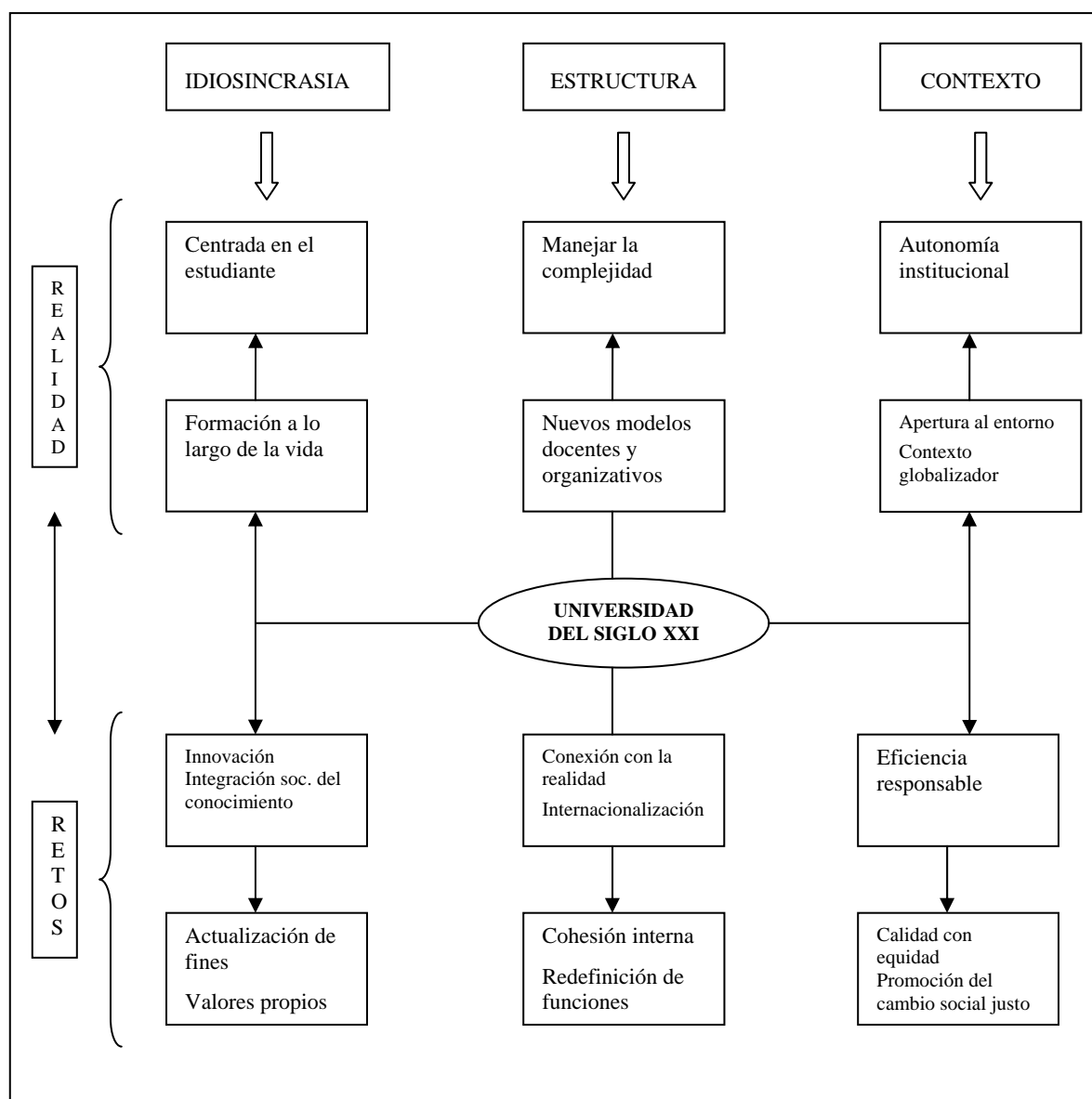
La incorporación de las universidades al marco de la cooperación para el desarrollo tiene que ver directamente con su propia evolución y transformación; aunque la mayoría se encuentra en un período de expansión y profesionalización de la CUD, buscando la coherencia con las directrices impulsadas desde diversos organismos, los logros son desiguales, aunque coherentes en la línea de su consolidación como agentes de desarrollo.

El recorrido realizado a lo largo de este capítulo, nos permite afirmar, con Arias y Molina (2008), que la educación superior, y la universidad como su principal figura, “debe, quiere y puede” involucrarse y participar en el ámbito del desarrollo y de la cooperación: *debe*, porque ha de cumplir con su expresión de función social propia de la universidad; *quiere*, porque a través de estas acciones se manifiesta la expresión de los valores solidarios e internacionales de la comunidad universitaria. Éstos son una potencialidad a modo de energía interna que la universidad canaliza e incluso externaliza, y *puede*, ya que cuenta con la existencia y generación de conocimientos y capacidades para ser aplicados, además de recursos humanos. Tal como señalaba el profesor Uceda, rector de la Universidad Politécnica de Madrid (2007), en unas Jornadas sobre Universidades y Cooperación, a las que asistimos, para que las universidades puedan hacer una buena cooperación universitaria para el desarrollo tienen que darse tres

condiciones necesarias: 1) compromiso institucional; 2) recursos a través de presupuestos y de personal, e 3) instrumentos eficientes al servicio de las actuaciones.

La siguiente imagen pretende reflejar de forma sintética y gráfica nuestra percepción integradora de la realidad actual y la prospectiva futura de la universidad del siglo XXI orientada a promover el desarrollo humano.

Figura 5.4. La universidad orientada al desarrollo humano



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 6

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

6.1. Justificación de la metodología utilizada

6.1.1. La complementariedad metodológica como estrategia

6.1.2. Criterios de calidad de la investigación: fiabilidad y validez

6.2. Diseño y desarrollo de la investigación

6.2.1. Delimitación del problema de investigación

6.2.2. Objetivos de la investigación

6.2.3. Análisis contextual de la investigación. Selección de la muestra

6.2.4. Instrumentos para la recogida de información

6.2.4.1. El cuestionario

a) Proceso de elaboración

b) Validación del cuestionario

c) Procedimiento de aplicación del cuestionario

6.2.4.1. La entrevista

a) Tipo de entrevista. Estructura y elaboración

b) Desarrollo de las entrevistas

6.2.5. Procesamiento general de la información

6.2.5.1. Procesamiento de la información recogida del cuestionario

6.2.5.2. Procesamiento de la información obtenida de las entrevistas

CAPÍTULO 6

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer, son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento (...) no hay, por eso mismo, especialistas neutros, 'propietarios' de técnicas también neutras...no hay 'metodologistas neutros'.

(Paulo Freire. *Cartas a Guinea-Bissau*)

Introducción

En este apartado de nuestra investigación expondremos el planteamiento metodológico del nuestro trabajo. Aunque de forma general podemos decir que se inscribe en un marco de investigación cualitativa, siendo precisos y de acuerdo con el tipo de información recabada y los instrumentos utilizados, podríamos decir que se trata de un planteamiento mixto o multimétodo, ya que utilizamos procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos, obteniendo así las ventajas de la combinación de ambos enfoques. Como señala Del Rincón *et al.* (1995: 26), “en Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social”. No queremos caer en la obsesión por el formulismo metodológico que, según Marqués (2010), durante tanto tiempo ha estado presente en la educación impidiendo focalizar la investigación en sus verdaderos problemas, pero sí mantener el rigor que exige un trabajo de este tipo.

En el ámbito de la educación, es posible concretar investigaciones educativas desde diferentes enfoques metodológicos y con variadas técnicas y recursos. Siempre con el objetivo principal de indagar en lo desconocido, de trazar nuevos caminos que permitan acceder al descubrimiento y, en definitiva, de profundizar en el conocimiento científico.

No es nuestra intención articular un exhaustivo discurso en torno a la teoría de la investigación educativa, pero sí creemos conveniente perfilar los conceptos básicos que nos ayuden a comprender el proceso seguido.

La finalidad de este trabajo es conocer y valorar, en base a las percepciones y opiniones del profesorado y de expertos en el tema, la situación de la EpD y la cooperación para el desarrollo en la universidad de Valladolid, así como el grado de formación y las necesidades formativas de los docentes en estos temas.

Para acercarnos a esta meta hemos optado por una metodología de carácter descriptivo-explicativo, con enfoque mixto, aunque predominantemente cualitativo. Los procedimientos de recogida de información han sido básicamente dos: la entrevista y el cuestionario. A ellos nos referiremos a continuación.

6.1. Justificación de la metodología utilizada

No resulta fácil delimitar el modelo bajo el cual se encuadra nuestra investigación. Después de la lectura de diversas fuentes (Pérez Serrano, 1990; Cook y Reichard, 1986; Cohen y Manion, 1990; Popkewitz, 1988; Shulman, 1989) y teniendo en cuenta la naturaleza fundamentalmente descriptiva de nuestro trabajo, consideramos pertinente adoptar una visión comprensiva que aúne los postulados tanto de la perspectiva racionalista (metodología cuantitativa) como de la perspectiva interpretativa (metodología cualitativa), aunque de predominancia fundamentalmente cualitativa. Por ello, abordaremos más ampliamente este enfoque, aunque desde esa complementariedad metodológica.

Múltiples son los significados atribuidos a la investigación cualitativa a lo largo del tiempo y desde las diferentes disciplinas que la interpretan. De ahí, en parte, las contradicciones, tensiones y vacilaciones presentes tanto en su definición teórica como en su aplicación práctica. En la bibliografía habitual encontramos numerosas conceptualizaciones y listados de características que inciden en uno u otro aspecto (Strauss y Corbin, 1990; Maykut y Morehouse, 2003; Pérez Serrano, 1994; Sandín, 2003; Medina y Castillo, 2003, Denzin y Lincoln, 2000).

En general, la metodología cualitativa se utiliza cuando pretendemos estudiar en profundidad temas o situaciones con la intención de obtener información, no tanto de cantidad o distribución, sino que proporcione un conocimiento interior y cualificado, que nos permita acceder a la raíz del tema. Sus objetivos están orientados al avance conceptual y teórico, a facilitar el conocimiento de determinados grupos sociales o a interpretar el significado de fenómenos o acontecimientos significativos para un grupo de individuos (Valles, 1997). Para ello las técnicas de investigación que se pueden utilizar son varias. Entre las más habituales, dentro de este enfoque investigador, están: análisis documental, observación (participante y no participante), entrevistas, historias de vida, grupos de discusión,... El objetivo primordial no es, por tanto, el contraste de hipótesis sino la obtención y el desarrollo de nuevas ideas. De ahí que no sea tan importante el número de participantes o el tamaño de la muestra, cuanto la solidez y fundamento del esquema resultante. Los métodos cualitativos permiten la adopción de planteamientos globales, holísticos, y se caracterizan por estar poco estructurados en su proceso de implementación, con amplia flexibilidad y gran apertura a los sujetos participantes.

Podemos entender, por tanto, la investigación cualitativa como un proceso a través del cual el investigador va manejándose con los dilemas (teóricos y prácticos) que las situaciones y los datos le van planteando en cada momento. En palabras de Cook y Reichardt (1986), la investigación cualitativa se refiere a la

descripción de los hechos observados para interpretarlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos.

La referencia de Taylor y Bogdam (2002: 20) expresa claramente las características de este tipo de investigación:

- La investigación cualitativa es inductiva. No plantea hipótesis sino que adopta un formato flexible, dando comienzo a la investigación con preguntas sólo formuladas de forma vaga.
- Las personas, los escenarios y los grupos son vistos como un todo, adoptando una perspectiva holística. No se consideran reducidos a variables.
- Informantes e investigadores cualitativos interactúan de forma natural, sin la formalidad de otras metodologías.
- El investigador cualitativo debe ponerse en el lugar de la persona informante, intentando experimentar la realidad tal y como aquélla la vive, *suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones*. No se busca “la verdad” ni “la moralidad” sino llegar a comprender las perspectivas de otras personas.
- Son métodos humanistas, con los que aprendemos sobre la vida interior de las personas, sus éxitos y fracasos.
- El énfasis en la investigación cualitativa está en su validez, buscando el ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio, similares y únicos a la vez.
- *La investigación cualitativa es un arte*. El investigador social cualitativo es animado a crear su propio método con flexibilidad.
- Utiliza diversas técnicas que permiten un acercamiento real al campo de estudio propuesto. En nuestro caso, la entrevista y el cuestionario en cuya

elaboración se ha pretendido que las cuestiones planteadas traduzcan los objetivos de investigación y que la información obtenida sea útil.

En nuestro trabajo buscamos descripciones, explicaciones, opiniones, puntos de vista, entendiendo que tales aportaciones nos pueden proporcionar un panorama amplio y explícito sobre el objeto de estudio. No buscamos ni la generalización de nuestros hallazgos ni la significación estadística de parámetros que garanticen la representatividad de los sujetos elegidos.

Nos interesa la descripción de matices que nos va a ser muy útil para conocer los datos aportados a través de las entrevistas y el cuestionario, en un contexto amplio de opinión. Además de conocer los datos, pretendemos, asimismo, entenderlos, interpretarlos en su complejidad. De ahí que, desde esta perspectiva, no hablemos de muestras de sujetos según criterios estadísticos, sino desde otro tipo de criterios, más estructurales, a los que nos referiremos en un siguiente apartado.

Del mismo modo, en nuestro trabajo tampoco hemos querido establecer inicialmente premisa elaboradas sobre el objeto de estudio, aunque no podemos negar que los conocimientos previos nos han ayudado a situar el tema. La elección de una metodología cualitativa respondía en parte a esa intención de apertura y flexibilidad. Consideramos que al diseñar instrumentos de preguntas abiertas y adoptar, por nuestra parte, como investigadores, un papel secundario, hemos podido lograr esa intención primera de que fueran los informante quienes aportaran sus consideraciones en relación con el objeto de estudio.

Esta forma de proceder nos ha llevado a descartar la idea de presentar hipótesis al uso en la metodología cuantitativa. Hemos hecho uso de la metodología cualitativa porque, tal como señala Pérez Serrano (1994: 50), nuestra investigación no ha planteado un conjunto de hipótesis para confirmar o rechazar. En nuestro caso, tras un primer acercamiento al tema, tal como esta autora señala, pretendíamos profundizar, reflexionar, problematizar:

El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos (...) con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando según la realidad le vaya indicando. Esta flexibilidad y apertura que ha de mantener el investigador conduce no a aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino a ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objetivo del estudio y las demandas de la realidad. (Pérez Serrano, 1994: 50).

De ahí que, en el planteamiento de nuestra investigación, coincidamos con ese rasgo propio de la metodología de tipo cualitativo que esta autora señala:

...la diversidad metodológica, haciendo posible la realización de exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabando información por medio de fuentes diversas de modo que la complementariedad metodológica permita establecer procesos de exploración en espiral. (Pérez Serrano, 1994: 50)

6.1.1. La complementariedad metodológica como estrategia

Lejos de abundar en la disyunción creada en torno al binomio ya clásico investigación cuantitativa e investigación cualitativa, vamos a tratar de argumentar por qué creemos en la complementariedad necesaria de ambos tipos de investigación, mostrando las diferencias entre uno y otro (Pérez Serrano, 1994; Goetz y Lecompte, 1988; Cook y Reichardt, 1986).

- No son excluyentes. El investigador que opta por un método cuantitativo no tiene por qué ser necesariamente un positivista lógico; así como el que adopta el paradigma cualitativo no tiene por qué ser un fenomenologista.
- Puede ser interesante medir lo medible, pero también debemos intentar conocer lo que no es medible. No se puede establecer una estricta distinción entre la observación naturalista del paradigma cualitativo y la medición controlada del cuantitativo, puesto que no solo ni siempre hay implicación en los procedimientos cualitativos.
- La subjetividad no es inherente al paradigma cualitativo como no lo es la objetividad al cuantitativo. Los diseños de investigación se pueden caracterizar en un continuo subjetivo-objetivo; por consiguiente, ni la

subjetividad es monopolio del paradigma cualitativo ni la objetividad se puede considerar ligada únicamente al cuantitativo.

- La consideración de que los procedimientos cualitativos son exploratorios e inductivos, porque están fundamentados en la realidad, mientras que los cuantitativos son confirmatorios y deductivos, no se puede establecer de forma taxativa. Para Goetz y Lecompte (1988), una investigación siempre ha de comenzar con un marco teórico de referencia. Los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos.
- De igual modo, no tiene por qué establecerse una diferenciación entre los procedimientos cualitativos para estudiar el proceso y el uso de técnicas cualitativas para determinar el resultado.
- En cuanto a la fiabilidad y la validez, no se puede afirmar que los métodos cualitativos son válidos pero no fiables y los cuantitativos fiables pero no válidos. Ambos parámetros no se pueden considerar atributos inherentes a un procedimiento de medida, van a depender de la finalidad a la que sirve el instrumento de medida y de las circunstancias en las cuales se aplica.
- En cuanto a las dudas sobre la generalización de los estudios cualitativos, hemos de señalar que la posibilidad de generalizar no se halla condicionada únicamente por el tamaño de la muestra. Pérez Serrano (1994) apunta que la generalización nunca está lógica y completamente justificada, tanto si está basada en datos cuantitativos como cualitativos.
- Frente a la dicotomía del carácter holista de los procedimientos cualitativos y el carácter particularista de los cuantitativos, la literatura científica señala que no hay razones para establecer una distinción tajante entre ambas metodologías.

- Cualquier investigación pretende advertir el cambio sobre la realidad investigada, por tanto la utilización de procedimientos cuantitativos no supone asumir la realidad como inmutable.

El siguiente cuadro adaptado de Pérez Serrano (1994: 33) recoge sintéticamente las características diferenciadoras de ambas perspectivas.

Cuadro 6.1. Diferencias entre paradigma cualitativo y cuantitativo

Cualitativo	Cuantitativo
Aboga por el empleo de métodos cualitativos	Aboga por el empleo de métodos cuantitativos
Es fenomenológico e interesado en la comprensión	Se basa en el positivismo lógico
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos (perspectiva “desde dentro”)	Al margen de los datos (perspectiva “desde fuera”)
Fundamentado en la realidad, -orientado a los descubrimientos -exploratorio -expansionista -descriptivo -inductivo	No fundamentado en la realidad -orientado a la comprobación -confirmatorio -reduccionista -inferencial -hipotético-deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos “reales”, “ricos”, “profundos”	Fiable: datos “sólidos” y repetibles
No generalizable: estudio de casos aislados	Generalizable: estudio de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez Serrano (1994: 33)

En definitiva, lejos de dogmatismos, compartimos con numerosos autores (Cook y Reichardt (1986), Cohen y Manion (1990), Bericat (1998), Johnson y Onwuegbuzie (2004), Donmayer (2006), entre otros) la conveniencia de considerar ambos planteamientos porque tiene más ventajas que inconvenientes y

porque ninguno puede por sí solo resolver todos los problemas actuales de la educación.

Para Bericat (1988), el método cualitativo, orientado a la captura del significado, y el cuantitativo, orientado a la determinación de la medida, lejos de ser antagónicos, como han sido considerados tradicionalmente, pueden y deben integrarse en diseños multimétodo que mejorarán tanto la validez como la fiabilidad de las investigaciones sociales.

Cook y Reichardt (1986: 41) sostienen esta compatibilidad:

Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de “cualitativo” y “cuantitativo”, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta. Parece entonces que no existe tampoco razón para elegir entre métodos cuantitativos y cualitativos. Los evaluadores obrarán sabiamente si emplean cualesquiera métodos que resulten más adecuados a las necesidades de su investigación, sin atender a las afiliaciones tradicionales de los métodos. En el caso de que ello exija una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, hágase así pues.

Navarro y Díaz (1995) adoptan una posición extrema que, por esa misma razón, resulta clarificadora:

En realidad, todos los métodos de investigación social –y todos los métodos científicos en general- son cualitativos: para que algo pueda determinarse cuantitativamente, es preciso que antes se haya especificado cualitativamente. La diferencia fundamental entre los llamados métodos cuantitativos y los denominados cualitativos estriba en la forma en que unos y otros definen sus sistemas de distinciones cualitativas (Navarro y Díaz, 1995: 221).

Podríamos afirmar, entonces, que la investigación es cualitativa y cuantitativa. No porque sean complementarias, contrarias, perspectivas o fases de un mismo proceso, sino porque así es la realidad: cualitativa y cuantitativa. ¿Por qué renunciar a su integridad? Con esta actitud hemos intentado dar forma a nuestra investigación.

Cohen y Manion (1990) también señalan la conveniencia de utilizar en educación, en determinadas ocasiones, un enfoque multimétodo. Entre las múltiples

situaciones que apuntan está cuando se requiere la explicación de un fenómeno complejo cuya investigación desde un único método solo nos aportaría unos resultados de alcance limitado. Algo así ocurriría con nuestro objeto de estudio.

En nuestro caso, hemos pretendido conseguir tal complementariedad. Con la finalidad de conocer el grado de formación y las necesidades formativas de los docentes en temas de cooperación y desarrollo, se ha diseñado una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo (que nos permita aproximarse al conocimiento de una situación o realidad particular), y a la vez cuantitativa, de carácter relacional y explicativo (por cuanto se ha procedido a identificar las relaciones entre las variables, actuando las características de los sujetos de la muestra como variables categóricas e independientes. De ahí que se ha optado por aplicar una investigación cualitativa y cuantitativa, con un enfoque holístico e integrador, que parte de unos interrogantes y objetivos de investigación.

Otro concepto esencial que hemos de tener en cuenta en este proceso de convergencia metodológica es el de la triangulación, referida al “empleo conjunto de dos o más métodos de recogida de datos al objeto de aislar el sesgo de la cantidad o la cualidad subyacente que se intenta medir cuando se emplea una única metodología” (Pérez Serrano, 1990: 55).

Elliot (1990) señala que el principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/ apreciaciones de una situación (o de algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas.

La triangulación también cumple otras funciones además de la de contrastar la recogida de información (suscitar debates, provocar reflexiones colectivas y autorreflexiones en las interpretaciones de los hechos, datos y situaciones...). Así, Cohen y Manion (1990) hablan de varios tipos de triangulación (de tiempos, de métodos, de espacios, de investigadores, de teorías, etc.) en función de los

objetivos pretendidos. En nuestro caso, hemos optado por la triangulación metodológica, que como señala Denzin (2000), es la más satisfactoria.

Partiendo, por tanto, de la conveniencia y necesidad de usar variadas fuentes de datos, variadas técnicas e instrumentos de recogida de información, a priori no hemos descartado ningún método cuantitativo ni cualitativo.

Tendremos en cuenta la triangulación de métodos o pluralismo metodológico (Shulman, 1989; Fenstermacher, 1994) de forma simultánea o secuencialmente, que permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio al ofrecer cada método una perspectiva diferente.

Con la pluralidad metodológica cabe la posibilidad de utilizar métodos cuantitativos que puedan dar respuesta a algunas cuestiones concretas de la investigación, incorporándose así los datos cuantitativos en el estudio cualitativo (Morse, 2000). Datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables (Wilcox, 1993).

En base a todas estas consideraciones y dado que la finalidad de nuestro estudio es analizar la presencia de la EpD en la Universidad de Valladolid y concretamente, en los centros de formación de profesorado, parece obvio que el cuestionario resulta ser una técnica de recogida de datos muy valiosa cuyo análisis cuantitativo nos permitirá conocer con precisión cuál es el grado de sensibilidad del profesorado hacia este tema, qué presencia tiene la EpD en los contenidos formativos de los futuros docentes y educadores sociales, cómo se implementa esa presencia, etc.

Ahora bien, aunque este instrumento posibilita la obtención de una gran cantidad de información extraída del análisis estadístico de los datos, resulta, sin embargo, un instrumento limitado cuando se pretende abundar en la comprensión y en el establecimiento de relaciones causales. A nosotros también nos interesa conocer

las razones por las cuáles las cosas son así en la Universidad de Valladolid, y, con esta pretensión, parece evidente que una técnica adecuada para tal fin es la entrevista, cuya función principal consiste en complementar los resultados obtenidos cuantitativamente a través del cuestionario, permitiendo esgrimir algunos razonamientos en torno al fenómeno estudiado.

En definitiva, superando el eterno debate sobre la dicotomía cualitativo-cuantitativo, hemos optado por una metodología descriptiva, integradora, holística y basada en una triangulación de carácter metodológico, en línea con los trabajos de Cook y Reichardt (1986) que concluyen asumiendo, como ya hemos apuntado, que la integración de las metodologías cuantitativa y cualitativa aporta más beneficios que inconvenientes a la investigación.

Es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones, al menos en la lógica, para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación del modo más eficaz posible (Cook y Reichardt, 1986: 51).

6.1.2. Criterios de calidad de nuestra investigación: credibilidad y validez comunal

Cuando el investigador se acerca a una realidad con la intención de comprenderla y analizarla a través de un conjunto de datos procedentes de hechos, situaciones o fenómenos de esa misma realidad, conviene asegurar que los procedimientos empleados en ese proceso aseguran una fiel construcción y comunicación de la realidad de la que se partió.

Como señala Santos Guerra (1990: 162), al intentar comprender una realidad en toda su profundidad, necesitamos indicadores de credibilidad que nos permitan comprobar que no la hemos distorsionado por la prisa con que hemos trabajado, por los instrumentos empleados para su análisis, por la subjetividad de los colaboradores, por la arbitrariedad de la información...

Tradicionalmente, para determinar la calidad de un trabajo de investigación hay que referirse a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. No resulta fácil asignar un significado unívoco a esos conceptos cuando nos situamos en el marco de la investigación cualitativa. De todos ellos, señala Sandín (2000) que el que más preocupación ha generado en la investigación educativa ha sido el de la “validez”, porque una investigación no válida, no es verdadera ni es una buena investigación ni tiene credibilidad. Las formulaciones y reformulaciones de este criterio en el ámbito de la investigación han sido numerosas; hoy se acepta que los fundamentos de verdad y de conocimiento pueden ser definidos desde una infinita variedad de caminos. Además, compartimos la perspectiva de algunos autores (Lincoln y Guba, 1999; Smith y Deemer, 2000) que establecen la no aceptación de una verdad permanente, invariable o universal. La verdad y el conocimiento válido se construyen desde el consenso entre los miembros de la comunidad, en un proceso de negociación que establece lo que se considera y acepta como bueno. Hablaríamos entonces, según estos y otros autores, de una *validez comunal*, asociada y también a un conjunto de consideraciones éticas de emancipación y búsqueda de lo auténticamente humano (Denzin, 1998; Lincoln y Guba, 2000; Hodder, 2000). Nuestro trabajo no pretende la búsqueda de verdades absolutas sino la búsqueda del significado en el contexto real donde se lleva a cabo la investigación.

El debate en torno a los criterios a adoptar para hacer una investigación válida dentro de la comunidad científica sigue abierto y son numerosos los autores que realizan sus aportaciones en torno a esta cuestión (Guba, 1983; Goetz y Le Compte, 1988; Erickson, 1990; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Colás y Buendía, 1992; Santos Guerra, 1993; Pérez Serrano, 1994b; Del Rincón *et al.*, 1995; Howe, 1997; Lincoln y Guba, 2000; Sandín, 2000; Moral Santaella, 2006). Nosotros asumimos el posicionamiento de esa *validez comunal* a la que nos referíamos que establece como criterios de verdad y de rigor los siguientes elementos (Moral Santaella, 2006):

- Justicia e imparcialidad: hemos tratado de incorporar los puntos de vista de todos los participantes acerca del objeto de estudio; sus perspectivas, argumentos, razonamientos han sido considerados y recogidos en nuestro informe. Nuestra intención ha sido evitar cualquier forma de sesgo.
- Juicio Crítico: hace referencia a la capacidad para fomentar y potenciar la crítica sobre el fenómeno que se analiza. Nuestro objetivo al acercarnos al estudio de la EpD y la cooperación en la universidad ha sido la crítica constructiva con la intención de transformar la realidad.
- Acción y Práctica: la investigación ha de buscar el desarrollo de la capacidad para fomentar la acción, la habilidad para implicar a los que han participado en la investigación en acciones dirigidas al cambio y la mejora. Consideramos que esta es la esencia de cualquier investigación, independientemente del paradigma del que se aborde: el cambio y la mejora.
- Apertura y publicidad: Clarificar y detallar el proceso que se ha seguido, desde el principio hasta el final. Creemos que esta es una exigencia mínima de ética investigadora; el que la explicitación se logre con mayor o menor precisión y claridad ya es otra cuestión. Es necesario hacer públicas y abiertas todas las fases de la investigación.

Asimismo, Howe y Eisenhart (1993) en su intento por buscar criterios generales que sirvan como base para valorar indistintamente la validez de las investigaciones cualitativas y cuantitativas, establecen cinco estándares que pueden servir de guía para tal fin. Son los siguientes:

- a) Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos. En nuestra investigación creemos que existe coherencia entre esas tres dimensiones; la recogida de información a través del cuestionario y la entrevista, y su posterior análisis de contenido e interpretación descriptiva, para conocer y

valorar la situación de la EpD en la UVa, consideramos que constituye un planteamiento de trabajo coherente. Además han sido las cuestiones de investigación las que han determinado el modo cómo iban a ser recogidos y analizados los datos, y no al revés.

- b) Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos. Como exponemos a continuación, hemos procurado diseñar tanto el cuestionario como las entrevistas de la forma más precisa y rigurosa posible para que sirvieran al objetivo pretendido. De igual modo, al seleccionar a los individuos a los que íbamos a entrevistar y aplicar el cuestionario, hemos tenido en cuenta en el primer caso que fueran expertos en el tema para que nos sirviera como elemento de contraste respecto a la información recogida a través del cuestionario. Igualmente, en el proceso de análisis de los datos hemos procurado mantener cierto grado de sistematización llevando a cabo el conjunto de actividades propias de esta parte del proceso investigador: reducción de datos, disposición y transformación y obtención de resultados.
- c) Coherencia con el conocimiento previo. Cualquier investigación se apoya en una tradición teórica y contribuye a un cuerpo de conocimientos en una determinada área. En nuestro caso hemos procurado realizar un exhaustivo trabajo documental para exponer los supuestos teóricos considerados en el desarrollo de nuestro estudio; tarea que no ha resultado excesivamente fácil, dada la dispersión y permanente actualización de las aportaciones teóricas en cooperación y educación para el desarrollo. En cuanto a la contribución de nuestro estudio a la ampliación del corpus de conocimiento existente, creemos que, al menos, sirve de referencia comparativa para otros estudios realizados desde esta misma perspectiva.¹
- d) Limitaciones relacionadas con los valores. Consideramos que ninguna investigación es ajena a los valores. En nuestro caso, hemos expuesto al

¹ Morse (1997) señala que unos de los criterios de credibilidad en la investigación cualitativa debe ser el análisis acerca del nivel de teoría que se deriva de los resultados de trabajos cualitativos.

inicio de este documento nuestros criterios éticos acerca del porqué y para qué de este trabajo, que subyacen a esa intencionalidad básica y explícita de contribuir a mejora la realidad educativa y formativa de los futuros enseñantes en coherencia con un determinado modelo de sociedad.

- e) Globalidad. Garantía general. Según los autores reseñados, esta última dimensión alude a la necesidad de responder de modo holístico a las cuatro anteriores. No sé si corresponde a la propia investigadora en este caso, realizar un juicio de conjunto acerca de la calidad del trabajo presentado y realizado. A modo de autoevaluación, y aunque en el último apartado nos referiremos con detalle a las fortalezas y debilidades del mismo, hemos procurado realizar un ejercicio de coherencia y claridad en todos y cada uno de los apartados que componen el diseño y desarrollo de este trabajo de investigación. Creemos haberlo conseguido aunque preferimos que sean otros jueces externos quienes juzguen si se ha logrado.

Para concluir quisiéramos acabar con una cita de estos dos autores que, a nuestro juicio, sintetiza la problemática en torno al establecimiento de criterios para valorar la investigación:

Dada la imposibilidad de que existan criterios absolutamente independientes de los juicios, los propósitos y los valores humanos y, del mismo modo, dada la imposibilidad de una unidad monolítica del método científico (la que surgiría de los sueños del positivismo) los criterios deben anclarse dentro del proceso de investigación. (Howe y Eisenhart, 1993: 177)

A lo largo de todo el proceso hemos intentado mantener un espíritu reflexivo y crítico que orientara la toma de decisiones en ese intento de encontrar el significado a la realidad de la EpD y la cooperación para el desarrollo en el contexto universitario.

Un criterio importante, desde nuestro punto de vista, para determinar la validez del estudio ha sido sin duda su utilidad instrumental para ayudarnos a entender una situación. Es, para nosotros, una excelente contribución del estudio.

6.2. Diseño y desarrollo de la investigación

Si en apartados anteriores tratábamos de justificar la metodología de nuestra investigación, en este nos centraremos en la dimensión operativa de la misma. Nuestro propósito, siempre presente, ha sido abordar, seleccionar y desarrollar cuidadosamente todos y cada uno de los elementos necesarios para asegurar, en la medida de lo posible, un tarea sistematizada, controlada y válida.

Como es habitual en investigaciones de esta naturaleza, al no contar con un guión prescriptivo con las decisiones que se pueden adoptar y las que no, nuestra preocupación fundamental ha sido ir adoptando las decisiones que nos “parecían” más adecuadas a cada situación. La incertidumbre ante la duda de si la decisión adoptada en cada momento (selección de contexto y sujetos, elaboración de instrumentos, análisis de datos, e, incluso, redacción del informe) era la más conveniente, nos obliga a explicitar a continuación los parámetros/criterios bajo los cuales hemos ido desarrollando nuestra investigación.

En primer lugar abordamos la delimitación del problema objeto de estudio. A continuación planteamos los objetivos del trabajo que nos ocupa, que constituyen el eje vertebrador del proceso de investigación, para, seguidamente, describir el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación. Expondremos el procedimiento seguido en la selección de los sujetos participantes, tanto para la realización de las entrevistas como para la aplicación del cuestionario.

Igualmente, nos referiremos al proceso de elaboración y aplicación de dichos instrumentos, utilizados para la recogida de información.

6.2.1. Delimitación del problema de investigación

Como ya explicamos en la introducción de este trabajo, esta investigación surge de una preocupación vinculada a nuestro entorno personal y profesional, como educadores y formadores de educadores que somos, y desde el pleno

convencimiento de que la educación posibilita la transformación de la realidad para hacerla más vivible y permite configurar un mundo más justo y más humano.

La cuestión que en este caso no ocupa y nos preocupa y a la que intentamos dar respuesta de forma satisfactoria con este trabajo, tiene que ver con el análisis de la situación de la educación para el desarrollo y la cooperación en la universidad.

No resulta fácil formular de manera simple, clara y completa el problema de investigación, ya que estos no son como los problemas comunes y corrientes. Su especial naturaleza implica que han de reunir una serie de características que permiten identificarlos como tales (Arnal *et al.*, 1994; Hernández Pina, 1995; Medina y Castillo, 2003):

- Ha de ser viable, es decir, debe reunir las condiciones para que sea posible resolverlo a través de los medios y recursos al alcance del investigador.
- Ha de ser relevante, esto es significativo, actual, interesante.
- Ha de ser concreto.
- Ha de aportar conocimiento, su resolución debe contribuir a generar conocimiento o a cubrir lagunas existentes en el ámbito que se trate.
- Ha de ser explicativo; las cuestiones de investigación deben expresar descripción, asociación, intervención, acción, aplicación...según cada caso.

De acuerdo con esas premisas, nuestro problema de investigación podríamos enunciarlo del siguiente modo:

Diagnóstico y valoración, en base a las percepciones y opiniones del profesorado y expertos en el tema, la situación de la EpD y la cooperación para el desarrollo en la Universidad de Valladolid, así como el grado de sensibilización y las necesidades formativas de los docentes en estos temas; y, en su caso, hacer propuestas de mejora.

Estimamos que el problema planteado se atiene a las consideraciones anteriores. No son mucho los trabajos existentes en torno a la presencia e incorporación de la EpD a la formación superior. Y mucho menos en el ámbito de la formación del profesorado. Los temas de cooperación y educación para el desarrollo en la universidad han emergido recientemente como preocupación investigadora y formativa, y casi siempre vinculados a otras áreas de conocimiento distintas a la educación.²

La posibilidad de articular una respuesta satisfactoria a este problema de investigación tendría algunas ventajas importantes. En primer lugar, facilitaría la reorientación de los currículos formativos en educación superior; en concreto, con el desarrollo de las competencias vinculadas al saber ser; y, por otro lado, contribuiría a perfilar, dentro del marco institucional, la responsabilidad social que le compete a la universidad.

6.2.2. Objetivos de la investigación

A partir de esa preocupación problemática, que podríamos señalar como la finalidad de nuestra investigación, nos planteamos un conjunto de preguntas que nos ayudaron a definir los objetivos que guiarían nuestro trabajo.

- ¿Cuál es el grado de presencia de los temas de EpD y cooperación para el desarrollo en la universidad?
- ¿Cuál es el grado de sensibilización y conocimiento del profesorado en torno a este tema?
- ¿De qué manera está presente la EpD en la formación universitaria?

² Cabe mencionar en este aspecto el de Fueyo Gutiérrez, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y reconstrucción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona: Icaria. También el de Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (Coords.). (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón-Oxfam. Más recientemente, las tesis de Barandiarán Galdós, M. [Unceta, K. y Cardona, A., dir.] (2013). *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Universidad del País Vasco; y la de Martínez Scott, S. [Torrego, L. y Monjas, R., dir.] (2014). *La EpD en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad*. Universidad de Valladolid.

- ¿Existe un modelo de universidad coherente con los planteamientos del desarrollo humano?
- ¿Cómo se podría mejorar?

A partir de estos interrogantes, establecimos los objetivos generales y específicos que pretendíamos en relación con la temática del trabajo:

Objetivo 1.- Identificar planteamientos teóricos relacionados con la EpD y la cooperación para el desarrollo en la universidad, existentes en la literatura, que nos permitan valorar su situación en la Universidad de Valladolid.

- 1.1. Determinar las características de un modelo de desarrollo humano integral como base de una EpD.
- 1.2. Describir los diferentes enfoques existentes sobre EpD y CUD y su correspondiente marco normativo.
- 1.3. Analizar las acciones universitarias en EpD y cooperación para el desarrollo.

Objetivo 2.- Conocer y valorar el grado de sensibilización y formación del profesorado universitario en temas de EpD y cooperación y detectar las demandas formativas del profesorado en este tema.

- 2.1. Identificar el nivel de formación del profesorado en este ámbito.
- 2.2. Analizar las actitudes del profesorado universitario hacia los temas de cooperación.
- 2.3. Conocer la predisposición del profesorado para promover la presencia curricular de la EpD, estableciendo relaciones entre diferentes variables.

Objetivo 3.- Identificar acciones realizadas o en fase de realización, por parte de los centros y departamentos universitarios, relacionadas con la EpD y la cooperación.

3.1. Conocer las iniciativas de la UVa en relación con su compromiso institucional con el desarrollo humano y su vinculación al proceso educativo.

3.2. Delimitar las propuestas de EpD existentes a través de su presencia curricular en algunas titulaciones, en concreto en los títulos de formación inicial del profesorado no universitario.

Objetivo 4.- Proponer líneas de acción e investigación sobre EpD y cooperación que permitan vislumbrar un modelo de universidad comprometida.

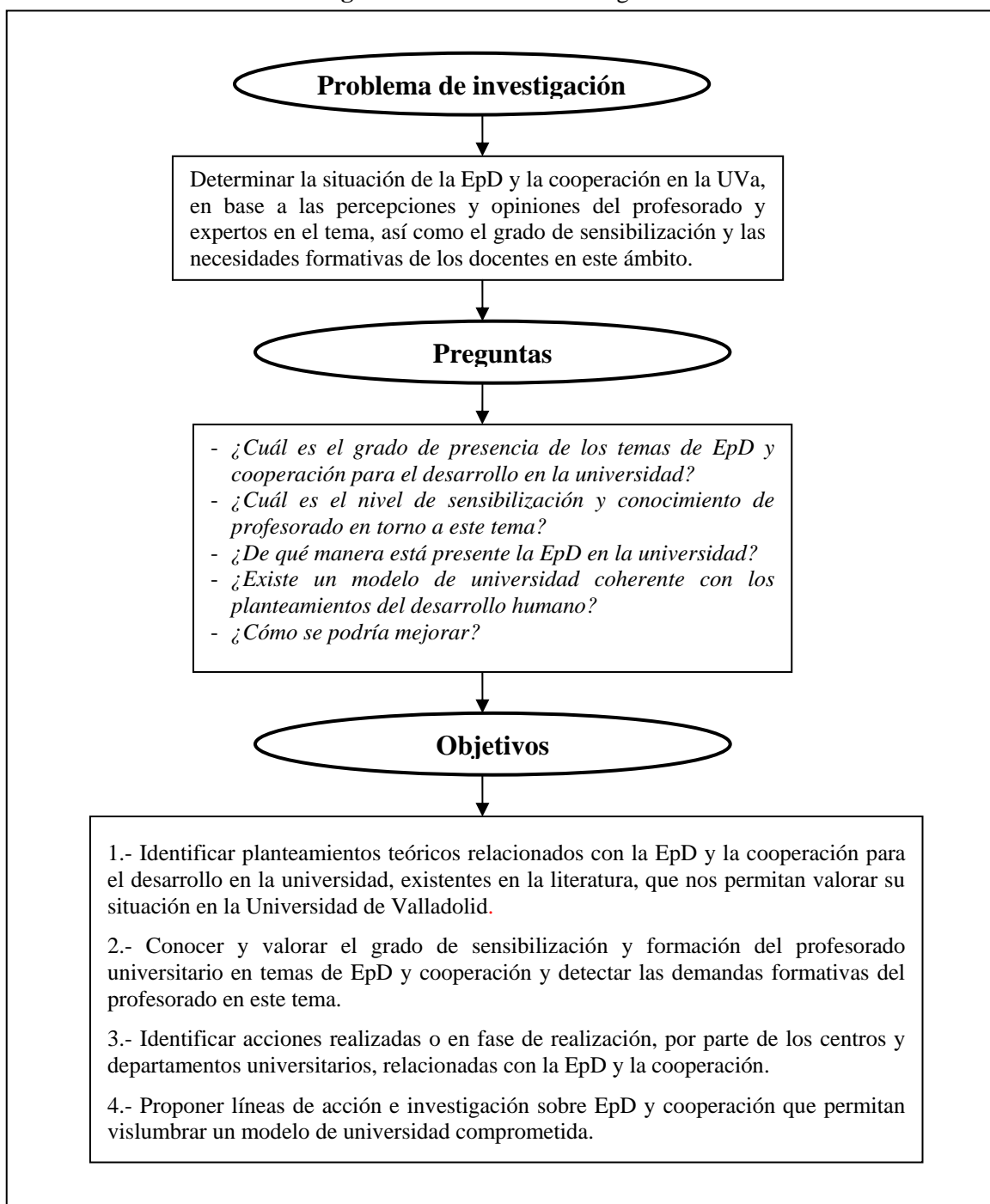
4.1. Sugerir propuestas organizativas que permitan visibilizar el compromiso social de la institución universitaria.

4.2. Plantear acciones formativas encaminadas a dar respuesta a las demandas del profesorado universitario.

4.3. Formular algunas propuestas docentes e investigadoras que permitan transversalizar la EpD en los planes de formación docente.

El siguiente esquema recoge gráficamente el planteamiento de nuestra investigación.

Figura 6.1. Diseño de investigación



Fuente: elaboración propia

6.2.3. Análisis contextual de la investigación. Selección de la muestra

En la realización de una investigación de este tipo, la determinación del contexto en que se va a llevar a cabo no va a estar condicionada por la intención de generalizar los resultados; tratamos de buscar perspectivas, no la verdad absoluta necesariamente. Nosotros hemos pretendido estudiar un caso concreto y próximo, el de nuestra universidad, con la intención, entre otras, de que si algo iba a aportar nuestro estudio, pudiera revertir en ella. Y también por tratarse de un contexto institucional donde teníamos cierta constancia de que nuestras indagaciones iban a ser bien acogidas, pues no siempre es fácil encontrar plena disponibilidad y colaboración para realizar trabajos de este tipo.

El contexto inicial lo constituían las cuatro universidades públicas de Castilla y León. La dispersión geográfica y las dificultades organizativas, nos llevaron a delimitarlo en torno a la Universidad de Valladolid, con sus cuatro campus, y la Universidad de Burgos, de campus único. Esta decisión nos permitía trabajar en un espacio abarcable sin que se resintieran los objetivos de nuestro trabajo.

Compartimos con algunos expertos que, en el desarrollo de una investigación, una de las acciones más importantes que es necesario realizar es definir el grupo de personas implicadas en la misma. A menudo resulta difícil de establecer, y su elección y delimitación condicionará el resultado final de la investigación. Como señala Arnal *et al.* (1994: 74) “una acción importante del investigador es determinar los sujetos con quienes se va a llevar a cabo el estudio, lo que hace necesario delimitar el ámbito de la investigación definiendo una población”.

Los objetivos que se pretenden así como las circunstancias en las que se desarrolla la investigación van a condicionar esta fase del estudio.

Por tanto, en ese proceso de selección hemos de tener en cuenta: nuestras pretensiones, en tanto que hay que valorar la *adecuación* o no del grupo seleccionado a los objetivos de la investigación; y la *practicabilidad o viabilidad*,

es decir, la posibilidad de llevar a cabo el estudio en función de la accesibilidad del grupo, la pretensión de sus miembros de participar en el mismo y los costes tanto materiales como temporales del trabajo a realizar.

Como hemos señalado en apartados anteriores, nuestro estudio pretende recoger algunas opiniones, ideas, percepciones y reflexiones, en torno a la cooperación y la EpD, de los formadores de formadores que trabajan en los centros de educación de las universidades de Valladolid y Burgos, así como la de algunos expertos en el tema.

Hemos de recordar nuevamente que nuestra pretensión inicial era abarcar el ámbito autonómico y no solo los centros de educación, sino un grupo que incluyera las diferentes facultades y escuelas de las universidades castellano-leonesas. Esta pretensión inicial, sin duda excesivamente ambiciosa y acompañada de numerosos obstáculos para hacerla realidad (disponibilidad temporal, recursos materiales, etc.) nos llevó a reducir nuestro estudio al ámbito de dos universidades, la UBU y la UVA. Escogimos éstas porque teníamos mayor facilidad de acceso; y, dentro de estas, los centros de formación del profesorado, porque es en ellos donde encontramos profesorado de campos disciplinares muy diferenciados y variados, lo que podía facilitar la representatividad de este aspecto. Y también porque suponíamos que tratándose de formadores de futuros educadores sería más fácil encontrar predisposición y receptividad hacia los temas educativos.

Por tanto, para la determinación del tamaño y la composición del grupo objeto de estudio tuvimos en cuenta las consideraciones que exponemos a continuación.

En primer lugar, decidimos que al tratarse de una población fácilmente manejable en número (300), haríamos coincidir la muestra con la población, descartando las soluciones habituales de muestreo probabilístico, así evitaríamos también algunos sesgos que podrían viciar los resultados y nos anticiparíamos a una posible tasa de respuesta relativamente baja.

En segundo lugar, y como ya hemos apuntado, la población conformada por los centros seleccionados aglutina a profesorado vinculado a áreas de conocimiento muy variadas, son conocedores de los temas educativos y los futuros profesionales que en ellos se forman deben recibir formación en las cuestiones objeto de estudio para su futuro desempeño profesional.

En el caso de los expertos entrevistados, seleccionamos diez³ sobre la base de una serie de condiciones que consideramos deseables, de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988); así establecimos como criterios que tuvieran disponibilidad, que fueran conocedores del tema objeto de estudio y que cumplieran algunas de las siguientes características o una combinación de varias de ellas, de acuerdo con el perfil deseado:

- investigadores o estudiosos de temas de cooperación y EpD;
- vinculación personal o profesional con ONG o instituciones de cooperación;
- profesorado implicado en el tema (responsables de áreas de cooperación, docentes de máster y/o cursos de especialización sobre el tema,...).

En definitiva, si tuviéramos que caracterizar a nuestro grupo de acuerdo con la terminología y clasificaciones al uso (Hernández, 1998), podríamos decir que en ambos casos utilizamos una selección de muestras no probabilísticas (también llamadas dirigidas), siendo en el caso del grupo de profesorado universitario una muestra intencional, conformada por los que imparten docencia en centros de formación del profesorado; y en el caso de los expertos, una muestra de expertos o muestreo opinático (Del Rincón, 1995).

³ Hemos de señalar que, aunque realizamos diez entrevistas, en realidad, son once las personas entrevistadas. Ya que, en el caso de los expertos pertenecientes a la universidad de Burgos, la entrevista se llevó a cabo con la presencia conjunta de ambos, porque así lo prefirieron ellos, dado que vienen trabajando de manera conjunta estos temas desde sus inicios en esta universidad. La hemos considerado como una única entrevista porque respondían indistintamente uno u otra a las cuestiones planteadas, desde un posicionamiento compartido de este tema.

Las tablas siguientes recogen de forma resumida la identificación de los grupos de estudio seleccionados para nuestra investigación.

Tabla 6.1. Grupo de profesorado universitario

	Nº total de profesores	Rama de Ciencias y CC de la Salud	Rama de CC Sociales y Jurídicas	Rama de Arte y Humanidades	Rama de Ingeniería y Arquitectura
Facultad de Educación y TS (UVA)	87	26	45	14	2
EU de Educación de Palencia (UVA)	52	8	34	9	1
EU de Educación de Soria (UVA)	36	6	23	4	3
EU de Magisterio de Segovia (UVA)	48	7	35	6	0
Facultad de Humanidades y Educación (UBU)	67	17	37	19	4
TOTALES	300	64	174	52	10

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.2. Grupo de expertos

<i>Experto 1</i>	Cooperante e investigador en Cooperación y EpD en el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVA
<i>Experto 2</i>	Responsable del área de educación de la ONG Entrepueblos y miembro de la Coordinadora de ONGD de Castilla y León
<i>Experto 3</i>	Directora del Instituto Universitario HEGOA (Universidad del País Vasco) e investigadora en EpD
<i>Experto 4</i>	Profesor Universitario en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial (UVA) y experto en CUD
<i>Experto 5</i>	Profesor Universitario en la Facultad de Educación de Segovia (UVA) y experto en EpD
<i>Experto 6</i>	Director del Área de Cooperación de la UVA y profesor en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial

<i>Experto 7</i>	Directora del Máster Interuniversitario de Cooperación para el Desarrollo y profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UVA
<i>Experto 8</i>	Profesor Universitario en la Facultad de Educación de León, investigador en EpD y miembro de ONG
<i>Experto 9</i>	Profesora Universitaria en la Facultad de Educación de Palencia (UVA), experta en EpD y miembro del Consejo de Cooperación Universitaria de la UVA
<i>Experto 10</i>	Director Área de Cooperación de la UBU y profesor de la Escuela Politécnica de la Universidad de Burgos Profesora Universitaria en la Facultad de Humanidades y Educación de Burgos, experta en EpD, coordinadora del Aula de Paz y Desarrollo de la UBU y miembro de ONG

Fuente: elaboración propia

6.2.4. Instrumentos para la recogida de información

En el desarrollo de nuestra investigación, hemos procurado que los instrumentos seleccionados para la recogida de información fueran acordes con la metodología integradora elegida, tal como señalamos anteriormente. Por ello, hemos combinado diferentes técnicas; así, para la recogida de datos de carácter más cuantitativo hemos optado por el cuestionario y para la obtención de datos cualitativos hemos recurrido a la entrevista.

La investigación educativa, en general, abarca una realidad tan compleja que no es posible abordarla desde un único camino, técnica o instrumento de recogida de información; necesitamos, además, adaptar las estrategias a la problemática que plantea el objeto de estudio.

En nuestra selección hemos tenido en cuenta también algunos criterios como los apuntados por Santos Guerra (1990):

- adaptabilidad, conocimiento de los sujetos y de la situación;
- variabilidad, utilización de más de un método para contrastar;
- gradualidad, profundización progresiva;

- pertinencia, selección de una u otra técnica en función de la información que se pretende obtener;
- dominio; grado de conocimiento y familiaridad con las técnicas a utilizar.

Por ello, y teniendo en cuenta la naturaleza descriptiva de nuestra investigación, la consideración del objeto de estudio y el número de sujetos participantes, seleccionamos, además de la entrevista, el cuestionario para la recogida de información. A ambos instrumentos nos referiremos a continuación.

6.2.4.1. El cuestionario

El cuestionario ha sido y sigue siendo una de las técnicas más utilizadas en la investigación por encuesta, especialmente en el ámbito de la investigación educativa. Constituye un instrumento básico para la recogida de información, ya que nos permite conocer, de manera sistemática y ordenada, lo que hacen, opinan o piensan los encuestados (en nuestro caso, los expertos universitarios en EpD y cooperación) mediante un conjunto de preguntas planteadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del investigador. (Sierra Bravo, 1985; Fox, 1987; Kerlinger, 1987; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1992; Del Rincón *et al.*, 1995).

De forma más precisa, así lo entienden algunos autores:

Un cuestionario es un instrumento de recopilación de datos, rigurosamente estandarizado, que traduce y operacionaliza determinados problemas que son objeto de investigación. Esta operacionalización se realiza mediante la formulación escrita de una serie de preguntas que, respondidas por los sujetos de la encuesta, permiten estudiar el hecho propuesto en la investigación o verificar hipótesis formuladas. (Ander-Egg, 1995: 273).

Cohen y Manion (1990: 142) consideran que “un cuestionario ideal posee las mismas propiedades que una buena ley: es claro, sin ambigüedades, y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes... y codificadores”. Asimismo, “como la participación de la gente es

voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible a la verdad” (Buendía, 1998: 63).

Una ventaja importante de este instrumento es la no improvisación de las respuestas, al no limitarse el tiempo de realización; así mismo, la sinceridad puede ser mayor al garantizarse la libertad de expresión mediante el anonimato y la no presencia coaccionadora del investigador o encuestador.

Otras ventajas, señaladas por diversos autores (Buendía, Colás y Hernández, 1998) tienen que ver con la mayor objetividad de los datos, la posibilidad de llegar a un mayor número de sujetos, la normalización de las instrucciones, la obtención de gran cantidad de información en poco tiempo, que puede ser codificada y analizada para obtener conclusiones.

a) Proceso de elaboración

Somos conscientes de que la elaboración del cuestionario constituye una fase significativa del proceso de investigación, por ello estimamos pertinente dedicar un espacio a explicar de forma sucinta, los pasos seguidos en su configuración.

Diversos autores (Ander-Egg, 1995; Bisquerra, 1989; Cea D´Ancona, 1999; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Cohen y Manion, 1990; McMillan y Schumacher, 2005; Torrado, 2004) nos han orientado sobre las características de este instrumento y también sobre las consideraciones a tener en cuenta para elaborar un buen cuestionario, ya que de ello depende, en gran parte, la calidad de la investigación. Todo error o ambigüedad en la tarea de su construcción repercute en el conjunto de las operaciones ulteriores y en las conclusiones finales.

En la elaboración del cuestionario hemos consultado, asimismo, otros estudios referidos a la incorporación de la EpD al ámbito de la educación formal, así como algunos que abordaban los temas de cooperación en la universidad.⁴

A partir, por tanto, de una revisión en profundidad de la literatura especializada sobre el tema, de la consulta de otras investigaciones y una vez delimitado el propósito y los objetivos de nuestro estudio, nos planteamos en primer lugar delimitar su contenido, transformando los objetivos de investigación en cuestiones concretas conectadas con la realidad que deseábamos estudiar. Nuestra primera intención era conocer y profundizar en la comprensión sobre la situación de la EpD en la Universidad de Valladolid y obtener datos concretos respecto al grado de sensibilización y los niveles de formación del profesorado universitario en temas de EpD; sobre las acciones realizadas o en fase de realización por parte de los centros y departamentos universitarios de la UVa; e identificar demandas formativas, si las hubiera, en temas de cooperación y EpD para su incorporación a los Grados de Educación.

En este sentido, para la elaboración del cuestionario delimitamos una serie de dimensiones, a partir del análisis de contenido de la bibliografía especializada; y para cada una de las dimensiones establecimos un conjunto de indicadores que aglutinarían los ítems que sirvieron de base para la elaboración del cuestionario, tratando de buscar siempre la representatividad respecto al objetivo a cubrir.

Obviamente, desde el punto de vista formal, hemos respetado las indicaciones de los autores reseñados para que el cuestionario resultara atractivo y cómodo de

⁴ Hemos de mencionar en este aspecto el trabajo realizado por la CONGD en el año 2000: *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la educación para el desarrollo en las ONG de la coordinadora*; así como el realizado por la Coordinadora de Navarra, en 2004: *Atando Cabos. Estudio sobre situación de la EpD con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra*. Entre los trabajos circunscritos al ámbito universitario, cabe citar el de la Universidad Autónoma de Madrid, realizado por S. Arias y A. Simón, A., en el año 2004, sobre *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas*. También, el realizado en 1997, por A. Boni y G. Ferrero et al., de la Universidad Politécnica de Valencia, sobre *Introducción a la cooperación para el desarrollo. Una propuesta curricular para la enseñanza de la Educación para el Desarrollo en la Universidad*.

responder. Utilizamos un formato tipo dossier para facilitar su lectura y manipulación; cuenta con una portada y página inicial que incluyen el título referente al tema objeto de estudio, una breve presentación y una muestra de agradecimiento. Igualmente incluye un primer apartado que recoge los datos personales y profesionales de los encuestados.

A continuación recogemos las dimensiones establecidas.

Tabla 6.3. Datos, dimensiones y número de ítems del cuestionario

Datos personales y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Sexo - Categoría profesional - Rama de conocimiento a la que pertenece - Años de experiencia docente - Facultad o Escuela a la que pertenece - Titulación en la que imparte docencia - Denominación de las materias que imparte y carácter de las mismas
DIMENSIONES	
Dimensión 1 (ítems 8-16)	<p><i>Concienciación/sensibilización sobre cooperación y EpD</i></p> <p>Esta dimensión pretende identificar el grado de interés y conocimiento en torno a los temas de cooperación y desarrollo que tienen los profesores universitarios.</p>
Dimensión 2 (ítems 17-22)	<p><i>Formación sobre cooperación y educación para el desarrollo</i></p> <p>El propósito de esta dimensión es determinar las acciones formativas propuestas, realizadas y/o deseadas, desde el punto de vista individual.</p>
Dimensión 3 (ítems 23-37)	<p><i>Implementación y desarrollo de propuestas formativas personales e institucionales en cooperación y EpD</i></p> <p>A partir de esta dimensión, pretendemos identificar qué temáticas formativas y de qué forma podrían incorporarse a los procesos de formación del profesorado.</p>
Dimensión 4 (ítems 38-43)	<p><i>Perspectiva futura/expectativas</i></p> <p>Pretendemos vislumbrar la prospectiva de la presencia y promoción de la EpD y la cooperación en la universidad.</p>

Fuente: elaboración propia

Respecto a la forma de plantear las cuestiones, la mayor parte son de respuesta cerrada, es decir, “aquellas en las que se establecen previamente alternativas de

respuesta y el encuestado debe elegir una de ellas” (Yuni y Urbano, 2006: 72). Optamos por esta modalidad al percatarnos de las ventajas que proporciona este formato de pregunta, tal como sugiere Cea (1999): requieren menos tiempo y esfuerzo para contestar por parte de los encuestados; facilitan la codificación y análisis de los datos; ofrecen uniformidad en la respuesta e instan a reflexionar sobre aspectos puntuales.

No obstante, también somos conscientes de algunos inconvenientes que este tipo de preguntas puede conllevar, por ejemplo, la limitación de las opciones de respuesta o la no univocidad de las respuestas, es decir, la estandarización de las preguntas y respuestas a través de la literalidad de los enunciados no garantiza la estandarización de los significados, esto es, a una misma pregunta-respuesta los encuestados pueden atribuirle significados diferentes.

Para compensar, en parte, las limitaciones del instrumento, hemos optado por aplicar también una entrevista en profundidad, a la que nos referiremos en el siguiente apartado, que nos ha permitido profundizar en el contenido de las cuestiones planteadas en el cuestionario.

b) Validación del cuestionario

Si importante es la elaboración de los instrumentos, no lo es menos su validación. Para ello, una vez elaborado el cuestionario se sometió al criterio de triangulación de opiniones de expertos en la temática, denominada técnica de juicio de expertos. Fue valorado por un grupo heterogéneo de nueve expertos: dos de ellos, profesores de Métodos de Investigación Educativa de la Universidad de Valladolid; una profesora especialista en la misma área de la Universidad de Burgos; tres más, pertenecientes a dos universidades latinoamericanas, en concreto, una chilena y otra boliviana; y finalmente, otros tres profesores universitarios docentes de un programa de especialización en educación y desarrollo, que se impartía en la Facultad de Educación de Segovia.

A estos expertos les pedimos que determinasen la validez de contenido del instrumento, teniendo en cuenta la pertinencia, adecuación-idoneidad, la univocidad y la inteligibilidad, como criterios de valor.

Se modificaron y/o eliminaron aquellos ítems que, desde su análisis, no respondían a los objetivos planteados, aquellos que tenían un significado confuso o ambiguo o aquellos que podían resultar reiterativos. Así el ítem 29 inicial se eliminó porque resultaba reiterativo respecto al número 3; se incorporó el ítem 26, se modificó la redacción de varios de ellos (10, 11, 12, 24 y 28) y se introdujeron algunas precisiones conceptuales en la página de introducción referidas a los conceptos de desarrollo, educación para el desarrollo y cooperación para el desarrollo.

No fueron muchas las modificaciones introducidas respecto al diseño inicial; las recomendaciones de los expertos tenían más que ver con la redacción lingüística de algunos ítems que con su idoneidad respecto al objeto de estudio.

Tras el proceso de validación por expertos e introducidos los cambios sugeridos, el cuestionario quedó definitivamente configurado por 43 cuestiones organizadas en cinco apartados, el primero referido a los datos personales y profesionales y los otros alusivos a las dimensiones mencionadas anteriormente.

c) Procedimiento de aplicación del cuestionario

El proceso de aplicación del cuestionario se inició en noviembre del curso 2010-2011 y dimos por finalizado el mismo en julio de ese mismo curso.

Decidimos, como ya hemos apuntado, que la aplicación fuera en formato papel y, además, llevada a cabo personalmente por la propia investigadora o a través de una persona de referencia en aquellos centros en que no fue posible la presencialidad, como en el caso de la Facultad de Educación de Soria. El cuestionario se acompañaba de una carta explicativa que recogía lo que

verbalmente exponíamos a los colaboradores seleccionados. Se trataba de emplear un procedimiento persuasivo que evitara la no respuesta.

Para la entrega de los formularios, la investigadora se desplazó en distintos momentos a los cinco centros colaboradores con la intención de entregar personalmente el cuestionario, acompañada de la persona que, en cada centro, se iba a hacer cargo de su recogida. Pretendíamos, además de explicar nuestros objetivos, convencer al mayor número de profesores posible para que colaboraran en esta petición. Entregamos un total de 300 cuestionarios y recogimos 143.

6.2.4.2. La entrevista

Otra de las técnicas utilizadas para la recogida de información ha sido la entrevista. Dado el carácter exploratorio-descriptivo de nuestra investigación, la entrevista nos permite esclarecer la percepción y la experiencia subjetiva en torno a la cuestión de la EpD en la universidad, de modo que el “grupo de uno” puede llegar a ser tan ejemplar como la muestra grande. Lo destacable, pues, es la potencialidad de cada “caso” para realizar aportaciones que nos ayuden a comprender el objeto de estudio. Tan es así que, como apunta Woods (1989: 77), la entrevista es a menudo “...el único modo de descubrir las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas...”.

Puede parecer una técnica sencilla si nos atenemos a la consideración de algunos autores: “la entrevista es una conversación entre dos personas, iniciada por una de ellas, el investigador, con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación” (Cohen y Manion, 1990: 271); “consiste en una relación personal en forma de conversación a través de la cual el entrevistado responde a cuestiones que pueden ser libres, o previamente diseñadas y planteadas por el entrevistador” (Bernardo y Calderero, 2000: 83). Sin embargo, compartimos con Stake (1999: 64) la opinión de que “formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte si lo que pretendemos es algo más que

recoger datos objetivos”. Se trata de hacer brotar los aspectos subjetivos de los informantes, como pueden ser creencias, valores, actitudes o conocimientos (Del Rincón *et al.*, 1995; Mason, 2006). En nuestro caso, sus percepciones y valoraciones sobre el papel de la universidad como agente de desarrollo y la posibilidad de transversalizar la EpD en las propuestas formativas de educación superior.

La flexibilidad que caracteriza a esta técnica, así como su carácter constructivo interpersonal, hacen de ella un instrumento idóneo para la elaboración de contenido acerca de una realidad que pretendemos *aprehender*. Estas, entre otras, han sido algunas de las razones que han motivado su elección.

a) Tipo de entrevista. Estructura y elaboración

Dentro de las variadas tipologías clasificatorias que podemos encontrar en la literatura especializada (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996; Ruiz-Olabuenaga, 1999; Taylor y Bogdan, 2002; Flick, 2004), optamos por la que propone Del Rincón *et al.* (1995), según la cual la entrevista que hemos aplicado a los expertos en EpD y cooperación podríamos clasificarla como: *individual* (por el número de participantes), *de investigación* (por la finalidad), *semiestructurada* (por el grado de estructuración) y *dirigida* (por el grado de directividad).

Seleccionamos una entrevista con esas características por las siguientes razones:

- Semiestructurada, porque este tipo de entrevista, aún contando con un guión previo, garantiza cierta flexibilidad durante el proceso y facilita obtener una mayor cantidad de información desde la particular visión y experiencia del entrevistado. Esto sería más difícil de lograr con una entrevista abierta (no estructurada) o totalmente cerrada (estructurada). Según Flick (2004), la entrevista semiestructurada permite indagar en el conocimiento implícito de los entrevistados y, además, la propia estructura facilita el análisis de contenido posterior.

- Dirigida, porque garantiza que no se omitirán aspectos importantes y facilita la sistematización de la información, al hacerla más fácilmente comparable y comprensible.
- Individual, porque permite mayor amplitud y diversificación de la información a recabar. También resulta más fácil el proceso de realización de la misma.

El tipo de entrevista seleccionado, respecto a su estructura y elaboración, demandaba, diseñar un guión de preguntas que nos ayudase a conducir la entrevista hacia el tema objeto de estudio.

Para elaborar este guión, tomamos como referencia los objetivos de nuestra investigación con el fin de transformarlos en cuestiones a plantear durante la entrevista, que, además, ofrecieran al entrevistado la posibilidad de responder amplia y profundamente. Por ello, todas las preguntas planteadas son abiertas. De esta forma pretendemos captar la percepción, la interpretación y los significados que nuestros expertos refieren acerca del papel de la universidad en los procesos de desarrollo humano.

La entrevista quedó configurada con un total de diecinueve cuestiones que intentan recoger, de algún modo, las dimensiones establecidas en el cuestionario.

Tabla 6.5. Dimensiones entrevista

<i>Dimensiones generales del guión de entrevista</i>
<ul style="list-style-type: none">- Papel de la universidad en la sociedad. Tipo de conocimiento que produce.- La universidad como agente de cooperación. Acciones, formación e investigación en el tema.- La educación para el desarrollo en los currículos universitarios. Realidad y propuestas.- Ejemplos de buenas prácticas.- Experiencia y formación en cooperación y educación para el desarrollo.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.6. Preguntas guía de entrevista a expertos

<p>1.- ¿Cuál cree que es la responsabilidad de la Universidad en el debate sobre los problemas de justicia social que afectan al progreso de las sociedades?</p> <p>2.- ¿Debe la Universidad ser agente de concienciación y transformación social para el conjunto de la sociedad en general, más allá de la responsabilidad que tiene con la comunidad universitaria?</p> <p>3.- A su juicio, ¿qué valores replica el conocimiento que produce nuestra Universidad?</p> <p>4.- ¿Cuál tiene que ser el papel de la universidad en estudios sobre desarrollo humano y en proyectos de desarrollo humano?</p> <p>5.- ¿Cuáles son y cómo podrían reflejarse los desafíos para un desarrollo humano y social en el contenido del currículo, de la investigación y del compromiso social?</p> <p>6.- ¿Cómo valoraría el grado de motivación para el compromiso directo de los estudiantes y los profesores como actores en los procesos de desarrollo y cambio social?</p> <p>7.- ¿Es la Universidad un agente de cooperación al desarrollo?</p> <p>8.- ¿Cuál debería ser el objetivo (u objetivos) fundamental (es) de la cooperación universitaria para el desarrollo? ¿Qué acciones se podrían/deberían desarrollar?</p> <p>9.- En las universidades, ¿tiene la misma entidad la Cooperación Universitaria para el Desarrollo que otras actividades destinadas a la internacionalización de las mismas o a la cooperación internacional entre universidades?</p> <p>10.- Las acciones de Educación para el Desarrollo (EpD), ¿forman parte de la cooperación? ¿qué papel desempeñaría la Educación para el Desarrollo?</p> <p>11.- ¿Considera que las propuestas en torno a la EpD y la cooperación deben constituir una línea estratégica de actuación en el trabajo docente e investigador de las universidades? ¿Deberían ser un indicador a considerar en la medición de la calidad de las universidades?</p> <p>12.- ¿La EpD debería formar parte de los currículos universitarios?</p> <p>Este enfoque educativo de la formación universitaria, ¿es exclusivo de algunas carreras (Magisterio, Pedagogía, Educación Social, Sociología,...) o todas deberían incorporarlo? ¿De qué forma podría integrarse?</p> <p>13.- ¿Considera que los próximos cambios en materia de educación superior para dar respuesta al llamado proceso de Bolonia, ofrecen la posibilidad de introducir / promover la EpD en el ámbito universitario?</p> <p>14.- ¿Cuál sería, a su juicio, la estructura más apropiada para llevar a cabo propuestas formativas e investigadoras relacionadas con la cooperación y la educación para el desarrollo?</p> <p>15.- ¿Qué propuestas sugiere para potenciar y consolidar la EpD en la Universidad? Es decir, para que deje de ser una actividad puntual y constituya parte del enfoque global formativo e investigador que desarrolla la universidad?</p> <p>(Dicho de otro modo, ¿Cómo se puede asegurar/fomentar que las universidades se comprometan de forma constructiva y efectiva en el aprendizaje de procesos de desarrollo?)</p> <p>16.- ¿Conoce qué se está haciendo en otras universidades, en otros contextos, en relación con estos temas? ¿Podría referir algún ejemplo de “buena práctica” llevado a cabo por alguna</p>
--

institución de educación superior?

17.- ¿En qué fase considera se encuentra nuestra universidad (la de Valladolid en particular y las castellanoleonesas en general) en materia de cooperación al desarrollo? (fase de sensibilización, creación de estado de opinión...fase de desarrollo de acciones eficaces y pertinentes,...)

18.- ¿Considera necesario profesionalizar los recursos humanos de la cooperación universitaria o es algo vocacional y ético?

19.- ¿Cuál es su experiencia y/o formación en temas de cooperación y educación para el desarrollo?

Fuente: elaboración propia

b) Desarrollo de las entrevistas

Realizamos diez entrevistas, una con cada experto en temas de EpD y cooperación para el desarrollo.⁵ El marco para el desarrollo de las entrevista fue decidido en su mayoría por los propios entrevistados, desplazándonos a su lugar de trabajo en la fecha y hora previamente convenidas.

A todos ellos se les envió vía correo electrónico el guión sobre el contenido de la entrevista, porque así lo solicitaron y porque también pensamos que la aportación iba a ser más enriquecedora para nosotros. Nuestro deseo era que los entrevistados hablaran libre y ampliamente sobre el tema planteado (Rodríguez *et al.*, 1996). No obstante, en las conversaciones previas mantenidas para solicitar su colaboración se les explicó detalladamente la intención, el propósito y el compromiso por nuestra parte de garantizar la confidencialidad si este era su deseo (ninguno manifestó tal extremo) y de entregar una copia de la transcripción.

La duración de la entrevista osciló entre los noventa minutos en el caso más breve y las dos horas y media de la entrevista más larga.

Las actitudes de las personas entrevistadas variaron desde el discurso fluido, extenso y apasionado hasta el caso de alguna persona entrevistada que pretendía

⁵ Excepto la realizada con los expertos de la Universidad de Burgos, que, como hemos señalado anteriormente, se llevó a cabo de manera conjunta.

atenerse al guión preestablecido como si de un cuestionario cerrado se tratase. En general, lo que empezaba siendo una entrevista se transformaba rápidamente en una conversación absorbente y enriquecedora.

Las entrevistas finalizaban con el agradecimiento de la entrevistadora y con la reiteración del compromiso de hacer llegar la transcripción al entrevistado. Todos expresaron su renuncia a este extremo.

6.2.5. Procesamiento general de la información

Aunque en el próximo capítulo expondremos de manera detallada el proceso seguido en el análisis e interpretación de los datos, a continuación nos referimos sucintamente al procedimiento empleado en el análisis de la información recogida a partir de los dos instrumentos, el cuestionario y las entrevistas, en función de los objetivos de investigación a resolver por cada uno de ellos.

6.2.5.1. Procesamiento de la información recogida del cuestionario

Una vez concluida la fase de recogida de datos a través del cuestionario, lo que procede es dar sentido a esa información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar aquello que pretendemos estudiar y dar respuesta a las cuestiones y objetivos planteados (Bisquerra, 2004).

Como ya hemos señalado en páginas anteriores, nuestro estudio se enmarca dentro de una metodología mixta y, por este motivo, para el procesamiento de la información procedente del cuestionario, de naturaleza cuantitativa, hemos aplicado **técnicas estadísticas**. Como en todo proceso de investigación, el análisis estadístico de estos datos tienen por finalidad proporcionar evidencia suficiente o respuesta a las preguntas planteadas mediante técnicas analíticas (estadísticas, en el paradigma cuantitativo), transformando los datos en resultados (Lizasoain y Joaristi, 2000).

Pues bien, una vez realizado el trabajo de campo, recogidos los cuestionarios, importadas las respuestas desde la base de datos y realizado el análisis inicial exploratorio de los mismos; se efectuaron a través del paquete estadístico SPSS v. 21.0⁶, los análisis estadísticos oportunos. Al encontrarnos ante un proceso de investigación, básicamente de índole cualitativo, el análisis estadístico solo persigue describir y resumir la información aportada por los encuestados, sin planteamientos de tipo inferencial o con pretención de generalización, que no son pertinentes para los objetivos de esta investigación.

Para ello utilizamos técnicas básicamente descriptivas (distribución de frecuencias y medidas de tendencia central y de desviación), según la naturaleza de las variables del estudio.

Inicialmente, planteamos un **análisis descriptivo general** de todas las variables cualitativas (distribución de frecuencias) y cuantitativas, media, y desviación típica, implicadas en el estudio, agrupando los resultados obtenidos de los mismos por bloques de contenido: perfil de los encuestados, actitudes sobre cooperación y EpD, formación sobre cooperación y EpD, propuestas formativas personales e institucionales en cooperación y EpD y perspectiva de futuro de la EpD en la Universidad. Realizamos también un análisis gráfico exploratorio con el fin de reflejar la variabilidad en la distribución de la variable, en cada caso.

6.2.5.2. Procesamiento de la información obtenida de las entrevistas

Para la exploración de los datos provenientes de las entrevistas hemos utilizado la técnica de análisis de contenido, porque consideramos con Bardin (2002) que no solamente se trata de un instrumento sino de una herramienta que ofrece múltiples posibilidades de análisis del discurso para comprender el objeto de estudio.

Hemos prescindido de la utilización de soportes tecnológicos para la organización de los datos cualitativos con el fin de evitar limitaciones y porque entendemos con

⁶ Licencia campus Universidad de Salamanca

Denzin y Lincoln (2000) que sin un conocimiento tácito de la realidad a estudiar no es fácil dar sentido a la información hablada o escrita.

Este procedimiento de análisis ha conllevado establecer un sistema de codificación y categorización que nos permitiera estudiar exhaustivamente cada una de las entrevistas realizadas. De este modo, hemos ido generando los informes de análisis de acuerdo con las dimensiones establecidas.

En las tablas recogidas en el Anexo VI se puede observar este proceso.

Llegar a la conformación de las categorías supuso un intenso análisis e interpretación del contenido de la información obtenida, teniendo en cuenta los objetivos de nuestro trabajo para tratar de asegurar la pertinencia y coherencia de las mismas.

CAPÍTULO 7

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS DATOS**

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Introducción

7.1. Análisis e interpretación de datos cuantitativos: el cuestionario

7.1.1. Descripción de la muestra de profesorado

7.1.2. Actitudes sobre cooperación y educación para el desarrollo

7.1.3. Formación sobre cooperación y educación para el desarrollo

7.1.4. Propuestas formativas personales e institucionales en cooperación y educación para el desarrollo

7.1.5. Perspectiva de futuro de la educación para el desarrollo en la universidad

A modo de síntesis

7.2. Análisis y valoración de datos cualitativos: la entrevista

7.2.1. Dimensión 1. Características de la sociedad moderna

7.2.2. Dimensión 2. Responsabilidad social de la universidad y promoción de valores

7.2.3. Dimensión 3. La universidad como agente de desarrollo: funciones y fines

7.2.4. Dimensión 4. Significado y marco normativo de la educación para el desarrollo

7.2.5. Dimensión 5. La educación para el desarrollo en la universidad: objetivos, acciones, enfoque curricular

7.2.6. Dimensión 6. Institucionalización de la educación para el desarrollo: enfoque, implicación y situación

7.2.7. Dimensión 7. Condición de experto de las personas entrevistadas: formación, experiencia y compromiso

A modo de síntesis

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una teoría es tanto más impresionante cuanto mayor es la simplicidad de sus premisas, cuanto más diversas sean las cosas que conecta entre sí y cuanto más amplio sea su ámbito de aplicación.

(Albert Einstein)

Introducción

En este apartado, a través de un exhaustivo trabajo de análisis, pretendemos comprender y explicar determinados fenómenos que acontecen en la institución universitaria para determinar en qué medida podemos hablar de una universidad comprometida con procesos de educación y cooperación para el desarrollo.

Intentaremos dar coherencia y autenticidad a los datos recogidos para poder interpretar o dar significado a esa realidad objeto de estudio.

Entendemos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con el problema de investigación (Rodríguez *et al.*, 1996).

7.1. Análisis e interpretación de datos cuantitativos: el cuestionario

Como ya indicábamos en el capítulo anterior, una vez recogida y organizada la información procedente del cuestionario, el paso siguiente es tratar de responder a las cuestiones planteadas a través del análisis y de la interpretación de esa información. A ello dedicaremos este apartado.

7.1.1. Descripción de la muestra de profesores

En este apartado nos limitamos a exponer con más detalle las características de la muestra de profesorado que seleccionamos para realizar nuestro trabajo. Recogemos un conjunto de variables (edad, sexo, categoría profesional, área de conocimiento, años de experiencia docente, titulación en la que imparte docencia) que nos van a servir para valorar en qué medida condicionan o influyen en su actitud y predisposición a incorporar y/o llevar a cabo propuestas relacionadas con la EpD en la universidad.

Como se aprecia en la tabla siguiente, casi la mitad del profesorado de la muestra tiene una edad comprendida entre 41 y 50 años, que, en relación con el tema que nos ocupa, constituye un indicador que facilitaría la incorporación de propuestas innovadoras a sus tareas docente e investigadora. Puede suponer también una experiencia suficiente para conocer el contexto universitario y ser consciente de las necesidades, posibilidades y oportunidades que ofrece.

➤ Edad y sexo

Tabla 7.1. Edad del profesorado

Edad	Porcentaje válido
20-30	2,7
31-40	16,8
41-50	41,6
51-60	28,3
más de 60	10,6
Total (N=113)	100,0

Sexo	Porcentaje válido
Varón	50,9
Mujer	49,1
Total (N=113)	100,0

En la tabla 7.2 podemos apreciar la distribución del profesorado por categoría profesional. Hemos recogido las diferentes categorías que contempla la actual ley universitaria. Como puede apreciarse, las categorías predominantes son profesor titular de escuela universitaria (PTEU) y profesor asociado. Aunque actualmente todos los centros se han transformado en Facultades, como consecuencia de los cambios acaecidos a raíz del EEES, otros, como el de Valladolid y Burgos, lo son desde años anteriores porque venían impartiendo algunas titulaciones de segundo ciclo; todos ellos tienen un origen común como antiguas Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado, de ahí que la mayoría del profesorado adscrito a las mismas pertenezca a ese cuerpo de PTEU. Las sucesivas transformaciones de planes de estudios y los cambios en la política universitaria han propiciado el incremento de plantilla pero en las figuras no vinculadas, como son los profesores asociados.

➤ **Categoría profesional**

Tabla 7.2. Distribución del profesorado por categoría profesional

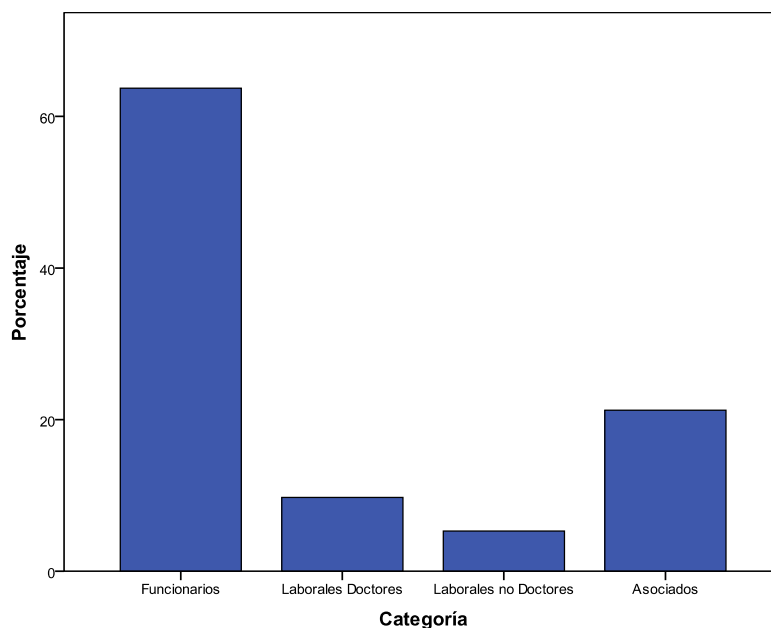
Categoría profesional	f	%
Catedrático de Universidad	5	4,4
Profesor Titular de Universidad	15	13,3
Catedrático de Escuela Universitaria	7	6,2
Profesor Titular de Escuela Universitaria	45	39,8
Profesor Contratado Doctor	1	,9
Profesor Ayudante Doctor	9	8,0
Profesor Ayudante	2	1,8
Profesor Colaborador	4	3,5
Colaborador doctor	1	,9
Profesor Asociado	24	21,2
<i>Total</i>	113	100,0

Para facilitar análisis posteriores por Categoría profesional, hemos procedido a agrupar las diez categorías iniciales en cuatro: funcionarios, laborales doctores, laborales no doctores y asociados, tal y como se puede observar en la tabla 7.3.

Tabla 7.3. Categoría profesional recodificada

Categoría recodificada	f	%
Funcionarios	72	63,7
Laborales Doctores	11	9,7
Laborales no Doctores	6	5,3
Asociados	24	21,2
<i>Total</i>	113	100,0

Gráfico 7.1.



El hecho de que la mayor parte del profesorado sea funcionario podría constituir un elemento facilitador para embarcarse en determinado tipo de proyectos, que si

bien no constituyen una prioridad en el orden de prelación de los intereses investigadores y docentes de la comunidad universitaria, sí lo son para quienes somos partidarios de un modelo de universidad comprometida frente a otros modelos de universidad más competitiva con los intereses del mercado. El ostentar la condición de funcionario proporciona cierta libertad a la hora de optar por una u otra línea de investigación, posibilidad ésta bastante más limitada en el caso de aquellos docentes que pertenecen a categorías en permanente proceso de configuración de su carrera universitaria.

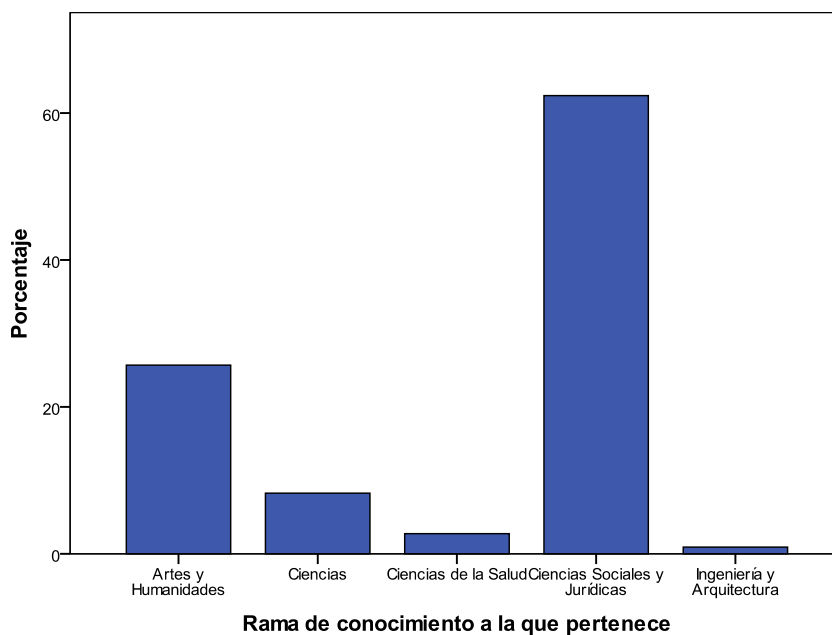
➤ **Rama de conocimiento**

En cuanto al área de conocimiento, como puede apreciarse en la siguiente tabla 7.4, y en la tabla 7.5, la mayor parte del profesorado pertenece a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; un 62,4% del total, lo cual se justifica en la medida en que un número significativo de las materias que integran los planes de estudio impartidos en estos centros se vinculan a estas áreas. Este dato de adscripción nos permitiría suponer un mayor nivel de conocimiento y sensibilización hacia la cuestión que venimos planteando en nuestra investigación, dado que es, en estas áreas, desde donde mayoritariamente se abordan las características, las necesidades y los problemas de la sociedad y del mundo en que vivimos.

Tabla 7.4. Área de conocimiento del profesorado

Área de conocimiento	f	%
Artes y Humanidades	28	25,7
Ciencias	9	8,3
Ciencias de la Salud	3	2,8
Ciencias Sociales y Jurídicas	68	62,4
Ingeniería y Arquitectura	1	,9
Perdidos	4	
Total	109	100,0

Gráfico 7.2



Al tratar de vincular el área de conocimiento a la que pertenece el profesorado de la muestra con su correspondencia categoría profesional, en una primera tabla reflejamos la frecuencia considerando toda la gama de categorías, pero, dada la dispersión de los datos, optamos por integrar las mismas en cuatro categorías profesionales, como se ha comentado anteriormente, reflejadas en la tabla 7.6.

Tabla 7.5. Muestra de profesores: rama de conocimiento y categoría profesional

Rama de conocimiento	Categoría profesional											Total	% total
	CU	TU	CEU	TEU	CD	AD	AY	CL	CLD	ASO			
Artes y Humanidades	1	2		10	1		2	3		9	28	25,7	
Ciencias			3	5						1	9	8,3	
Ciencias Salud		1		1						1	3	2,8	
Ciencias Sociales y Jurídicas	4	12	4	27		8		1		12	68	62,4	
Ingeniería y				1							1	0,9	

Rama de conocimiento	Categoría profesional											Total	% total
	CU	TU	CEU	TEU	CD	AD	AY	CL	CLD	ASO			
Arquitectura													
Totales	5	15	7	44	1	8	2	4		23	109	100	
% sobre total	4,6	13,8	6,4	40,4	0,9	7,3	1,8	3,4		21,1	100	100	

Tabla 7.6. Relación categoría profesional - rama de conocimiento

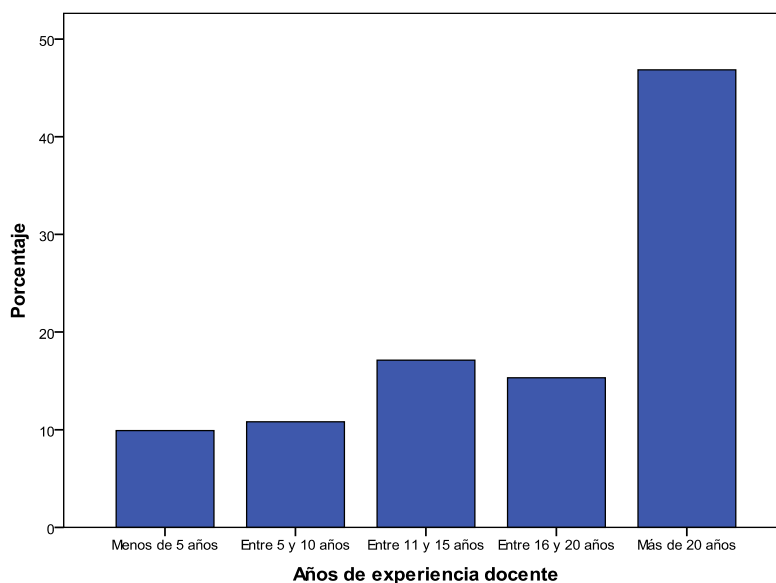
Rama de conocimiento	Categoría profesional					Total	% total
	Funcionarios	Laborales Doctores	Laboreales No Doctores	Asociados			
Artes y Humanidades	13	1	5	9	28	25,7	
Ciencias	8			1	9	8,3	
Ciencias Salud	2			1	3	2,8	
Ciencias Sociales y Jurídicas	47	8	1	12	68	62,4	
Ingeniería y Arquitectura	1				1	0,9	
Totales	71	9	6	23	109	100	
% sobre total	65,1	8,3	5,5	21,1	100	100	

➤ **Años de experiencia docente**

Tabla 7.7. Años de experiencia docente

Años de experiencia docente	f	%
Menos de 5 años	11	9,9
Entre 5 y 10 años	12	10,8
Entre 11 y 15 años	19	17,1
Entre 16 y 20 años	17	15,3
Más de 20 años	52	46,8
Total	111	100,0

Gráfico 7.3. Porcentaje “Años de experiencia docente”



En la tabla 7.7 recogemos el número de años de experiencia docente de los docentes participantes. Aproximadamente, la mitad (46%) cuenta con una amplia trayectoria docente, de más de veinte años de experiencia, siendo bastante menor el porcentaje de los que refieren cinco años o menos, en torno a un 10%.

La dilatada experiencia, reflejada en el gráfico anterior, podríamos considerarla también un factor favorecedor para llevar a cabo propuestas de innovación relacionadas con la incorporación de los temas de EpD y cooperación en las titulaciones en las que imparten docencia.

➤ **Facultad o Escuela y titulación donde imparten docencia**

Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, al referirnos a la descripción de la muestra en el apartado 6.2, los profesores de la misma pertenecen a los centros de educación de los cuatro campus de la Universidad de Valladolid y a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos. Son centros de muy

diferente tamaño tanto en lo que a número de profesorado, alumnado y titulaciones se refiere. El hecho de que en la tabla siguiente encontremos otros centros de adscripción (Facultad de Económicas, Escuela Politécnica Superior o ETSIAA) se refiere a que hay profesorado que comparte docencia en varios centros, siendo uno de ellos educación, aunque tengan su adscripción a aquel centro en el que imparten mayor número de horas.

Tabla 7.8. Facultad o Escuela a la que pertenece el profesorado

Facultad o Escuela a la que pertenecen	F	%
F. Ciencias Económicas. Valladolid	2	1,8
E. U. de Magisterio de Segovia	19	16,8
E. U. Educación de Palencia	37	32,8
E. U. Educación Soria	4	3,5
Económicas	1	,9
Educación	1	,9
Educación y Trabajo Social. Valladolid.	22	19,5
Escuela Politécnica Superior. VA	2	1,8
ETS IAA y Educación	1	,9
Facultad de Humanidades y Educación	23	20,4
Total	113	100,0

En cuanto a la titulación en la que imparten docencia, en su mayoría se distribuyen en torno a las diplomaturas de Educación, hoy Grados de Educación, en sus diferentes títulos y especialidades: Títulos de Maestro y de Educación Social, siendo, en el primer caso, Educación Primaria (generalista) y Educación Infantil, las mayoritarias, ya que están presentes en todos los centros seleccionados. A esas titulaciones hay que añadir las especialidades correspondientes al título de Ed. Primaria (Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Musical...) impartidas algunas de ellas en determinados centros. La Facultad de Educación de Valladolid y la de Humanidades y Educación de Burgos imparten además otras titulaciones, como

Psicopedagogía y Trabajo Social en el primer caso, y Pedagogía y Terapia Ocupacional en el segundo.

➤ **Denominación y carácter de las materias impartidas**

Por lo que respecta a las materias en que imparten docencia, la mayor parte del profesorado se agrupa en torno a las materias de carácter troncal de las titulaciones señaladas, que están asignadas a su área de conocimiento. Predominan las de carácter didáctico-pedagógico (Didáctica General, Organización Escolar, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ciencias de la Naturaleza y su didáctica, Ciencias Sociales y su didáctica, Educación Física y su didáctica, Didáctica de la Lengua Extranjera, Matemáticas y su didáctica, etc.). Al tratarse de materias troncales, sus descriptores delimitan los contenidos a desarrollar, pero en la elaboración de los respectivos proyectos docentes existe la opción de incorporar determinados contenidos que el área o el profesorado considera relevantes.

En el total de las 131 asignaturas diferentes entre troncales, obligatorias y de libre configuración que refieren impartir los profesores participantes, solamente hemos encontrado dos optativas cuya denominación está relacionada con la EpD: una en la EUE de Segovia, “Universidad y compromiso social” y otra en la Facultad de Humanidades y Educación de Burgos, denominada “Educación para el desarrollo”.

En síntesis, si tuviéramos que caracterizar esquemáticamente los rasgos de la muestra de profesorado participante podríamos señalar los siguientes:

- Edad media en torno a los 40-50 años, reparto equilibrado de varones y mujeres
- Profesorado funcionario, PTEU, con amplia experiencia docente, de más de veinte años la mayoría.
- Perteneciente a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

- Imparte docencia en las titulaciones de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil y Diplomatura de Educación Social, preferentemente.
- Casi todos imparten alguna materia troncal u obligatoria en las titulaciones señaladas, un porcentaje pequeño, menor del 10%, imparte únicamente materias optativas y de libre configuración.

7.1.2. Actitudes sobre cooperación y educación para el desarrollo

Este apartado incluye un bloque de cuestiones que tratan de valorar las actitudes que el profesorado muestra en relación con los temas de cooperación y desarrollo: interés, conocimiento, formación, sensibilización, etc.

➤ Grado de interés, colaboración e implicación en los temas de cooperación y desarrollo

Las respuestas que los entrevistados dan a los tres matices contemplados sobre los temas de cooperación y desarrollo, a nivel porcentual quedan reflejados en las tres tablas que aparecen a continuación.

Tabla 7.9. Grado de interés

	\bar{X}	S_x	%					N	%
			1	2	3	4	5		
Grado de interés	4,23	,682		2,7	6,2	56,6	34,5	113	100

1. Nada interesado/a; 2. Poco interesado/a; 3. Regular; 4. Interesado/a; 5. Muy interesado/a

Tabla 7.10. Frecuencia de colaboración

		f	%	Total	
				N	%
Colabora usted con alguna ONG, asociación cultural o benéfica, grupo social, etc. (excluir clubs, asociaciones deportivas y/o de ocio, asociaciones profesionales...)	<i>Sí</i>	82	72,6	113	100,0
	<i>No</i>	31	27,4		

Tabla 7.11. Grado de implicación

	%				N	%
	1	2	3	4		
Miembro ONG	15,2	53,0	16,7	15,2	66	100
Miembro de otras asociaciones	26,8	43,9	17,1	12,2	41	100

1. Activo; 2. De cuota económica; 3. Activo y de cuota; 4. Colaborador puntual

En relación con el **grado de interés**, casi todos los profesores muestran un elevado grado de interés. Se les pedía que lo valorasen en una escala de 1 a 5, y el 91% manifiesta estar interesado o muy interesado; no hay ninguno que no lo esté.

Respecto al **grado de colaboración e implicación** en ONG, grupos sociales o asociaciones culturales o benéficas, los ítems 9 y 10 del cuestionario pretendían, de algún modo, comprobar si ese grado de interés manifestado tenía su correlato en la práctica de su vida diaria. De ahí que preguntáramos sobre su colaboración con alguna organización, grupo social, asociación o similar vinculadas a temas de cooperación y desarrollo y que precisaran cuál era su grado de implicación. Los dos tercios del profesorado afirma mantener algún tipo de colaboración, si bien se reduce a una colaboración económica: un 53% colabora económicamente con alguna ONG y un 43,9% lo hace como miembro de otras asociaciones. Solamente un 15,2% y un 26,8%, en cada caso, manifiesta colaborar activamente.

➤ **Grado de conocimiento y sensibilización hacia los temas de cooperación y desarrollo**

El ítem nº 11 pedía al profesorado su valoración, en una escala de uno a diez, acerca del grado de conocimiento y sensibilización hacia los temas de cooperación y desarrollo.

Tabla 7.12. Grado de conocimiento y sensibilización

grado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
f		2	5	3	7	20	28	24,8	12	3	113
%		1,8	4,4	2,7	6,2	17,7	24,8	29,2	10,6	2,7	100

El porcentaje de quienes lo autoevalúan notablemente (puntuación de 7 o más) asciende a un 64,6%, lo cual es altamente positivo, y consideramos que también puede ser favorecedor a la hora incorporar estos temas a la docencia e investigación universitarias.

➤ **Grado de compromiso e implicación de la universidad**

Si las preguntas anteriores estaban enfocadas hacia el plano individual, las siguientes se plantean desde una perspectiva institucional, cuyos resultados quedan reflejados en las siguientes tablas.

Tabla 7.13. Compromiso de la universidad

		f	%	Total	
				N	%
Considera que la Universidad se tiene que comprometer con el desarrollo de los pueblos más empobrecidos (ser agente de cooperación para el desarrollo), al igual que otras entidades	<i>Sí</i>	112	99,1	113	100,0

Tabla 7.14. Modalidad de cooperación más apropiada

	f	%
Cooperación directa (llevar a cabo directamente proyectos de cooperación en los países empobrecidos)	9	8,1
Cooperación indirecta (colaborar en proyectos gestionados a través de otras instituciones)	19	17,1
Ambos tipos	83	74,8
<i>Total</i>	111	100

Cuando se pregunta si consideran que la universidad tiene que comprometerse con el desarrollo de los pueblos más empobrecidos, es decir, si tiene que ser de alguna manera agente de cooperación al desarrollo, al igual que otras entidades, la respuesta es unánimemente afirmativa (99%). Se constata también un porcentaje elevado (74,8%) el que considera que la universidad debería realizar tanto cooperación directa como indirecta.

Tabla 7.15. Tipo de acciones

		f	%	Total	
				N	%
Crear una ONG en la Universidad	<i>Sí</i>	14	12,4	113	100,0
	<i>No</i>	99	87,6		
Crear un fondo de cooperación a partir de los propios recursos (0,7 del presupuesto anual; 0,7 del salario de sus trabajadores)	<i>Sí</i>	44	38,9	113	100,0
	<i>No</i>	69	61,1		
Impulsar proyectos de desarrollo propios de la Universidad	<i>Sí</i>	66	58,4	113	100,0
	<i>No</i>	47	41,6		
Canalizar la ayuda al desarrollo a través de otras entidades (ONGs, Fondo Regional de Cooperación, etc.)	<i>Sí</i>	24	21,2	113	100,0
	<i>No</i>	89	78,8		
Establecer convenios con universidades de países desfavorecidos	<i>Sí</i>	105	92,9	113	100,0
	<i>No</i>	8	7,1		
Participar en programas impulsados por la Comunidad Autónoma, el Estado o la Unión Europea	<i>Sí</i>	49	43,4	113	100,0
	<i>No</i>	64	56,7		
Impulsar la docencia y la investigación sobre los problemas de desarrollo y la interdependencia Norte-Sur	<i>Sí</i>	77	69,4	111	100,0
	<i>No</i>	34	30,6		
Responder a las demandas de asesoramiento técnico de instituciones gubernamentales y ONG para la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo	<i>Sí</i>	45	39,8	113	100,0
	<i>No</i>	68	60,2		
Colaborar en la difusión de documentación e informes sobre esta temática en general	<i>Sí</i>	53	47,3	112	100,0
	<i>No</i>	59	52,7		
Sensibilización y formación de la comunidad universitaria y de la sociedad en general	<i>Sí</i>	92	81,4	113	100,0
	<i>No</i>	20	17,7		

La unanimidad ya no es tal cuando se pide que señalen el tipo de acciones que podría desarrollar la universidad como agente de cooperación. En una relación de diez posibles acciones (tabla 7.15) les pedimos que marcaran las cinco que consideraban más importantes y hemos encontrado que las tres que mayoritariamente señalan son: establecer convenios con universidades de países desfavorecidos (92,9%); sensibilización y formación de la comunidad universitaria y de la sociedad en general (81,4%); impulsar la docencia y la investigación sobre los problemas del desarrollo y la interdependencia Norte-Sur (69,4%).

A tenor de estas respuestas, podría inferirse la existencia de un clima favorable y cierta predisposición para incorporar la EpD y la cooperación al ámbito universitario.

➤ **Actitud de la Universidad ante la EpD**

Con la intención de precisar un poco más este extremo, acerca de qué consideran puede y debe hacer la universidad, en el ítem 15 pedíamos su posicionamiento (grado de acuerdo-desacuerdo en una escala de 1 a 5) en torno a doce afirmaciones sobre el papel de la universidad. Estas guardan cierta relación con las cuestiones que les formulamos a los expertos entrevistados. La tabla 7.16 recoge los resultados obtenidos.

Tabla 7.16. Actitudes hacia la EpD

Actitud hacia la EpD	\bar{X}	S_x	%					N	%
			1	2	3	4	5		
1. La Universidad, en tanto que agente transformador de la sociedad, es responsable del debate sobre los problemas que afectan al progreso de las sociedades en clave de mayor equidad, sostenibilidad y respeto a los derechos humanos.	4,27	,823	1,8	1,8	7,3	45,5	43,6	110	100
2. El conocimiento que produce la universidad de hoy replica fundamentalmente valores de competitividad, individualismo, ... frente a otros de solidaridad, conciencia crítica, ...	3,51	1,094	2,8	20,2	18,3	40,4	18,3	109	100
3. Todos los titulados universitarios deberían recibir en su formación una base de conocimientos, habilidades y actitudes para desenvolverse profesionalmente en la construcción de un mundo más humano (=Los temas de cooperación y desarrollo deberían formar parte de los currículos universitarios de todas las carreras)	4,28	,910	1,8	2,7	11,8	32,7	50,9	110	100
4. Los temas de cooperación y desarrollo deberían formar parte de las carreras de ámbito socioeducativo (Humanidades, Ciencias Sociales, ...)	4,07	1,131	5,5	5,5	10,9	32,7	45,5	110	100
5. Los temas de cooperación y desarrollo deberían constituir formación voluntaria para cualquier universitario.	3,68	1,206	6,3	13,5	14,4	36,9	28,8	111	100

Actitud hacia la EpD	\bar{X}	S_x	%					N	%
			1	2	3	4	5		
6. La formación reglada influye en la creación y/o cambio de actitudes y valores.	3,81	,958	,9	9,0	24,3	39,6	26,1	111	100
7. Para garantizar la consolidación y sostenibilidad de acciones que propicien el desarrollo de los pueblos es necesario un cambio previo de actitudes	4,42	,671	,9		4,6	45,0	49,5	109	100
8. La Educación para el Desarrollo es un instrumento imprescindible para la cooperación al desarrollo.	4,18	,880	,9	3,6	14,5	38,2	42,7	110	100
9. Es necesario incorporar una propuesta pedagógica de EpD en el ámbito universitario.	4,07	,906	1,8	1,8	20,9	38,2	37,3	110	100
10. Es necesario incluir, en las disposiciones universitarias, objetivos de EpD y proyección social orientada hacia el desarrollo.	4,12	,882	1,8	2,7	14,4	44,1	36,9	111	100
11. La formación del profesorado de todos los niveles educativos, incluido el universitario, en temas de cooperación y desarrollo, es imprescindible para promover actitudes y actuaciones relacionadas con la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, el comercio justo, la sostenibilidad, etc.	4,22	,899	2,7	,9	12,6	39,6	44,1	111	100
12. La cooperación y el desarrollo deberían constituir una prioridad en las líneas de investigación en todos los niveles.	3,69	1,150	4,5	13,5	18,0	36,0	27,9	111	100
<i>¿Qué consideración cree que tiene su Universidad hacia los temas de cooperación y desarrollo?</i>	<u>2,95</u>	<u>,706</u>	<u>1,9</u>	<u>21,5</u>	<u>56,1</u>	<u>20,6</u>		<u>107</u>	<u>100</u>
VARIABLE CRITERIO= Y									
Actitud TOTAL	48,009	7,1229	(mín. = 19; máx.=59)					111	100

Tabla 7.16. Actitudes hacia la EpD (cont.)

La mayoría del profesorado, al igual que los expertos entrevistados, considera que la universidad, como agente transformador de la sociedad, debería participar activamente en los debates sobre los problemas que afectan al progreso social desde una óptica de justicia social.

También son partidarios de que todas las titulaciones universitarias incorporen formación relacionada con la cooperación el desarrollo, desde la orientación de poder contribuir profesionalmente a la configuración de un mundo más humano.

Para ello señalan la EpD como un instrumento necesario e imprescindible que permitiría, además del prioritario cambio de actitudes, la formación en conocimientos y habilidades relacionados con la solidaridad, la sostenibilidad, la promoción de los derechos humanos,... en definitiva, todos aquellos temas que proporcionarían una sólida formación en cooperación y desarrollo.

Igualmente, un alto porcentaje (83,7%) muestra su acuerdo con la necesidad de formar al profesorado de todos los niveles educativos, incluido el universitario, para que este enfoque formativo pueda hacerse realidad desde la coherencia y el rigor académicos.

Como cierre de este apartado relacionado con la sensibilización, el ítem 16 pedía, en una escala de cinco opciones entre 'muy baja' y 'muy alta', una valoración global sobre la consideración que, sobre estos temas y a su juicio, tiene la universidad a la que pertenecen y un alto porcentaje señala que regular.

7.1.3. Formación sobre cooperación y educación para el desarrollo

Otro de los apartados del cuestionario pretendía analizar algunos elementos relacionados con la formación en este campo: actividades docentes e investigadoras realizadas o en fase de realización, conocimiento de documentación y recursos, etc.

Tabla 7.17. Actividades del departamento sobre cooperación y/o desarrollo,...

		f	%	Total	
				N	%
¿Realiza o ha realizado su departamento alguna actividad relacionada con la cooperación y el desarrollo	<i>Sí</i>	53	54,6	97	100,0
	<i>No</i>	44	45,4		

Tabla 7.18. Líneas de investigación del Departamento sobre cooperación EpD

		f	%	Total	
				N	%
¿Existe en su departamento alguna línea de investigación relacionada con la cooperación y el desarrollo?	<i>Sí</i>	36	41,4	87	100,0
	<i>No</i>	51	58,6		

Asimismo, se les pedía ordenar, según preferencia, un conjunto de propuestas reflejadas en la tabla siguiente para abordar las cuestiones de cooperación y desarrollo en la universidad

Tabla 7.19. Propuestas para la universidad

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	N
Incluir contenidos en las asignaturas existentes	30,5	18,3	13,4	8,5	6,1	4,9	4,9	13,4		82
Diseñar nuevas asignaturas en los planes de estudio	21,5	15,2	7,6	15,2	3,8	8,9	17,7	10,1		79
Proponer programas de Postgrado	8,8	11,3	18,8	15,0	10,0	21,3	12,5	2,5		80
Crear un instituto Universitario	9,2	6,2	10,8	13,8	13,8	10,8	15,4	18,5	1,5	65
Realizar jornadas, congresos, seminarios, cursos de extensión universitaria, etc.	9,2	16,1	14,9	14,9	23,0	10,3	5,7	5,7		87
Promover programas de doctorado sobre esta temática	4,1	2,7	13,7	12,3	21,9	13,7	15,1	16,4		40
Implementar líneas de trabajo e investigación sobre cooperación y desarrollo	16,7	22,6	22,6	14,3	7,1	6,0	6,0	4,8		84
Crear equipos y redes con instituciones académicas de los países del Sur y con otros agentes de cooperación	23,6	21,3	14,6	18,0	9,0	5,6	5,6	2,2		89
Otras	16,7	16,7	16,7	16,7		16,7			16,7	6

Ante la primera pregunta de si su departamento realiza o ha realizado alguna actividad relacionada con la cooperación y el desarrollo (tabla 7.17), la mitad responde afirmativamente, y delimita que éstas se concretan mayoritariamente en conferencias, jornadas e intercambios formativos (doctorados) con universidades latinoamericanas.

En este aspecto, cabe señalar que, desde hace algunos años, la Universidad de Valladolid mantiene convenios con universidades de Venezuela, Chile y Colombia para el desarrollo de programas de doctorado conjuntos. Y con Bolivia, existe un ambicioso programa de formación del profesorado dirigido a todos los niveles, desde educación básica hasta la universidad, en el que hemos colaborado, que constituye un claro ejemplo de cooperación universitaria para el desarrollo.

Respecto a la actividad investigadora en cooperación y desarrollo, realizada por los departamentos, aunque existe, y así se constata en las respuestas al ítem 18, es menor que la actividad docente mencionada en la pregunta anterior, en la que incorporan los programas de doctorado que se llevan a cabo y las actividades formativas que se desarrollan. Así, señalan: “Educación para la integración y el desarrollo humano y sostenible vinculada al programa de doctorado del mismo nombre que se lleva a cabo en Bolivia”, “las correspondientes al estudio del plan de formación de las maestrías mencionadas anteriormente”; “futuras tesis”, etc.

En relación a la selección de las propuestas más adecuadas, como puede apreciarse en la tabla 7.19, tres destacan sobre el conjunto: incluir contenidos en las asignaturas existentes, diseñar nuevas asignaturas en los planes de estudio y crear equipos y redes con instituciones académicas del Sur y con otros agentes de cooperación. En el apartado ‘otras’ incorporan: conocer la historia, tradiciones, cultura; crear diferentes asociaciones en la que los alumnos y profesores puedan implicarse; y discriminación positiva declarada y visible hacia proyectos de investigación en esa línea.

La opción que aquí se escoge preferentemente se confirma en la pregunta siguiente sobre la necesidad de introducir en los nuevos planes de estudio alguna materia o propuesta formativa relacionada con la cooperación y el desarrollo: un 84,5% responde afirmativamente y señalan como medio las materias optativas frente a las obligatorias. Asimismo, proponen que estos temas se incorporen de forma transversal en todas las asignaturas, en materias de libre elección o en los programas de prácticas. Si bien todas estas propuestas son encomiables, la realidad es que los programas de las materias están más centrados en formación de carácter técnico-profesionalizador que en este otro tipo de formación competencial más transversal, extremo que hace más difícil su incorporación; pero sobre todo se necesita profesorado comprometido para incorporar aspectos sustantivos y prácticos sobre la EpD en determinadas materias.

➤ **Documentos sobre cooperación y desarrollo en la universidad**

Tabla 7.20. Conocimiento de documentos

		f	%	Total	
				N	%
¿Conoce el contenido de algún documento sobre cooperación y desarrollo de los que hacen referencia a la implicación/responsabilidad de la universidad en este tema?	<i>Sí</i>	50	46,7	107	100,0
	<i>No</i>	57	53,3		

Tabla 7.21. Normativa sobre Cooperación al desarrollo

¿Cuáles	f	%	N
Ley 23/1998 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo	12	24,0	50
Ley 9/2006 de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo (Junta de Castilla y León)	21	42,0	50
Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CEURI-CRUE, 2000)	12	24,0	50
Universidad: compromiso social y voluntariado (CRUE, 2001)	22	44,9	49
Código de Conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo (CEURI-CRUE, 2005)	16	32,0	50
Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008	13	26,5	49
Resolución 13573/01 del Consejo Europeo de la UE sobre EpD	4	8,0	50
PACI (Planes Anuales de Cooperación)	5	10,0	50
Otros			
<i>Total</i>		<i>100,0</i>	

Los ítems 21 y 22 del cuestionario hacen referencia explícita al conocimiento de determinados documentos relacionados con este tema, en concreto aquellos de carácter normativo que regulan los temas de cooperación y desarrollo de manera general y los que se refieren específicamente al ámbito universitario.

Es reseñable el hecho de que son más los que señalan no conocerlos frente a los que responden afirmativamente. Y es un porcentaje relativamente pequeño el que dice conocer el contenido de algunos documentos que consideramos básicos en relación con el tema que nos ocupa: la Estrategia de Cooperación Universitaria al

Desarrollo, el Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo o el Plan Director de la Cooperación Española.

Cuando pedimos que señalen algunas publicaciones que conozcan relacionadas con el tema, la mayoría hace referencia a materiales publicados por ONG de ámbito nacional e internacional (Cruz Roja, Intermón Oxfam, Manos Unidas, Amnistía Internacional...). Solamente cinco personas aluden a alguna publicación periódica específica (Revista Española de Desarrollo y Cooperación) y a determinadas publicaciones sobre EpD del instituto Hegoa (Diccionario de Educación para el Desarrollo; Cuaderno de trabajo nº 19: Educación para el Desarrollo, el espacio olvidado de la cooperación).

7.1.4. Propuestas formativas personales e institucionales en cooperación y EpD

Una vez valorado el grado de sensibilización y conocimiento en torno al tema, en este apartado del cuestionario pretendíamos valorar cuál debería ser la orientación de una propuesta formativa en EpD desde una perspectiva más concreta y aplicada al contexto en el que trabaja el profesorado participante.

El primer ítem de esta dimensión pregunta acerca del conocimiento del concepto de EpD al que nos adscribimos en el planteamiento de nuestro trabajo y que recogemos de forma sucinta, junto con el concepto de desarrollo y cooperación para el desarrollo, en la presentación el cuestionario, con la intención de homogeneizar las referencias interpretativas de los tópicos básicos en torno a los cuáles gira nuestra investigación.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla (Tabla 7.22), la mayoría (81,7%) manifiesta conocer la conceptualización propuesta para el término de EpD.

Tabla 7.22. Conocimiento del concepto de EpD

		f	%	Total	
				N	%
¿Conocía el concepto de “Educación para el Desarrollo” que se incluye al inicio de este cuestionario?	<i>Sí</i>	89	81,7	109	100,0
	<i>No</i>	20	18,3		

El ítem n° 24 y siguientes incluyen un conjunto de descriptores que podrían formar parte de una propuesta curricular en EpD. De un total de trece, pedíamos que señalaran los cinco que consideraban más importantes.

Tabla 7.23. Descriptores integrados EpP.

¿Cuáles?	F	%	N
Relaciones Norte-Sur/ Globalización	45	40,2	112
Derechos Humanos	89	79,5	112
Comercio justo / Consumo responsable	38	33,9	112
Reparto de la riqueza y el poder / Pobreza y desarrollo	62	55,4	112
Género y desarrollo	35	31,8	110
Medio ambiente y desarrollo	44	40,0	110
Inmigración y desarrollo	47	43,1	109
Educación en valores: solidaridad, justicia, paz	71	64,0	111
Organismos internacionales	12	10,7	112
Resolución de conflictos	30	27,5	109
Hambre	31	27,7	112
Codesarrollo/ Cooperación al desarrollo	24	21,4	112
Ciudadanía global	30	26,8	112

Como podemos apreciar en la tabla 7.23 los tres que destacan sobre el resto son, por este orden: Derechos Humanos, educación en valores: solidaridad, justicia, paz...,y pobreza y desarrollo. No ha habido ninguno que haya resultado excluido, si bien es verdad que el que hemos denominado ‘Organismos Internacionales’ solamente es considerado por un 10,7% de los profesores que han respondido al cuestionario.

Un porcentaje considerable, 51,4%, manifiesta estar regularmente informado sobre estos temas (ítem 25). Aún así, casi todos (94,6%) consideran factible su incorporación a la titulación en la que imparten docencia. Ante la respuesta contundentemente afirmativa sobre la posibilidad de incorporar esos temas a la titulación en la que imparten docencia, les pedimos nuevamente que señalen su prioridad en relación con dicha titulación y, en este caso, se repiten, aunque en

menor proporción, las opciones indicadas anteriormente como tópicos de contenido de EpD.

En un nivel mayor de concreción de su posicionamiento personal en torno a esta cuestión, en el ítem 28 preguntamos acerca de la posibilidad de su inclusión en la asignatura que imparten. Aunque también es mayoritario en porcentaje que responde afirmativamente (77,5%), es más bajo que cuando se valora la posibilidad de incorporarlos a la titulación.

Entre las limitaciones que señalan, casi la mitad apunta que la especificidad de su asignatura no lo permite. Un 26,5% señala la falta de formación como dificultad para esa inclusión. Lo cual, en cierto modo, viene a coincidir con la respuesta al ítem 25 donde preguntábamos sobre el grado de información en estos temas.

Además del grado de información, nuestro interés también estaba en conocer la autovaloración del grado de formación para introducir la EpD en sus actividades, es decir, no solo el conocimiento de datos, hechos, conceptos, teorías,... sino también el procedimiento pedagógico-didáctico para abordarlo. Como puede apreciarse en la tabla...en una escala de uno a diez, siendo uno muy mala y 10 muy buena, la percepción de su grado de formación para realizar actividades de EpD es relativamente baja ($\bar{x}=5,61$).

Tabla 7.24. Grado de formación sobre EpD

	\bar{X}	S_x	%										N	%
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Formación para introducir EpD en sus actividades	5,61	1,910	1,8	3,7	9,2	13,8	18,3	17,4	19,3	12,8	1,8	1,8	109	100

La mayoría (97,2 %) considera de interés la organización de acciones formativas para el profesorado en cuestiones o temáticas relacionadas con la EpD. Son varias las razones que aducen. Estiman que la EpD es una competencia profesional básica que debe ocupar un lugar en los currículos universitarios; inciden en la

necesidad de formación para poder incorporar estos temas en la docencia, ya que nadie enseña lo que no sabe; piensan que como el profesorado interactúa con personas, se hace necesario educar en actitudes y valores de justicia y solidaridad, partiendo de la sensibilización y reflexión de los estudiantes universitarios sobre esta nueva dimensión educativa de EpD. Más que una formación voluntarista se pronuncian a favor de una formación institucional, que ponga de manifiesto la necesidad y el modo de concienciar a las jóvenes generaciones sobre la desigualdad norte-sur, desde todos los puntos de vista.

Ante la pregunta de si participaría en esa formación, una buena parte del profesorado estaría dispuesto a participar en acciones formativas, son menos los que manifiestan haber participado en alguna. Dicha participación se refiere más a la asunción de compromisos docentes y no tanto a la participación como docente en formación: “he impartido un curso de verano sobre inmigración y solidaridad”, “he impartido conferencias sobre EpD en un seminario internacional del Verapaz”, “he dado charlas sobre comercio justo”, “participo en una línea de investigación”, “soy colaborador de Cáritas y Manos Unidas”, “he intervenido en algunos cursos de la JCyL”, “participo en un programa de doctorado y cursos de maestría en Bolivia”...

En el último grupo de ítems de este apartado del cuestionario, solicitábamos una valoración general acerca del interés percibido actualmente, en relación con estas cuestiones, en su entorno más próximo. La mayoría de los profesores entrevistados (Tabla 7.25) manifiesta que ese interés es creciente tanto institucionalmente (70,4%) como entre el profesorado y el alumnado (65 %).

Tabla 7.25. Interés percibido sobre cuestiones de cooperación y EpD

	%			N	%
	1	2	3		
Institucionalmente	70,4	16,3	13,3	98	100
Profesorado	61,9	19,0	19,0	105	100
Alumnado	68,6	17,1	14,3	105	100

1. Sí, cada vez más 2. Sí, pero cada vez menos 3. No

Un 65,8% refiere algunas actividades, relacionadas con la EpD, que, durante el último curso, se han realizado en su Facultad/Escuela. La mayoría son charlas, conferencias, exposiciones...es decir, se corresponderían con lo que en el capítulo 3 de nuestro trabajo hemos caracterizado como EpD de segunda y tercera generación.

Cuando preguntamos si creen que debería haber más actividades, el 90,9% responde afirmativamente y añaden a las anteriores algunas propuestas que sí podríamos incluir en una EpD de cuarta generación: docencia reglada, investigación, acciones institucionales, intercambio de profesorado y transferencia de conocimientos y recursos entre el Norte y el Sur... No obstante, también siguen señalando charlas, conferencias, jornadas, curso, exposiciones,...es decir, esas actividades más relacionadas con la concienciación-sensibilización que constituirían un primer paso hacia una EpD integral, transversal y eje dinamizador de cualquier planteamiento formativo.

7.1.5. Perspectiva de futuro de la EpD en la universidad

En la última parte del cuestionario, pretendíamos valorar el posicionamiento a futuro del profesorado encuestado con vistas a sugerir, proponer o articular algunas propuestas formativas que permitan incorporar la EpD a la universidad. El contenido de las preguntas aborda los aspectos que a continuación se contemplan.

Tabla 7.26. Futuro de la EpD en la Universidad

	F	%
Desaparecerán		
Disminuirán	8	8
Permanecerán igual	40	40
Aumentarán	62	62
<i>Total</i>	110	110

También pedimos que valoraran en qué medida la formación del profesorado de todos los niveles educativos, en temas de cooperación y desarrollo, puede

promover actitudes y actuaciones relacionadas con la solidaridad, la justicia social, los derechos humanos, la paz, el respeto por las culturas y tradiciones del Sur, la sostenibilidad medioambiental,...en una escala de 1 a 10. Asimismo, tenían que pronunciarse sobre el nivel de preparación, en cuestión de EpD y cooperación, de los futuros profesionales de la enseñanza al finalizar su formación inicial.

La mayoría manifiesta una perspectiva optimista respecto a la dimensión de futuro y piensan que la EpD está cada vez más presente. En concreto, en relación con la formación del profesorado, que es el ámbito de desempeño profesional de la mayoría, consideran que su formación en cooperación y EpD es clave para el desarrollo de actitudes y actividades que contribuyan a un desarrollo más humano.

La percepción global mayoritaria (94,3%) es que, actualmente, el profesorado que se forma en las Facultades de Educación termina insuficientemente preparado en temas de EpD.

En general, muestran una actitud favorable a participar e implicarse en actividades de EpD realizadas desde diversas instancias, aunque también son numerosos los que responden dubitativamente en función de cuál sea el tema que se proponga, la institución que lo organice, etc.

Como cierre, el cuestionario incluye una pregunta abierta, donde preguntamos al profesorado sobre la forma de incluir la EpD en la universidad, algo que ya preguntamos también a los expertos entrevistados. Las respuestas son muy variadas y coinciden, en buena medida, con las consideraciones apuntadas por estos. Unas aluden a la responsabilidad institucional: “creación de estructuras específicas”, “mediante la creación de un "instituto" o "cátedra" de EpD; “a través del desarrollo de la responsabilidad social universitaria, como eje estratégico”. Muchas inciden en el currículo: “incorporando asignaturas en las distintas carreras”; “transversalizándolo en los contenidos de las diferentes materias de las titulaciones”; “cambiando los programas de las asignaturas,

incluyendo temas relacionados con la EpD” o “incorporando materias optativas”. Hay quienes se pronuncian a favor de la investigación en este campo, “mediante proyectos y programas propios”, o “a través de la creación de equipos y redes de investigación”. Algunos recomiendan actividades de extensión universitaria, como “charlas, conferencias, jornadas, exposiciones...”. Por último, hay quienes se inclinan por promover internamente “campañas de concienciación, a través de un cambio radical de actitudes” o “mejorando las actitudes y la convivencia en la propia comunidad universitaria e incorporando los temas de EpD en la actividad cotidiana para ir consensuando y tomando compromisos, al respecto”.

Del análisis pormenorizado de la amplia gama de propuestas, constatamos que la que más se cita es la relacionada con la incorporación de asignaturas a los planes de estudio, ya sean optativas u obligatorias.

A modo de síntesis

Tal como hemos venido exponiendo en el análisis realizado a propósito de los datos extraídos del cuestionario, podemos sintetizar las aportaciones obtenidas en los siguientes puntos:

- El profesorado de las Facultades y Escuelas de Educación de la Universidad de Valladolid muestra un alto grado de interés por los temas de cooperación y EpD y considera, además, que deberían formar parte de todos los planes de estudio universitarios, pero especialmente de los de formación del profesorado de la enseñanza básica y obligatoria.
- El profesorado universitario considera, de manera prácticamente unánime, que la universidad debe comprometerse con el desarrollo de los pueblos empobrecidos, ya sea a través de cooperación directa y/o indirecta, y, especialmente, realizando aquellas actividades propiamente universitarias: docencia e investigación sobre las cuestiones del desarrollo y sobre la interdependencia norte-sur; sensibilización y formación de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

- La mayoría del profesorado considera que el enfoque de EpD constituye un instrumento necesario e imprescindible que permitiría, además de un cambio de actitudes, la formación en conocimientos y habilidades relacionados con la solidaridad, la sostenibilidad, la promoción de los derechos humanos,...es decir, todos aquellos temas que proporcionarían una sólida formación en cooperación y desarrollo.
- En la universidad se llevan a cabo actividades docentes e investigadoras relacionadas con la cooperación y la educación para el desarrollo, pero tienen carácter puntual y asistemático; están relacionadas más con el interés y la voluntad personal de algunos miembros de la comunidad universitaria que con la línea institucional de la propia universidad. Predominan las actividades docentes sobre las investigadoras.
- Entre las propuestas que se consideran más adecuadas para incorporar los temas de cooperación y desarrollo en la universidad señalan transversalizar los contenidos en las asignaturas que configuran los planes de estudios, incluir asignaturas específicas en los mismos y crear equipos y redes con instituciones académicas del Sur y con otros agentes de cooperación.
- El profesorado universitario manifiesta tener un grado de formación relativamente bajo para incorporar la EpD a sus responsabilidades docentes. Considera necesaria esta formación y, la mayoría, estaría dispuesta a participar en actividades formativas sobre esta temática que consideran imprescindible para contribuir a un desarrollo más humano. Y, además, perciben un creciente interés y compromiso por incorporar la cooperación y la EpD a la universidad.

7.2. Análisis y valoración de datos cualitativos: la entrevista

Tras el análisis de los cuestionarios, presentamos a continuación el análisis de las entrevistas que nos va a permitir el contraste con la información obtenida

anteriormente y ofrecer así una visión más ajustada a la realidad acerca del papel de la universidad como agente de EpD y de cooperación para el desarrollo.

El amplio volumen de información nos creó cierta perplejidad y nos colocó frente al dilema de cómo simplificar la información sin perder rasgos que a la larga pudieran resultar relevantes y clarificadores de ciertos hechos y/o situaciones reflejados a lo largo del relato.

La intención de este análisis es desvelar ideas, pensamientos e interpretaciones acerca de la realidad que se estudia y se caracteriza básicamente por su singularidad. No existe un único modo de realizarlo, aunque sí es posible distinguir en la mayoría de los casos una serie de tareas y operaciones que nos van a permitir organizarlos y decodificarlos para llegar a la obtención de conclusiones (Hernández y Opazo, 2010).

Rodríguez *et al.* (1996) determinan tres tareas en el proceso general de análisis de datos cualitativos: 1) reducción de datos; 2) disposición y transformación de los datos y 3) obtención y verificación de conclusiones.

Así pues, para ordenar la información establecimos un conjunto de dimensiones, códigos y categorías que nos permitieron estudiar e interpretar la información recogida. La determinación de estos elementos la realizamos siguiendo un proceso inductivo (Rodríguez *et al.*, 1996) a partir de los textos de las propias entrevistas, lo que nos permitió definir una matriz descriptiva que incluye:

- Listado de dimensiones
- Definición de las categorías.
- Denominación de las categorías y subcategorías
- Código identificativos de las subcategorías

Las matrices, según Sandin (2003), generalmente consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se incluye una breve información acorde con los aspectos establecidos en las filas y columnas. Estas pueden incluir los rasgos o características más variados del objeto de estudio (procesos, variables, períodos de

tiempo, fuentes de información, etc.). En definitiva, se trata de categorizar y clasificar los datos.

El contenido de las entrevistas nos ha permitido un avance en la delimitación de sus dimensiones, que indudablemente han surgido de las cuestiones planteadas y respuestas aportadas por los expertos, pero también las ideas avaladas por la fundamentación teórica sobre el tema, objeto de investigación. Por otra, la lectura atenta de los textos nos ha ayudado a desentrañar los términos más significativos, en cada una de las dimensiones, que actúan como indicadores de las ideas reflejadas.

En concreto, los pasos seguidos han sido:

- a) Lectura atenta de las entrevistas para delimitar las dimensiones presentes en el discurso, en función de las cuestiones planteadas y del marco teórico.
- b) Revisión y acotación definitiva de las categorías y subcategorías.
- c) Subrayado y numeración de los términos más significativos y delimitación como categorías/indicadores y definición de los mismos (Anexo III).
- d) Identificación de los términos en las entrevistas y numeración de los mismos (Anexo IV).
- e) Cómputo de los indicadores por entrevista y dimensiones (Anexo VI).
- f) Análisis cualitativo de los datos/información y reflexión sobre los resultados extraídos en cada dimensión.

El material derivado de la aplicación de los pasos seguidos está recogido en los anexos mencionados que reflejan minuciosamente el proceso de reducción de datos para su posterior análisis.

La tabla siguiente, tabla 7.27, recoge la categorización realizada; en ella incluimos la denominación de las categorías, su definición y el código identificativo de las mismas. Para el establecimiento y definición de las categorías hemos tenido en

cuenta, tal como indicamos anteriormente, además de las cuestiones planteadas y las respuestas de los expertos, el desarrollo temático realizado en el marco teórico.

Tabla 7.27. Sistema categorial para el análisis de las entrevistas

CATEGORÍAS	Nº	SUBCATEGORÍAS	CÓDIG	DEFINICIÓN
CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD MODERNA	1	Democrática	DEM	Sistema político que reconoce la soberanía del pueblo, a favor de los derechos humanos.
	2	Desarrollo tecnológico	DETE	Alto nivel y predominio de las tecnologías de la información y comunicación. Verdadera revolución tecnológica y telemática que afecta tanto a las actividades laborales como a las formativas.
	3	Calidad de vida	CAVI	Estándares que determinan el o buen nivel logrado en las diversas dimensiones vitales.
	4	Educación a lo largo de la vida	ELV	Principio rector de la sociedad de conocimiento. Reconocimiento de la formación en todo el ciclo vital.
	5	Sociedad global globalización	GLOB	Sentido positivo: capacidad de comunicación e intercambio a nivel mundial que posibilita la constitución de un “sistema mundo”; Negativo: modelo socio-económico y cultural occidental moderno de carácter neoliberal exportado e impuesto en todo el mundo.
	6	Cambio social	CASO	Modificaciones sociales generadas o demandadas por las circunstancias de la sociedad actual.
	7	Positivista, eficientista	POS	Filosofía presidida por la eficacia y eficiencia; todo está supeditado a la obtención de rentabilidad.
	8	Justicia social	JUS	Cualquier acción a favor de la vida digna de las personas.
	9	Análisis crítico	ACRI	Estudio de la realidad y denuncia de situaciones de desigualdad, desequilibrio e injusticia.
	10	Lucha contra la pobreza	POB	Situación de una persona o grupo cuyo grado de privación se halla por debajo del nivel que una determinada sociedad considera mínimo para mantener la dignidad.

RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD	11	Sostenibilidad ambiental	SOSA	Acciones que repercuten positivamente en el medio ambiente.
	12	Implicación social	ISOC	Postura comprometida y acción ante situaciones de injusticia social.
	13	Contribución al desarrollo	CODE	Nivel de bienestar para todos los integrantes de la sociedad en términos de opciones y desarrollo de capacidades.
	14	Equidad	EQUI	Distribución equitativa e igualdad respecto a las necesidades básicas. Justicia redistributiva. Dimensión ética y moral ante las diferencias, cuando éstas son positivas y justas y cuando son negativas e injustas.
	15	Solidaridad	SOL	Compromiso voluntario y desinteresado que se adopta para apoyar proyectos ajenos y procurar llevarlos a buen puerto gracias a la suma de esfuerzos compartidos por quienes se adhieren a una misma causa.
	16	Servicio a la sociedad	SES	Atender las demandas sociales necesarias para lograr el bienestar de las personas, el avance del conocimiento y la mejora de la sociedad.
VALORES Y/O CONTRAVALORES QUE PROMUEVE EL CONOCIMIENTO/LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	17	Liberalismo económico	LIE	Principio rector, de carácter económico eficientista y eficaz, al que debe supeditarse el conjunto de la acción social, política, económica y cultural.
	18	Mercantilismo, Producción	MER	Núcleo y preocupación por la producción de cualquier orden basada en la eficiencia y en la eficacia primordialmente.
	19	Competitividad	COMP	Lucha denodada por destacar, acumular bienes, poder o prestigio.
	20	Rentabilidad	REN	Obtención de beneficio inmediato a través de la formación y el conocimiento.
	21	Consumismo	CONS	Afán de poseer y adquirir bienes diversos no absolutamente imprescindibles.
	22	Individualismo	IND	Prevalencia de los intereses individuales frente a los colectivos.
	23			Capacidad de respuesta y acción ante las decisiones que se toman sobre el

		Conciencia crítica	COC	destino de las personas y de la sociedad.
	24	Compromiso social	COMS	Exigencia ética-moral que rige la voluntad del ser humano para la construcción de un mundo más justo y más humano.
	25	Derechos humanos	DEH	Principios básicos o condiciones instrumentales para la garantía de una vida digna que deben presidir las sociedades democráticas.
	26	Interculturalidad	INT	Reconocimiento de la existencia de diversas culturas, etnias, lenguas y costumbres. Forma de encuentro y diálogo entre diversas culturas.
	27	Género	GEN	Enfoque que reivindica igualdad de derechos y condiciones para hombres y mujeres y lucha, especialmente, por la promoción de la mujer.
LA UNIVERSIDAD COMO AGENTE DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO: FUNCIONES	28	Transferencia de conocimientos	TRANS	Intercambio de información especializada con el fin de aumentar las capacidades de instituciones y personas para promover su propio desarrollo.
	29	Asesoramiento técnico	ATE	Apoyo y orientación para el diseño e implementación de proyectos orientados a promover el desarrollo.
	30	Investigación para el desarrollo	INDE	Indagación sobre la realidad para explicarla y transformarla con el objetivo de mejorarla en beneficio de la misma.
	31	Educación y formación para el desarrollo	EDE	Formación y concienciación integral de las personas para comprender los problemas de desarrollo y asumir un compromiso a favor de la acción participativa y transformadora.
FINES DE LA UNIVERSIDAD ORIENTADA AL DESARROLLO	32	Desarrollo integral de la persona	DESI	Formación de la persona en todas sus dimensiones para llegar a ser un ciudadano comprometido y responsable.
	33	Promoción del pensamiento crítico	PEC	Concienciación y transformación social.
	34	Desarrollo de capacidades (cognitiva, afectiva y social....)	CAP	Apertura de pensamiento a fórmulas democráticas, inclusivas y dialógicas. Adquisición de competencias relacionadas con el saber y con el saber ser.
	35	Desarrollo de una ética responsable	ETIR	Aprendizaje de valores relacionados con la democracia, la participación, la

				equidad y la justicia social.
	36	Incidencia política	INPO	Implicación y preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas.
	37	Transformación social	TRAS	Creación de una sociedad no violenta, justa e inclusiva.
	38	Promoción de condiciones de vida saludable/digna	VISA	Acciones a favor del bienestar y de unas condiciones de vida digna a nivel local y/o global.
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (SIGNIFICADO)	39	Sentido amplio Formación para la ciudadanía global	CIG	Corriente crítica a favor de una educación orientada a la transformación social y a la promoción del desarrollo humano en todas sus vertientes o dimensiones.
	40	Modelo tradicional Proceso instructivo	MOT	Enfoque centrado en contenidos disciplinares concretos y en el rol tradicional de docentes y alumnos.
	41	Modelo crítico y comprometido	MOCO	Formación de personas con alto nivel de compromiso, sustentado en los valores de solidaridad, inclusión y cooperación.
	42	Modelo neutral caritativo-asistencial	MONE	Enfoque paternalista y poco implicativo ante las desigualdades, que se apoya en la transmisión de imágenes y mensajes que refuerzan determinados estereotipos sobre el no desarrollo.
MARCO NORMATIVO DE LA EpD	43	Declaraciones de carácter mundial	DECM	Normativa y principios que rigen para todos los países.
	44	Normativa europea	NOE	Normativa de carácter europeo.
	45	Normativa de carácter nacional	NON	Disposiciones nacionales que hacen referencia a la contemplan la EpD.
	46	Normativa de carácter regional	NOR	Normativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que afecta a la EpD.
OBJETIVOS DE EpD EN LA UNIVERSIDAD	47	Toma de conciencia Sensibilización	TOC	Sensibilizar y concienciar sobre los problemas de la realidad y sobre de las capacidades individuales y colectivas para incidir sobre ella.
	48	Formación e Información	FOIN	Promover acciones formativas a favor de la EpD
	49	Participación activa y concienciación	PAC	Implicarse en proyectos de EpD. Implementar acciones que tienen como intención un cambio.

	50	Enfoque crítico y comprometido (de 5ª generación)	ENC	Proyectar la EpD (en la comunidad universitaria) e influir en el contexto social (ONG, agencias de desarrollo e instituciones sociales).
LA EpD EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO	51	Curriculum implícito	CUIM	De carácter oculto, no se manifiesta abiertamente como objetivo a trabajar no aflora al exterior.
	52	Enfoque transversal	TRAS	Incorporación de la EpD en diversas materias y actividades.
	53	Asignaturas específicas	ASE	Disciplina que contempla temas recurrentes o sustantivos sobre la EpD: paz, derechos humanos, subdesarrollo...
	54	Enfoque global	EGLO	Todos los aspectos y acciones universitarias están impregnados y orientados hacia la EpD.
	55	Vinculada a estudios o socioeducativos	ESO	La EpD integrada en estudios de carácter pedagógico y/o social.
ACCIONES GENERALES PARA INCORPORAR LA EpD A LA UNIVERSIDAD	56	Acciones de visibilización-denuncia	DEN	Acercamiento y sensibilización a favor de los derechos humanos, la EpD, la cooperación, la denuncia de injusticias, etc.
	57	Integración Curricular	ICU	Incorporación de acciones formativas a las propuestas curriculares de educación formal.
	58	De cooperación-acción directa	ADI	Mayor grado de compromiso que implica participación en acciones y proyectos dirigidos a promover el desarrollo y la transformación social.
	59	De colaboración con otras organizaciones	COLA	Alianza y creación de redes con otros agentes educativos y sociales (ONGs...) para dar sentido y unidad a la acción educativa.
ENFOQUE INSTITUCIONAL SOBRE EpD Y COOPERACIÓN	60	Presencia normativa	SEV	Compromiso que emana de las autoridades educativas y su consiguiente incorporación a las disposiciones normativas.
	61	Enfoque integrador Acciones formativas curriculares	INTE	Visión nivelar, paritaria, global e interdisciplinar del proceso formativo en EpD.
	62	Acciones extracurriculares	EXT	Extensión-realización de la acción educativa transformadora más allá del ámbito formal.
	63	Líneas de investigación	INV	Promoción de proyectos de

				investigación en EpD y cooperación.
	64	Indicador de calidad	CAL	Identificación de la EpD como indicador de calidad universitaria
IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	65	Participación del profesorado	PROF	Implicación del PDI, ya sea con un planteamiento academicista o mediante una postura sociocrítica.
	66	Participación del PAS	PAS	Participación e implicación puntual o continua del personal de administración y servicios.
	67	Participación de los estudiantes	EST	Implicación esporádica o consolidada (redes, asociaciones...) de los estudiantes.
	68	Apertura a la comunidad	ACO	Colaboración con diversos agentes comunitarios en proyectos de EpD (ONGs, Universidades del Sur,...)
SITUACIÓN DE LA EpD EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	69	Universidad de Valladolid	UVA	Nivel de presencia, compromiso y participación de la UVA en cooperación y EpD.
	70	Otras Universidades	OUN	Nivel de presencia, compromiso y participación de otras universidades en acciones a favor EpD.
	71	Presencia esporádica	ANEC	La EpD como actividad de segundo orden: puntual, discontinua y marginal.
	72	Presencia en el Proceso de Bolonia	BOL	Asignaturas y competencias vinculadas a valores democráticos (cultura de paz, igualdad, solidaridad, derechos humanos...).
	73	Internacionalización universitaria	INTER	Presencia puntual vinculada a los procesos de internacionalización universitaria.
INDICADORES SOBRE LA CONDICIÓN DEL EXPERTO	74	Formación	FORE	Preparación y cualificación científica y profesional en este campo.
	75	Experiencia	EXPE	Participación en actividades docentes e investigadoras y en proyectos de ámbito local, nacional o internacional.
	76	Compromiso personal	COM	Actitudes e implicación personal a favor de la educación para el desarrollo.

Una vez delimitadas las categorías y subcategorías, procedimos a revisar nuevamente los textos de las entrevistas para tratar de identificar esos indicadores.

El detalle de este proceso lo recogemos en los anexos IV y VI, y la síntesis del recuento en la tabla siguiente.

Tabla 7.28. Cómputo de códigos de entrevistas

CÓDIGO	NÚMERO DE ENTREVISTA										Total
	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	E-7	E-8	E-9	E-10	
DIMENSIÓN 1											
DEM			3		1						4
DETE	1		3			1				1	5
CAVI				1							1
ELV							1				1
GLOB		1	2					1		1	4
CASO		1	3			3		1		1	9
POS	1		1	1	1			2		1	7
DIMENSION 2											
JUS	5	2	3	5	1	1	1	3			21
ACRI		1	3		1	2	1		1	1	10
POB	1	3	1	2	1					1	9
SOSA	1	2	1	3	2					2	11
ISOC	2	1	1			1					5
CODE	3	2									5
EQUI	4	3	4	2	1	1		1	2		18
SOL	4	2						1		4	11
SES	1		2	1	3	3	1	2	1	1	15
DIMENSION 3											
LIE	2	1		1		3		4			11
MER	1	1	1	1	1	2	1	7	1	1	17
COMP				1							1
REN				1							1
CONS					1						1
IND	1				3	3		1		1	9
COC		2	1			1	1				5
COMS	5	2	1			6	1		3	5	23
DEH	2	2	2		2	5			2		15
INT		2	1								3
GEN		1	3		1						5
DIMENSIÓN 3											
TRANS	1	1	3	2	2	1	2		2	4	18
ATE	1				1	2			2	3	9
INDE		1	2		1	1				2	7
EDE	4	2	7	8	3	8	2	5	2	7	48
DIMENSION 3											
DESI	2	1	2								5
PEC	1	1		2	4	3	1	3	2		17
CAP			2		1	2		1		5	11
ETIR	4	1	4		4	5	1			4	23
INPO			1			4		1		1	7
TRAS	1		1	3	3	2			1	2	13

VISA		2	5	1							8
DIMENSIÓN 4											
CIG		2	3			1					6
MOT	1		4		3	1					9
MOCO	2	2		1		1		2	1	1	10
MONE			1	1				1	1		4
DIMENSIÓN 5											
DECM	2		1		4						7
NOE		1									1
NON	3					2			2		7
NOR	2	2				3					7
DIMENSIÓN 5											
TOC		3	2	2	3	4	2		2	3	21
FOIN	4	4	2	2	3	9		1	4	5	34
PAC	5	4	6	2		7			5	4	36
ENC		2		1	1					1	5
DIMENSIÓN 6											
CUEX	1		4	1		4	3			4	17
ETRAS	2	1	4	1	1	6	3		4	7	29
ASE		1	1	3	4	9	1			8	27
EGLO	1		2		2	6	3			6	20
ESO	1		2		1	3	1		1	1	10
DIMENSIÓN 6											
DEN	1	2								5	8
ICU	1	1	1		1	1				1	6
ADI	1	1	2			1			1	8	14
COLA	1	6			4				3	1	15
DIMENSIÓN 6											
SEV	1	2	1	4	1	8			3	12	32
INTE		4		1	1	1					7
EXT		1				2				2	5
INV	5	4	3	7	2	3		1	1	4	30
CAL	1	1	1	1	2	2	2		2	3	15
DIMENSIÓN 7											
PROF	3	2		2	3	6	2	1	2	5	26
PAS						2			1	1	4
EST	1			2	2	4	1	1	2	4	17
ACO	3	3	1	4	2	2	1	1	2	6	25
DIMENSIÓN 7											
UVA	2	1		1	1	6			2		13
OUN	4	3	1	1	3	6		2	2	10	32
ANEC	1			1	2	4	2	4	3	5	22
BOL	1	1	1	1	1	3	1	2	1	4	16
INTER	1	1	1	1		1	1		2	2	10
DIMENSIÓN 7											
FORE	3	1	2	2	3	2	2	1	3	2	21
EXPE	2	1	1	2	1	2			3	1	13
COM	1	1	1	4	1	2	1		4	3	18
TOTAL	105	95	111	81	90	174	38	50	76	166	986

Como podemos apreciar en la tabla anterior, las entrevistas a expertos nos han proporcionado amplia información, hasta un total de 986 codificaciones, distribuidas entre las 14 categorías y 73 subcategorías que hemos establecido para las siete dimensiones.

En una primera aproximación a golpe de vista, podemos observar que no todas las dimensiones han obtenido el mismo número de registros ni todos los entrevistados han incidido en los mismos aspectos; hay subcategorías que presentan un menor índice de respuesta, lo cual entra dentro de la lógica de un planteamiento cualitativo con este tipo de instrumento, y también se justifica por la estructura de la propia entrevista, que incide más en unos elementos que en otros.

Las subcategorías que obtienen un mayor número de registros son aquellas que se refieren a la responsabilidad social de la universidad y a las referencias de la EpD en la universidad, que coinciden con aquellos aspectos en los que nosotros hicimos más hincapié en todas las entrevistas.

El paso siguiente, una vez realizada la categorización y codificación de las entrevistas, es analizar e interpretar esa información. A ello dedicaremos los siguientes apartados.

De los resultados obtenidos se derivan un conjunto de reflexiones sustentadas en la autenticidad de las consideraciones aportadas por los sujetos involucrados en nuestra investigación que, en parte, justifican también la fundamentación teórica incluida al inicio de este trabajo.

A continuación presentamos los resultados del análisis de contenido de las entrevistas. Para evitar la dispersión y favorecer la agilidad del discurso, hemos optado por no incluir aquí las transcripciones íntegras de las entrevistas, limitándonos a los comentarios más representativos en cada caso. La transcripción completa así como su categorización detallada se incluyen en el Anexo II.

En el conjunto de las entrevistas, encontraremos visiones globales acerca del papel de la universidad como promotora del cambio social a través de la EpD y la cooperación; frente a otras que matizan y detallan su posicionamiento respecto a las funciones de la universidad hoy, más allá del hecho educativo, llegando a reflejar posturas ideológicas claramente definidas y, en algunos casos, plenamente asumidas, desde una militancia personal y comprometida en la lucha por la justicia social.

Hemos procurado mantener la unidad temática de las diferentes entrevistas a través del guión proporcionado para las mismas. Sin embargo, el hecho de enfrentarnos a diferentes tipos de interlocutores, en situaciones y momentos muy diferenciados, dentro de un clima de cordialidad y plena autonomía, ha hecho que a veces la conversación derivara hacia otros temas igualmente interesantes pero tangenciales a nuestro propósito. Cuando así ha ocurrido, hemos redirigido la conversación a través de breves comentarios tipo pregunta.

Para la exposición de las opiniones manifestadas por las diez personas entrevistadas, vamos a comentar cada una de las dimensiones establecidas; y a través del análisis del discurso identificaremos las opiniones de los expertos entrevistados sobre los siguientes aspectos: características de la sociedad actual, responsabilidad social de la universidad y promoción de valores, su papel como agente de desarrollo, la presencia de la EpD en la universidad: situación, enfoques, objetivos,...y, finalmente, qué motivaciones e inquietudes personales animan a estos expertos a trabajar por una universidad comprometida con el cambio social.

7.2.1. Dimensión 1. Características de la sociedad moderna

Esta dimensión forma parte de la introducción realizada al comienzo de la entrevista. Por ello, constituye el punto de partida para todas las conversaciones mantenidas. En coherencia con ese postulado, casi axiomático, que determina que la universidad ha de estar al servicio de la sociedad, planteamos en primer término

cuáles son las características de la sociedad actual para determinar el papel que le corresponde desempeñar a la universidad.

En la mayor parte de las entrevistas analizadas encontramos términos y manifestaciones directas o indirectas sobre esas **características** que delimitan la manera de ser, pensar y actuar de la sociedad del siglo XXI. Entre esos rasgos definitorios, cabe destacar aquellos términos que aluden a las transformaciones sociales generadas por las circunstancias que envuelven la sociedad actual (CASO), los que inciden en la dimensión positivista y eficientista de la misma (POS), o aquellos que resaltan su carácter global (GLOB), desde su doble vertiente, positiva o negativa. En menor medida, aparecen las alusiones a su configuración democrática (DEM) y a indicadores de buena calidad de vida (CAVI), que indudablemente tienen una connotación positiva.

Por otra parte, son muchas las citas referidas a esta dimensión que hacen hincapié en los grandes desajustes del mundo actual que, de forma directa o indirecta, interpelan a la institución universitaria. Destacamos las más significativas. La sociedad actual se caracteriza por el profundo abismo existente entre el Norte y Sur. *“En estos momentos, gran parte de la humanidad se encuentra viviendo en condiciones de pobreza o pobreza absoluta (por debajo de 1 o 2 dólares al día), de violencia, de explotación,... Por otro lado, estamos devastando el planeta y de nuevo es la población más pobre la primera en vivir los efectos en todo su dramatismo. Si bien los problemas son complejos y existen múltiples causas y conexiones que intervienen en la creación de la situación, entiendo que el papel que juegan los denominados países desarrollados es principal. Trabajar por la justicia social y el progreso de las sociedades es trabajar por que todas las personas puedan tener una vida digna (alimentación, hábitat, salud) y creativa, con acceso a la educación, en condiciones de igualdad y seguridad. Es trabajar por la conservación del planeta, de manera que pueda cubrir nuestras necesidades y las de futuras generaciones”*. [E-4 pg 17]

Asimismo, es una sociedad con un predominio del pensamiento positivista que, *“relega a los márgenes de la ciencia todo lo que tiene una vinculación más social, que proclama la fe exclusiva en la razón y desprecia otros sistemas de acceder y producir conocimiento, que actúa más sobre los datos y hechos que sobre los contextos en los que cobran sentido”*. [E-3 pg 11]

A la luz de estas y otras manifestaciones cabría preguntarse cuál es el papel de la ciencia en los grandes asuntos de la humanidad, a qué se dedica y cuántos de los grandes problemas sociales ha solucionado o intenta solucionar la ciencia (hambre, guerras,...).

En esta misma línea cabe señalar otro aspecto ineludible en la sociedad del conocimiento, son los avances tecnológicos, cada vez más significativos, más frecuentes y predominantes en nuestra sociedad. En tales circunstancias, *“se trata de resolver la paradoja que representa el hecho de asistir a un formidable desarrollo tecnológico que sin embargo guarda escasa relación con su capacidad para mejorar la vida de las personas”* [E-3 pg 12], se trataría, por tanto, de orientar la ciencia hacia un desarrollo tecnológicamente sostenible y con una incidencia positiva en la vida de todas las personas. Como apunta Vilar (1997: 188): *“la investigación científica debe dedicarse asimismo a mejorar la vida humana y la relación de los humanos entre sí, en sus aspectos inmateriales tanto como en los materiales”*.

La realidad es que muchas de las características mencionadas aluden a situaciones y problemas de primera magnitud que requieren la atención de todos los estamentos políticos, de todas las instituciones, incluida la Universidad. De hecho, *“mientras que aspectos, como la economía, la “seguridad” o la “materia en cuestión” tengan más valor en sí que la persona, no será posible hablar de desarrollo humano”*. *El pensamiento androcéntrico y etnocéntrico, que todavía hoy impregna buena parte del conocimiento científico actúa como coartada para el sostenimiento de sociedades patriarcales, sexistas, racistas e intolerantes”*. [E-3 pg 12]

En síntesis, podemos afirmar, de acuerdo con la mayoría de los expertos entrevistados, que vivimos en un momento histórico que, en medio de grandes desequilibrios, avanza vertiginosamente orientando el destino común de la sociedad de la que formamos parte, hacia una encrucijada de caminos de consecuencias indeterminadas. De forma muy gráfica lo expresa Morin cuando señala que estamos ante:

Una humanidad planetaria que se desenvuelve a través de una tensión contradictoria y complementaria de dos hélices mundializadoras: el cuatrimotor: ciencia, técnica, industria e interés económico y las ideas humanistas y emancipadoras del hombre (Morin, 2001: 11).

7.2.2. Dimensión 2: Responsabilidad social de la universidad y promoción de valores

La segunda dimensión hace referencia a la **responsabilidad social de la universidad**, como la institución educativa de rango superior que necesariamente debe implicarse en el logro de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Por ello, esta dimensión contempla tanto **los valores como los contravalores** que, a juicio de los entrevistados, promueve la universidad a través del desempeño de las funciones que le son propias. Así lo reflejan en sus discursos. Los valores que más se repiten, en tanto que deseables y promovibles por una universidad comprometida con el bien común, son justicia social (JUS), compromiso social (COMS), equidad (EQUI), sostenibilidad ambiental (SOSA), solidaridad (SOL), entre otros, que conforman ese conjunto de derechos humanos de primera y segunda generación (DEH); y, como contravalores, destacan el liberalismo económico (LIE), el mercantilismo (MER) y el individualismo (IND), muy presentes en el modelo de universidad actual tan plegado a las demandas e intereses del tejido productivo.

Creo que la universidad, como otras muchas instituciones sociales, es hija de su tiempo y en ese sentido, los valores que transmite son normalmente los hegemónicos en su época. En consecuencia, los valores actuales de la

universidad responden más al modelo neoliberal y a la cultura hedonista, que a otro tipo de valores humanos. [E-1 pg 1]

En estos momentos, y de forma general, los correspondientes al liberalismo económico. Vivimos en una sociedad desarrollista y la Universidad prepara fundamentalmente para este tipo de sociedad en el que priman los valores economicistas (crecimiento económico, producción y consumo, fuerte individualismo), por encima de otros (justicia social, medioambiental, etc.). [E-4 pg 17]

No solo el liberalismo y mercantilismo son los rasgos que caracterizan nuestra sociedad, sino que también están presentes en la institución universitaria.

El único criterio que parece regirla actualmente es el económico. Una gestión por objetivos y rendimientos, donde los gestores universitarios están asumiendo que la universidad debería gobernarse como una empresa privada. Parece que su única preocupación es el equilibrio presupuestario. [E-8 pg 43]

La universidad, al igual que el conjunto de las principales instituciones sociales, se encuentra en la disyuntiva acerca de qué hélice contribuye a impulsar: la que reclama la sociedad de mercado o la que demanda una sociedad humanista. No se encuentra la universidad en su mejor momento histórico para redefinir y acotar sus funciones; está más preocupada por su propia subsistencia y por la búsqueda de respuestas ágiles y rápidas a los requerimientos de quienes ejercen poder sobre ella (Estado o Mercado) que por mostrar actitudes de valentía o de radicalismo que evidencien una universidad verdaderamente emancipadora y democratizadora del conocimiento.

La crítica se extiende al proceso de Bolonia, último y reciente proceso de cambio en nuestra universidad.

Modelo mercantilista y privatizador, donde lo que menos le interesa es aquello “no rentable”, como la educación para el desarrollo, a no ser para venderlo en formato de máster y cobrar una buena cantidad de euros por 60 créditos. [E-8 pg 44]

Las universidades parecen estar más preocupadas por cumplir con los estándares de calidad planteados por la ANECA que por promover iniciativas relacionadas con la responsabilidad social. [E-9 pg 48]

En los últimos años son numerosos los estudios que ha tratado de analizar críticamente la filosofía subyacente al Espacio Europeo de Educación Superior (Manzano y Andrés, 2007; Cascante, 2009; Díez, 2009; Bok, 2010; Salaburu, 2011), sin detenernos en el análisis de sus aportaciones, mencionaremos el trabajo de Manzano y Andrés (2007) que aporta suficientes datos sobre el estado del mundo, la situación de Europa y los acuerdos del EEES como para contar con una idea fundamentada acerca de cuáles son los objetivos de este proceso de reforma. Señalan que al analizar qué requiere el mercado y qué ofrece la reforma universitaria europea, se identifican los mismos puntos.

Asimismo, volviendo a nuestros entrevistados, la opinión que manifiesta un experto del campo de la ingeniería sobre qué valores replica el conocimiento que produce la universidad y las posibilidades de promover el cambio social en una dirección determinada, desde la universidad, expresa una percepción bastante desalentadora

Ahora mismo no somos ni mucho menos los líderes a la hora de provocar el debate, la reflexión, un avance, pues nos dejamos arrastrar por otros agentes más importantes, como el mundo de la política, de los mass media, del mundo empresarial. En el ámbito que yo vivo (ingeniería) se nos exige cada vez más que seamos un instrumento útil para el mundo económico-empresarial; se restringe mucho la posibilidad de ideas innovadoras, de proponer una reflexión al margen, de hacer al contrario, de proponerle a ese mundo económico cómo podrían hacerse las cosas (...) somos un instrumento que debe aportar lo que ellos piden. Cualquier opinión que no vaya en la corriente mayoritaria queda marginada completamente, venga o no venga de la universidad. Entonces, ahora mismo no estamos jugando ese papel, al menos esa es la percepción que tengo yo. [E-6 pg 28]

Incluso, la denuncia de alineamiento con el orden establecido, alcanza a otras instituciones, como las organizaciones no gubernamentales, en principio poco o nada sospechosas de no pretender una sociedad buena. Así lo expresa un entrevistado quien, apoyándose en buena parte de los expertos en este campo (Sogge y Zadek, 1998; Taibo, 2002; Gómez Gil, 2004; Zurdo, 2007, etc.), sostiene que:

Es difícilmente negable el hecho de que la mayor parte de la acción de las ONGs alimenta modelos de cariz claramente capitalista; durante los últimos años, se ha desarrollado especialmente la potencialidad “conservadora”, en términos de contribución al mantenimiento del orden social, de las organizaciones voluntarias (al menos de su segmento más representativo). [E-8 pg 44]

La realidad que vivimos cada día en el ámbito universitario no es muy distinta a la que vivimos en otros ámbitos sociales; la escala de valores que predomina en la universidad es similar a la que impera en el resto de la sociedad, donde priman los valores que exige el mercado: la competitividad, el individualismo, el hedonismo, el culto a la apariencia....

Con todas las matizaciones y excepciones que se quiera, la universidad es percibida en este momento fundamentalmente como una herramienta de escala social, no como un elemento transformador y de apoyo a valores como la solidaridad y el compromiso social. [E-1 pg 1]

Estos y otros argumentos señalan la responsabilidad de la universidad, aquí y ahora, respecto a la justicia social, siendo además ésta una asignatura pendiente.

Si la universidad quiere estar realmente al servicio de toda la sociedad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa y más comprensiva, la responsabilidad de la Universidad en los debates sobre los problemas de justicia social es total y completa. Hay que comprometerse hasta mancharse, que diría el poeta. Deberíamos abandonar el falso mito de la neutralidad, propio del siglo XIX, y avanzar en pro de la justicia. [E-8 pg 43]

Somos conscientes de que la situación de la universidad actual limita notablemente su capacidad para decidir qué problemas son prioritarios y cuáles no a la hora de generar conocimiento que contribuya a su resolución; y la envergadura de algunos de ellos puede hacerlos percibir como inabordables, pero el compromiso social de la universidad exige que ésta ponga en su punto de mira y con carácter prioritario, la búsqueda de soluciones a esos problemas habitualmente relegados en las agendas políticas.

El campo del desarrollo humano tiene múltiples desafíos a los que hacer frente: concretar la lucha contra la pobreza, resolver la paradoja que representa el hecho de asistir a un formidable desarrollo tecnológico, que sin embargo guarda escasa relación con su capacidad para mejorar la vida de las personas. Garantizar la seguridad humana, los derechos humanos, vivir en contextos de paz... Son tantos, quizá todos ellos se pudieran concentrar en la sencilla y radical idea que está detrás del concepto de desarrollo humano: la persona, su dignidad y la justicia social, como eje del conjunto de políticas locales y globales. [E-3 pg 12]

Las grandes instituciones supranacionales (BM, FMI, OCDE, OMC,...) han elaborado una serie de documentos donde recogen sus postulados en torno a la educación en general y la educación universitaria en particular, lo que unido al discurso de otros grupos posicionados en la misma línea (lobbies políticos y empresariales) no dejan muchas dudas sobre el horizonte hacia el que se dirige la universidad del siglo XXI: dar respuesta a las necesidades productivas, tanto en materia de investigación como de formación de profesionales. Modelo, por tanto, bastante alejado de una educación superior orientada al desarrollo humano.¹

Esta serie de reflexiones nos llevan a pronunciarnos a favor de una universidad que cumpla el papel social que cabría esperar de ella; una institución preocupada

¹ Creemos conveniente señalar que nos referimos al desarrollo humano desde la conceptualización que hemos tratado de exponer en el capítulo 2 de nuestro trabajo. La polisemia de este y otros tópicos discursivos así como la rápida variación de los significados que se les atribuyen, hacen que no sean utilizados o interpretados de igual forma en el discurso económico, en el discurso sociocrítico o en el acervo popular.

por resolver los problemas más acuciantes de la humanidad y comprometida con la justicia social, valor éste que debería tener una presencia cada vez más significativa en el ámbito universitario, dado que:

La Universidad está inserta en un contexto social con el que tiene que establecer lazos de comunicación, de diálogo y de retroalimentación. No nos vale una institución burbuja, sino una universidad sensible a su medio, que recoge las preocupaciones y necesidades que se generan en el contexto social para debatir sobre ellas y para generar nuevas ideas a favor del desarrollo humano. [E-3 pg 11].

7.2.3. Dimensión 3. La universidad como agente de desarrollo: funciones y fines

Al referirnos a la tercera dimensión, contemplamos el papel que debe asumir la universidad como agente de cooperación para el desarrollo, delimitando tanto las funciones como los fines de esta institución orientada al desempeño de ese papel, que, además, parece haberse reconocido “oficialmente” si nos atenemos a las referencias normativas más recientes, tal como expusimos en el capítulo 5 de este trabajo.

En relación con los términos que aparecen en esta dimensión, la universidad como **agente de desarrollo**, se pone de manifiesto que la educación y formación para el desarrollo (EDE) prevalece sobre las demás funciones; de hecho es el término que más se cita en las entrevistas, aspecto nada extraño, ya que está referido al núcleo en torno al cual gira este trabajo de investigación. Por frecuencia de aparición, le sigue la transferencia de conocimientos (TRANS), y, en menor medida, el asesoramiento técnico (ATE) y la investigación para el desarrollo (INDE). Esta última se recoge mayormente en la dimensión 6, relacionada con la institucionalización, como una línea investigación enfocada hacia proyectos de EpD y cooperación.

Al abordar el análisis del discurso sobre las **funciones**, debemos considerar que, si bien las funciones tradicionales de la universidad focalizan la atención en la docencia, investigación y extensión del conocimiento, al tratar de acotarlas desde la perspectiva de una universidad comprometida socialmente con la promoción del desarrollo, los expertos consultados mantienen posturas convergentes, si bien con matizaciones.

En general, señalan que las funciones de la universidad respecto a este tema pueden girar en torno a estos tres ejes:

Formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que estén abiertos al mundo; b) reforzar sus posturas críticas y progresistas, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, con carácter de prevención y alerta; c) utilizar su prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, como la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. [E-5 pg 21]

Valores, estos, ensamblados en el núcleo de la educación para el desarrollo.

Asimismo, algunos expertos refieren explícitamente las funciones que la normativa específica atribuye a la universidad como agente de cooperación:

Remitiéndome nuevamente a la Ley de Cooperación de Castilla y León, y teniendo como telón de fondo el papel de la universidad en el desarrollo humano, debería desarrollar acciones de: a) fortalecimiento institucional de universidades de países empobrecidos; b) transferencia de conocimientos y de tecnología adaptados a las condiciones locales; c) asesoramiento técnico a proyectos y programas; d) investigación para el desarrollo (...); h) educación y sensibilización social para el desarrollo. [E-1 pg 3]

No vamos a insistir en la justificación de la función de la universidad como agente de cooperación para el desarrollo, porque, creemos, quedó ampliamente expuesto en la fundamentación teórica de nuestro trabajo (Arias y Molina, 2008; Boni y Pérez-Foguet, 2006; Unceta, 2007; Montes, 2000; Sebastián, 2004; Alonso, 2006a; etc.). Lo que sí es interesante delimitar es el cómo llevarlo a cabo desde un

enfoque de educación para el desarrollo. Lo abordaremos en la exposición de la quinta dimensión de este análisis.

Retomando nuestras entrevistas, encontramos voces autorizadas y optimistas sobre el crecimiento y papel de la Universidad como agente de cooperación, en los pocos años que lleva desempeñando esta función.

Si se compara como estaba la cooperación universitaria hace diez años y como está ahora, se ha multiplicado mucho más rápido que cualquier otro agente, las ONGs no han crecido tan rápido, las administraciones tampoco han sido capaces de crecer tan rápido. Yo creo, por tanto, que la universidad es un agente de cooperación que ha crecido muchísimo pero que no está jugando el papel que podría jugar, espero que no falte mucho, probablemente, para encontrar su techo. [E-6 pg 31]

En general, los estatutos de varias universidades recogen que, como institución, debe asumir la función de agente de concienciación y transformación social para el conjunto de la sociedad y no solo con la propia comunidad universitaria. La cuestión es cómo se está realizando y qué relaciones establece la universidad con el conjunto de la sociedad.

La universidad, como una de las instituciones que conforman la sociedad, debe realizar sus aportaciones sobre los grandes debates sociales (...). Tiene un compromiso con la sociedad que va más allá de la formación. Creo que somos un referente importante para la sociedad. Lo difícil está en marcar las fronteras, hasta qué punto, cómo lo hace o cómo no lo hace, aspectos que deberían matizarse en colaboración con otros agentes e instituciones. [E-6 pg 32]

Otros señalan la reorientación de las funciones de la universidad desde un compromiso básico con los derechos humanos:

Los desafíos están ahí: el ejercicio de los derechos humanos, incluidos los económicos, sociales y culturales. El cumplimiento o no de estos derechos se da en todos los ámbitos del saber y del vivir. Asumirlos y dotarlos de valor es el compromiso básico (...). Tener a la persona como eje central del desarrollo y, en

consecuencia, de lo que se estudia, investiga y actúa, supone un enorme cambio de mentalidad y de praxis. [E-1 pg 2]

La universidad es, cada vez más, un actor significativo en el sistema de cooperación para el desarrollo, como señala Unceta (2004: 11), “la formación de las personas constituye un factor crucial del desarrollo cuya incidencia se deja sentir en todos los aspectos de la vida social. Ello afecta prioritariamente a los eslabones inferiores del sistema educativo, pero también a la formación universitaria, cuyo impulso resulta trascendental para incrementar las capacidades de desarrollo de las distintas sociedades, con especial incidencia en la cualificación de los recursos humanos”.

Alguno de los expertos entrevistados coincide con Unceta al afirmar que una de las funciones de la universidad es formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que estén abiertos al mundo. Asimismo, debe reforzar sus funciones críticas y progresistas, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención.

En una sociedad cambiante, globalizada y enfrentada a retos y desafíos como los actuales, la universidad tiene que cumplir su compromiso en torno a todos los aspectos relacionados con el desarrollo humano. Es necesario plantear la relación entre los conocimientos, competencias y actitudes específicas de cualquier disciplina o campo del conocimiento con el desarrollo humano.(...)

Por otro lado, la participación de la universidad en proyectos de desarrollo humano sería central porque se convertiría en una vía de doble sentido por la cual el conocimiento teórico-práctico se pondría a disposición de los proyectos concretos y a su vez la experiencia adquirida a través de esta participación ofrecería nuevos aprendizajes al ámbito del conocimiento científico. [E-3 pg 12]

El primer objetivo de la cooperación universitaria para el desarrollo correspondería a la potenciación de la toma de conciencia sobre la necesidad de un desarrollo humano y sostenible. Esto supone información y formación sobre la situación y análisis de las causas de la misma (tarea propia del mundo

universitario) que debe llevar a una toma de postura y participación en el trabajo por otro tipo de desarrollo. [E-4 pg 18]

Respecto a los términos que aluden a los **fines de la universidad orientada al desarrollo**, destaca la alusión a la dimensión ética que ha de envolver el quehacer universitario en cualquiera de sus manifestaciones; desde la enseñanza-aprendizaje de valores (ETIR), tales como, democracia, equidad, justicia social, puestos de manifiesto en la dimensión anterior, hasta el desarrollo de procesos de investigación con una mirada ética. Convenimos con Domínguez (2003) que, dado que la universidad es una de las instituciones socializadoras y los valores constituyen una de las claves de la socialización, es natural que esta institución de educación superior aborde una perspectiva ética en su docencia y, añadimos, también en su investigación.²

Asimismo, en el análisis de esta categoría, encontramos otras finalidades de la institución universitaria que hacen referencia a la promoción del pensamiento crítico (PEC), que indudablemente guarda estrecha relación con el desarrollo de capacidades y competencias (CAP) y pretende, en última instancia, la transformación social (TRAS), la preparación para la participación activa y responsable en la construcción de una sociedad más justa (INPO) y el desarrollo integral de la persona (DESI). Como podemos constatar, si bien en la tabla 7.28 aparece reflejada la frecuencia de estos términos, entre ellos existe una interrelación puesta de manifiesto en el discurso, con ideas que se entrecruzan y superponen.

En los discursos de las entrevistas, encontramos alusiones directas a esa responsabilidad de la universidad para orientar su acción hacia un compromiso transformador, pero también la constatación de que la universidad ha relegado esta tarea a un segundo plano:

² Un amplio y argumentado discurso sobre la universidad como institución ética podemos encontrarlo en el excelente ensayo de V. Manzano-Arrondo (2012) sobre *La universidad comprometida*, al que hemos hecho referencia en otros apartados de nuestra investigación y al que remitimos para ampliar este aspecto de Universidad y ética.

La responsabilidad de la universidad debe centrarse en formar a las siguientes generaciones en aquellos temas y valores que favorezcan la comprensión de los problemas de desigualdad e injusticia y promueva análisis y debates para su mejor identificación y la búsqueda de soluciones (...) Las estadísticas y la experiencia personal no dan mucho pie al optimismo (...) la comunidad universitaria es poco participativa y poco solidaria (...) Esto no quiere decir que no haya una minoría de personas dentro de la comunidad educativa que esté interesada y participe en asociaciones e iniciativas de cambio social, pero su número es pequeño todavía. [E-2 pg 6]

La universidad debe utilizar su capacidad intelectual y su prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad (...) En el momento actual existen acciones aisladas y estructuradas que se mueven buscando ese compromiso de cambio social, pero puede afirmarse que la mayoría vive de espaldas a estas situaciones. [E-5 pg 22]

El reconocimiento de que la cooperación para el desarrollo puede ser una de las funciones de la universidad es todavía reciente. En parte porque sus resultados y el esfuerzo y dedicación que hay detrás es aparentemente “menos vistoso”, digamos que ofrece “menos lustre” de cara al currículum individual de una persona o de una universidad. [E-3 pg 13]

No obstante, en todos los casos subyace una idea: la universidad en el ejercicio de las funciones que le son propias debe orientarse hacia la búsqueda de la justicia, la solidaridad y la equidad social, tratando de articular respuestas que permitan atender los retos que implica promover el desarrollo humano. Y ello se logrará no solo sensibilizando a la comunidad universitaria sobre este tema, sino promoviendo posturas comprometidas y críticas entre los integrantes de la comunidad universitaria.

La universidad goza de un extraordinario prestigio social, gracias a la credibilidad que la mayoría de las personas otorga a la institución. Ello le confiere la gran oportunidad, y también el deber, de devolver a la sociedad ese prestigio en forma

de acciones éticas y de responsabilidad social basadas en el conocimiento que es capaz de generar (Manzano, 2012).

7.2.4. Dimensión 4. Significado y marco normativo de la educación para el desarrollo

La necesidad de conformar una corriente educativa que tenga apoyo y reconocimiento en el ámbito educativo universitario exige delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de un modelo educativo caracterizado por la transformación y el compromiso. El significado que se le atribuye a la educación para el desarrollo así como la forma de llevarla a la práctica distan mucho de ser unívocos, aunque el trabajo de sistematización que se viene realizando en la última década ha contribuido a definir una línea educativa mayoritariamente aceptada que es lo que se conoce como educación para el desarrollo de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global (Argibay y Celorio, 2005; Boni y Pérez-Foguet, 2006; Mesa, 2009; Ortega, 2007; etc.)

En el análisis de esta dimensión abordamos tanto el sentido que los sujetos entrevistados le proporcionan a la EpD, como la normativa del ámbito de la cooperación y la educación superior que, en su articulado, se refieren a ella. Esta normativa de carácter más específico es relativamente reciente, pues se ha ido gestando en las dos últimas décadas.

El significado que prevalece sobre la educación para el desarrollo, en base a los términos utilizados, incide tanto en su vertiente crítica y de compromiso social (MOCO), como en su sentido tradicional instructivo (MOT). En menor medida, se alude al modelo de formación para la ciudadanía en todas sus dimensiones (CIG), entendemos que por ser éste relativamente reciente y por asimilarse, a veces, con el modelo crítico-transformador. También aparecen, aunque con escasa frecuencia, algunas referencias al modelo caritativo-asistencial (MONE), correspondiente a esa EpD de primera generación, de carácter paternalista, que hoy ya creemos ampliamente superado.

En sentido general, se considera la **Educación para el desarrollo** como

...aquella acción que trata de formar a las siguientes generaciones, en aquellos temas y valores que favorezcan la comprensión de los problemas de desigualdad e injusticia, y promuevan análisis y debates, para su mejor identificación y búsqueda de soluciones, desde el análisis y el estudio. [E-2 pg 6]

Una de las definiciones más completas sobre la Educación para el Desarrollo es la presentada por la Coordinadora Europea de ONGDs, CONCORD, en 2004, como

un enfoque o proceso de aprendizaje activo, fundado en los valores de solidaridad, inclusión y cooperación. Permite a las personas ir más allá del conocimiento básico, sobre las prioridades internacionales del desarrollo y del desarrollo humano sostenible, a través de la comprensión de las causas y efectos de asuntos globales, con el fin de promover la participación personal y la acción informada. La EpD fomenta la participación plena de todos los ciudadanos y ciudadanas en la erradicación de la pobreza mundial, y en la lucha contra la exclusión. Procura influir en las políticas nacionales e internacionales para que sean más justas, más sostenibles económicamente y basadas en los derechos humanos, medioambientales y sociales. [E-2 pg 7]

La EpD hoy en día ofrece un análisis crítico del actual modelo de desarrollo y globalización, propone líneas y estrategias para avanzar hacia modelos más democráticos, más equitativos y más acordes con la idea del desarrollo humano, ha hecho todo un recorrido conceptual y de análisis de prácticas, que sería muy útil para releer la cooperación para el desarrollo. [E-3 pg 14]

La revisión de las diversas definiciones aportadas por los expertos pone de manifiesto su alcance y complejidad, que hace difícil acotar este concepto a una sola dimensión, pero también evidencia la estrecha relación y la interdependencia entre todas ellas (derechos humanos, paz, medioambiental, multiculturalidad, género, pobreza, etc.) de modo que, tal como hemos expuesto en el capítulo 4 de nuestro trabajo, podemos hablar de una perspectiva global y colectiva que define esa EpD de última generación caracterizada por: a) realizar análisis de la realidad estableciendo conexiones entre las dimensiones locales y globales, tanto en las

causas de la injusticia como en sus soluciones; b) presentar una perspectiva de la justicia en la que se reconoce que la educación no puede ser nunca neutral: c) trabajar desde un enfoque basado en derechos humanos; d) promover procesos educativos participativos y activos que favorecen la autonomía y el compromiso.

Por otra parte, al tratar de delimitar el **marco normativo** de la educación para el desarrollo, prevalecen los términos que hacen alusión tanto a la normativa de carácter mundial (DECM), como a la de carácter nacional (NON) y regional (NOR); en este caso aquella que se refiere a nuestra comunidad autónoma por ser el ámbito más próximo al que se circunscribe nuestro trabajo.

Una buena parte de los expertos entrevistados alude de forma reiterada a las grandes declaraciones, a los grandes manifiestos o, simplemente, a la legislación-marco sobre cooperación, donde se hace referencia al papel de la educación superior en los proceso de transformación social a nivel global. Siempre con la intención de reivindicar y legitimar la EpD en el ámbito universitario como una herramienta necesaria para manejar la complejidad e interpretar la interdependencia de los fenómenos que pretendemos abordar.

A través de los discursos de las entrevistas, constatamos que existen dos planteamientos cuando se alude a la normativa, que reflejan, a su vez, un recorrido de lo internacional a lo local. Por un lado se mencionan los **documentos de carácter más global** y generalista que explicitan el cometido, para con la sociedad, de la educación superior. Así se cita la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998), y en concreto su artículo 6, donde se afirma que:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario, para analizar los problemas y las cuestiones planteados. [E-5 pg 22]

Esta declaración, que obtuvo un extraordinario respaldo institucional mundial, tanto como para haberse constituido en referente para la configuración real de las universidades (aunque, obviamente, no ha sido así), insiste de manera reiterada y de múltiples formas en su articulado en esa idea de una educación superior al servicio de la sociedad.

En la misma línea se pronuncia el informe que, en 2005, elaboró un Consejo Mundial, promovido por la UNESCO, bajo el título *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. En él también se hace referencia, entre otros muchos aspectos, a la responsabilidad de las sociedades del conocimiento para poner en práctica los derechos universales y las libertades fundamentales, mejorando la eficacia de la lucha contra la pobreza.

Asimismo, son dignas de mención, la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo aprobada por Naciones Unidas en 1986 o la ejemplar Declaración de Talloires de 2005 sobre las responsabilidades sociales y cívicas de la educación superior, así como la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.³

Algunos de los entrevistados se refieren a ellas al apelar a una universidad comprometida con el aprendizaje de los procesos de desarrollo, esto es, que pretende potenciar y consolidar la EpD en el ámbito de la educación superior:

Apuntado algunas propuestas (...), añadiría respeto e influencia de los documentos internacionales que marcan una línea de actuación de la universidad más humanista y solidaria (ya me he referido a la Declaración Mundial sobre Educación Superior, pero me vale la propia Declaración Universal de Derechos Humanos,...). [E-5 pg 26]

Un referente a considerar, menos difundido y publicitado que los anteriores, es la Declaración del Parlamento Europeo sobre Educación y Ciudadanía Global

³ Estas y la anteriormente citada Conferencia Mundial de Educación Superior (*La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*) han sido ampliamente comentadas en la fundamentación teórica de nuestro trabajo, por lo que no vamos a reiterar los comentarios acerca de los planteamientos que incluyen en sus contenidos.

Activa en Materia de Desarrollo, del año 2012, en el que, a la luz del Consenso Europeo de Desarrollo, donde se hace referencia al papel de la educación, insta a la Comisión y al Consejo que elaboren una estrategia europea multisectorial a largo plazo para la educación, la sensibilización y la ciudadanía global activa en materia de desarrollo; y pide, igualmente, a los estados miembros que desarrollen o refuercen sus estrategias nacionales de educación en materia de desarrollo.

La segunda perspectiva acota su planteamiento al **ámbito nacional y autonómico**, donde las diferentes regulaciones van tomando postura y pronunciándose en torno a este tema.

A nivel nacional, la primera referencia la encontramos en la Ley 23/98 de Cooperación Internacional para el Desarrollo, que considera la EpD un instrumento de la cooperación para el desarrollo y en su artículo 13 la define así,

Se entiende por EpD y sensibilización social el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las ONGD para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas a favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo. (LCID, art. 13)

E, igualmente, reconoce a la universidad como uno de los principales agentes de cooperación para el desarrollo (art. 31), como ya hemos señalado en el capítulo 5 de nuestro trabajo.

Otro referente normativo importante de ámbito nacional, al que aluden las personas entrevistadas, es la Ley Orgánica de Modificación de la LOU (LOMLOU, 2007). Si bien la LOU (2001) ya mencionaba el papel de la universidad en la cooperación internacional, va a ser la LOMLOU quien de manera más explícita se refiera a ello ya desde el preámbulo "... el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial"; y así lo reclaman algunos entrevistados citando expresamente lo recogido en su articulado:

Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario (Art. 92). [E-1 pg 2]

En el ámbito autonómico, va a ser a raíz de la promulgación de la Ley 9/2006, de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, cuando las acciones de EpD y cooperación en el contexto universitario, adquieren carácter sistemático e institucionalizado, si bien anteriormente la comunidad autónoma había promovido algunas iniciativas puntuales a través de ONGD y otros agentes sociales.

Si descendemos al espacio más próximo, el de la institución universitaria, las referencias normativas sobre EpD y cooperación son las que, de manera más o menos explícita, según los casos, se incluyen en sus Estatutos; pero no encontramos una amplia y completa sistematización como en otros aspectos de las funciones propias de la institución universitaria.

Algunos entrevistados reclaman esa responsabilidad universitaria, tanto a nivel formativo, como investigador y presupuestario:

Por un lado, la universidad tiene que introducir en sus presupuestos partidas destinadas a los gastos de mantenimiento de una infraestructura de personal dedicada a tareas de CD y EpD. Otra cosa sería buscar apoyos puntuales o colaboraciones con otras administraciones o procedencias. La escala, cantidades y tiempos habrá que verlos en función del desarrollo de estas iniciativas en CD y EpD en cada universidad. [E-2 pg 10]

La EpD debe formar parte de la investigación y de la docencia universitarias si se quiere ser fiel a la participación de todos los agentes en las líneas y estrategias necesarias de cooperación al desarrollo hacia y para la sociedad en la que vivimos.

Efectivamente las acciones y prácticas de EpD deberían considerarse indicadores de calidad en la universidad. [E-3 pg 14]

En síntesis, el significado que actualmente atribuimos a la educación para el desarrollo plantea un extraordinario reto educativo a la universidad que implica la formación de personas, ciudadanos y profesionales conscientes y activos en la construcción de un mundo justo y sostenible.

7.2.5. Dimensión 5. La educación para el desarrollo en la universidad: objetivos, acciones, enfoque curricular

Una universidad comprometida con el cambio y la transformación social a nivel global debe promover procesos educativos que contribuyan a la formación de personas capaces de entender y practicar un desarrollo humano solidario y sostenible.

En el análisis de esta dimensión tratamos de vislumbrar cuál es el potencial de la institución universitaria para llevar a cabo iniciativas y procesos de EpD.

Esta dimensión es la que acumula mayor número de términos y frecuencia de los mismos, lo cual tiene su lógica, dado que contempla tres aspectos de la educación del desarrollo que descienden a la realidad profesional de la mayoría de las personas entrevistadas, la docencia universitaria. En ella incluimos: los objetivos de la EpD en la universidad, su presencia en el curriculum universitario y las acciones para su plena incorporación a la ordenación académica universitaria.

Al abordar los **objetivos de la educación para el desarrollo**, existen diversos matices, desde el que plantea una toma de conciencia y sensibilización sobre los problemas sociales (TOC); el que los orienta hacia acciones formativas e informativas sobre la EpD (FOIN); aquél que incide en la participación activa y la concienciación (PAC), y el que alude al enfoque crítico y comprometido de una EpD de quinta generación, que no solo trata de proyectar la EpD en la comunidad

universitaria, sino que pretende influir de forma directa en el contexto social (ENC). Respecto a la frecuencia, el menos citado es el último, aspecto lógico, en parte, dado que llegar a influir en el contexto social, de forma efectiva, es un objetivo a conseguir a largo plazo y la presencia de la educación para el desarrollo en la universidad es algo bastante incipiente.

Desde una perspectiva general, se afirma que *“la Educación para el Desarrollo asume, como objetivo principal, la consecución del Desarrollo Humano Sostenible y propone la Ciudadanía Global, como un concepto potente para acoger las demandas y las necesidades más acuciantes de las sociedades actuales”*. [E-2 pg 9]

Otros abogan por una concreción mayor de las metas a conseguir, así se refieren a la mejora de las condiciones de vida de las clases más desfavorecidas.

El objetivo fundamental de la educación para el desarrollo tendría que ir en línea con los objetivos marcados desde otras instancias comprometidas, esto es, la transformación social, la puesta en marcha de un conjunto de estrategias cuyo fin sea la mejora de las condiciones de vida, (en su sentido más amplio que incluye la garantía y disfrute de los derechos humanos de las poblaciones y comunidades más frágiles o vulnerables y, por extensión, el conjunto de las sociedades. [E-3 pg 13]

Hemos de señalar, no obstante, aún cuando es difícil discrepar acerca de esos objetivos, que, tal como apunta Boothroyd (2004), citado por Taylor (2008), las contribuciones de las universidades a los procesos de cambio social se han considerado tradicionalmente como “difusas y de largo plazo”; pues no ha existido, en general, un alto nivel de motivación para el compromiso directo de los miembros de la comunidad universitaria (alumnado y profesorado, fundamentalmente) como actores en los procesos de desarrollo y de cambio social. De ahí que, si bien los objetivos son deseables y necesarios, su realización encuentra algunas dificultades, como veremos más adelante.

En otras aportaciones de los entrevistados encontramos objetivos que se detienen en la vertiente crítica de la educación para el desarrollo, considerándola

(...) como un movimiento impulsado por una tupida red de agentes sociales, que tienen voluntad y estrategia de influir en todas las agencias e instituciones de socialización humana, que combata el modelo de globalización hegemónica con otra alternativa de desarrollo humano social y ecológicamente sostenible, desde perspectivas de género, Sur e intercultural; este fue uno de los objetivos fundamentales que se definió en el III Congreso EpD. [E-2 pg 8]

Esta nueva EpD de quinta generación tiene muy presentes las circunstancias actuales y *“reelabora de forma crítica los discursos y las prácticas hasta el momento realizadas y enfatiza la perspectiva local/global, la alfabetización audiovisual, un modelo desarrollo y cultural alternativo, que sea el germen de una nueva ciudadanía global”*. [E-2 pg 8]

Cabe destacar los rasgos que el sujeto entrevistado le atribuye a este enfoque, haciendo referencia al artículo de Celorio (2008), sobre *Los caminos de la educación para el desarrollo*:

- La persona en el centro de la acción educativa y protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No sólo para contribuir a su formación personal sino sobre todo para capacitarla en la acción colectiva.
- La interculturalidad como propuesta de convivencia pero, sobre todo, como marco de aprendizaje y cambio cultural.
- La justicia social, la cooperación, la equidad y los Derechos Humanos como valores para una nueva ética social.
- La concientización, tal y como planteaba Freire, como herramienta emancipadora, como proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.

Hemos de recordar que la EpD tiene un carácter sociopolítico y dinámico que promueve la comprensión de los fenómenos globales, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa para el logro de la justicia social.

Mediante el análisis detenido de las entrevistas, constatamos que los sujetos entrevistados recogen en sus discursos distintos niveles respecto a los objetivos planteados, que responden a diversos modelos: toma de conciencia y sensibilización, formación e información, participación activa y postura crítica y comprometida. Esta última implica un avance hacia una visión política de lo que acontece, desarrollando un análisis crítico y comprometido de la realidad, donde se le facilite a los miembros de la comunidad educativa un contacto real y permanente con las realidades sociales desfavorecidas que desemboque en un compromiso y acciones a favor de su transformación social, pues las actitudes se han de apoyar necesariamente en el conocimiento de situaciones reales.

La adquisición y desarrollo de este tipo de competencias profesionales y personales no se aprenden escuchando determinadas explicaciones o estudiando algunas teorías, por brillantes y acertadas que estas puedan ser. Ciertamente ayudan a entender y a explicar la realidad, pero la mayoría de las competencias, sobre todo las que tiene que ver con el saber ser, se afianzan practicándolas.

Aunque, como ya apuntábamos anteriormente, el logro de los objetivos no es tarea fácil porque ocurre, en ocasiones, que cuando alguno de los integrantes de la comunidad universitaria decide asumir una implicación real y directa con el desarrollo comunitario, choca de pleno con los requisitos y expectativas de la propia institución a la que pertenece (Stoecker, 2005). En parte, puede ser debido a que las propias universidades son moldeadas por la sociedad, y determinadas relaciones de poder implantadas en su interior obstaculizan y limitan los modos y maneras con los que las universidades contribuyen al desarrollo y al cambio social.

En relación con la presencia de la Educación para el Desarrollo en el **currículo universitario**, los sujetos entrevistados se pronuncian con mayor frecuencia, tanto por un enfoque transversal del currículo, en diversas asignaturas y actividades (ETRAS), como por un asignatura específica que incluya temas sustantivos sobre EpD (derechos humanos, paz, subdesarrollo, sostenibilidad....) (ASE). En menor medida aluden a su incorporación como un enfoque global, que impregne y oriente todas las acciones universitarias hacia la EpD (EGLO); o bien a una propuesta curricular estructurada y explícita (CUEX), e igualmente tampoco se decantan porque tenga una presencia exclusiva en los estudios de carácter sociopedagógico (ESO).

La mayoría de los entrevistados opina que la EpD debería formar parte del currículo universitario en todas las titulaciones, si bien la forma de integrarlo va a depender de la especificidad de cada titulación universitaria. Justifican esta postura por el valor que aporta el conocimiento científico de cualquier campo al tema del desarrollo y su incidencia en la conformación de una sociedad más justa e igualitaria. Otros se pronuncian a favor de asignaturas específicas, mediante un contenido más estructurado y de mayor calado sobre los problemas del desarrollo.

Varios se manifiestan a favor de un doble planteamiento que combine un enfoque transversal con asignaturas específicas, para garantizar de este modo una formación más completa y profunda.

Se debería reflejar por un lado, de forma transversal en todas las asignaturas de una titulación, con un contenido explícito mayor o menor (por ejemplo, en el mundo de la ingeniería se debe enseñar a diseñar teniendo en cuenta estos aspectos). Por otro lado, deben existir una o varias asignaturas específicas que traten el tema de forma singularizada y de manera más o menos amplia. [E-4 pg 19]

Debería formar parte del conjunto de los currículos y de la formación universitaria en su conjunto. Por su carácter educativo vemos más fácil la integración en aquellas carreras de carácter pedagógico, pero vale igualmente

para otras más técnicas o de ciencia básica o aplicada. No hay más que ver ejemplos como el de las ingenierías que en algún caso, han sido pioneras en incluir cooperación para el desarrollo en sus planes de estudio. La integración debiera ser transversal de forma que se asegurara la coherencia del conjunto de la actividad. [E-3 pg 14]

En esta misma línea, se pronuncian otros expertos entrevistados. Subyace siempre la recurrente pregunta sobre el tipo de formación que ha de proporcionar la educación superior. La universidad debe asumir el doble reto de formar para el excelente desempeño profesional y también para ser un buen ciudadano. Son dos aspectos de un único objetivo, la formación integral, que están estrechamente vinculados, difícilmente se puede ser un buen profesional si no se es a su vez un buen ciudadano y viceversa. Por tanto es necesario articular propuestas formativas que faciliten el logro de este objetivo.

La educación para el desarrollo tendría que formar parte de los currículos universitarios. Habría que trabajarlo, pero yo creo que sí, está claro.

No es un enfoque exclusivo de algunas carreras. Yo creo que todas deberían incorporarlo. Es fundamental. No puedes tener un arquitecto, un ingeniero, un médico... que no tenga un planteamiento de la educación para el desarrollo, que no entienda para qué tipo de desarrollo humano está trabajando cuando ejerce su profesión como médico, o, simplemente, cuando ejerce su responsabilidad como ciudadano. Y me da igual que haya estudiado pedagogía, ciencias políticas o ingeniería. Lo que yo entiendo por educación para el desarrollo creo que es fundamental para todas las carreras. [E-6 pg 33]

En cuanto a la forma de incorporarlo, este mismo entrevistado manifiesta:

¿De qué forma podría integrarse? Yo creo que de ambas formas: de forma transversal para todos, por igual prácticamente, y, quizás, de forma específica, en este caso, a lo mejor sí, para los educadores o para aquellas personas que tienen específicas labores de formación, éstos pueden tener alguna asignatura más específica que otros, pero ya es un término de diferenciación cuantitativa. En lo transversal no debería haber diferenciación (...). Es como si los derechos humanos solo tuviesen que conocerlos los abogados, por exagerar un poco. ¿Y

los que no somos abogados, no tenemos que conocerlos? (...). No sé si el ejemplo es bueno o malo pero por ahí van las cosas. [E-6 pg 34]

Otra profesora argumenta:

Lo ideal es que forme parte de los planes de estudio de manera explícita, como asignatura, en los grados, postgrados...que no tenga que deducirse cuando hacemos los programas, que como hay una serie de competencias de educación en valores, los ponemos y ya está. Y como eso no lo evalúa nadie (no sé si ahora, con lo nuevo, se va a evaluar) pues qué más da que lo hayas puesto o que no aparezca. Pienso que en todas las carreras debería estar presente. En este sentido, creo que nos han dado una lección las politécnicas a las carreras de carácter social, y en concreto, a educación. Debe estar y no en el campo de la optatividad, que siempre son las hermanas menores. [E-10 pg 58]

Desde nuestra modesta opinión, consideramos necesario integrar la educación para el desarrollo y la cooperación en los currículos universitarios, mediante una apuesta transversalizadora y específica de la EpD, que contemple su presencia en todas las titulaciones y no sólo en aquéllas con mayor afinidad con la vertiente educativa y social, donde necesariamente ha de estar presente. En cualquier caso, implica trabajar tanto la dimensión cognitiva y práctica, como la promoción hacia el compromiso social. La formación universitaria debe combinar el saber crítico con la crítica fundamentada; es decir, proporcionar el mejor conocimiento que enseñe a vivir con responsabilidad cívica en un mundo global.

Si descendemos al terreno de las **acciones** para la incorporación de la educación para el desarrollo a la formación universitaria, las más significativas aluden tanto a la colaboración con otros agentes educativos y sociales para dar sentido y unidad a la acción educativa (COLA), como a la participación en proyectos para promover el desarrollo y la transformación social (ADI). Aunque con menor alusión, también están presentes acciones de visibilización y denuncia (DEN); y, por supuesto, acciones de integración curricular de la EpD en la estructura formal (ICU), esta última ampliamente contemplada en el apartado anterior.

Podemos constatar, a través de las aportaciones de los entrevistados, coincidentes con los datos aportados por el cuestionario, la ausencia de sistematización a la hora de visibilizar y explicitar las acciones de EpD en la formación universitaria, en parte por su carácter aún no prioritario ni prescriptivo en la formación superior.⁴

Las acciones indudablemente van en la línea de los objetivos planteados, contemplando

Todas aquellas que atiendan a la difusión de conocimiento, a la formación de agentes, a la creación de programas innovadores, que se atengan a un conjunto de principios y códigos éticos (con garantía de co-participación “sur-norte” y corresponsabilidad, con perspectiva intercultural, perspectiva de género, democráticos participativos, ambiental y tecnológicamente sostenibles). [E-3 pg 13]

Algunos señalan como acción prioritaria e inicial la sensibilización. Ciertamente, la EpD está ligada al mundo de los valores y, verdaderamente, aunque estos no están reñidos con el conocimiento, es muy difícil transmitir y vivir conforme a planteamientos no interiorizados. Así, una experta afirma que *“sin una labor seria, organizada y estable de sensibilización y formación rigurosa, no es posible implicar a la comunidad universitaria en las tareas de cooperación. Además, la EpD debe proyectarse al conjunto de la sociedad y la universidad tiene medios más que suficientes para ello. [E-7 pg 40]*

⁴ En relación con este aspecto, hemos de indicar, no obstante, el avance positivo producido en los últimos años en las universidades de nuestra comunidad autónoma; especialmente en la Universidad de Valladolid. El último *Informe sobre la cooperación internacional al desarrollo en Castilla y León* realizado en 2009 por el Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional al Desarrollo de Castilla y León señala el importante impulso de las acciones de EpD en el ámbito universitario. Recoge diversa tipología de acciones (sensibilización, voluntariado, cooperación técnica, investigación,...), siendo especialmente reseñable, desde nuestro planteamiento, las de integración curricular. Así se indica la presencia de asignaturas relacionadas con la cooperación y la EpD en 17 titulaciones, sumando un total de 67 asignaturas, que, aun siendo la mayoría optativas, permiten llegar a un número considerable de estudiantes universitarios. (p. 39).

Otro de los entrevistados se pronuncia a favor de estas tres modalidades de acción:

a) acciones de visibilización-concienciación-denuncia: ferias solidarias; charlas, video-forums,...dentro y fuera de la universidad; b) acciones de educación: promoción del asociacionismo, educación formal y no formal,... (asignaturas propias del currículo, títulos específicos, ...); y c) acciones de cooperación: alumnos y profesores colaborando en la concienciación-denuncia; trabajo de campo (en el contexto de la investigación y/o la extensión universitaria). [E-4 pg 18]

El mismo plantea dos líneas de trabajo. Una más urgente, aquella que desde la actividad propia de la universidad contribuya a paliar la situación de empobrecimiento, violencia y marginación de una parte de la población mundial, y, otra, de cierto calado intelectual, relacionada con el estudio crítico de las causas de la injusticia social. *“Esto supone desde la Universidad una profunda reflexión del modelo de desarrollo actualmente vigente, que involucra por igual a países denominados ‘desarrollados’ y a países denominados ‘en vías de desarrollo’, que conllevaría un giro importante en el modelo”.* [E-4 pg 19]

La dimensión social de la educación, entendida esta como esa especial sensibilidad hacia todo lo que tiene que ver con la dignidad del ser humano y la convivencia social, debería estar presente en todas y cada una de las facetas de la función que la universidad está llamada a desempeñar (Naval, 2010).

Otro aspecto importante, al que ya hemos aludido anteriormente, es la dimensión práctica de las propuestas formativas relacionadas con la EpD. Es una forma de configurar una EpD genuina orientada a la participación social y a la incidencia política. Así, nuestros expertos manifiestan:

Otro paso estaría dirigido al fomento de la vivencia práctica, es decir, del conocimiento y experiencia concreta de lo que supone la desigualdad económica y social. La propuesta de prácticas en este aspecto representa un paso

importante, al igual que las prácticas en empresas son importantes en otro orden. [E-1 pg 4]

Esta persona entrevistada, remitiéndose tanto al artículo 92 de la LOU⁵ como a la Ley de Cooperación de Castilla y León, puntualiza las acciones que la universidad debería desarrollar respecto a la cooperación y educación para el desarrollo:

- a) *Fortalecimiento institucional de las universidades y otros centros de enseñanza e investigación de países empobrecidos.*
- b) *Transferencia de conocimientos y de tecnología, adaptados a las condiciones locales.*
- c) *Asesoramiento técnico a proyectos y programas.*
- d) *Investigación para el desarrollo.*
- e) *Formación de profesionales en los ámbitos de la cooperación.*
- f) *Formación de formadores.*
- g) *Fomento del voluntariado y formación inicial de los estudiantes en la cooperación al desarrollo.*
- h) *Educación y sensibilización social para el desarrollo.* [E-1 pg 3]

Indudablemente, son las acciones concretas las que permiten operativizar el cambio de actitudes y valores, y las que facilitan esa dialéctica entre teoría y práctica. Este conjunto de acciones, todas muy loables, constituye un marco apropiado que debería servir de referente para la comunidad universitaria, pero quienes conocemos más de cerca este contexto, podemos afirmar que muy pocas se llevan a cabo; nos conformaríamos con que la proporción de realización llegara al cincuenta por ciento. La implementación de algunas de ellas va a depender de

⁵ Aunque en el capítulo 5 de nuestro trabajo hemos hecho alusión a este aspecto, creemos oportuno recordar el contenido del citado artículo, que se refiere expresamente a las acciones que la universidad puede desarrollar en cooperación y educación para el desarrollo: *Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario.* (LOU, art. 92).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001) Modificada por Real Decreto Ley 9/2005 (BOE nº 135, 7-06-2005), y por Ley orgánica 4/2007 (BOE nº 89, 13-04-2007)

los medios que habilite la universidad, como institución; otras, tienen visos de realización si existen profesionales comprometidos, como muchos de los entrevistados, que van sembrando semilla. Además, estas acciones no solo deberían repercutir en sus participantes sino que deberían propiciar un impacto más allá del propio espacio en que se realizan.

La EpD, de suyo, promueve lazos entre realidad local y visión global, entre individuo y sociedad, entre formación y acción colectiva (Mesa, 2009).

7.2.6. Dimensión 6. Institucionalización de la educación para el desarrollo: enfoque, implicación y situación

Como la dimensión anterior, ésta tiene un peso notorio, incluyendo el enfoque institucional que la universidad otorga a la EpD, la implicación de los agentes de la comunidad universitaria y la situación real de la EpD en la universidad.

La institucionalización de la EpD, a través de procesos participativos, se puede convertir en una herramienta útil para mejorar la capacidad de las instituciones de educación superior como auténticas agentes de cambio, mediante la generación de enseñanzas que sean relevantes y congruentes con la realidad de la sociedad que nos toca vivir (Taylor, 2008).

El trabajo individual es importante y necesario, pero el verdadero potencial transformador de la EpD depende en buena medida de la estrategia que se implemente a nivel institucional. La coordinación de programas, la difusión de experiencias, el diseño de planes formativos, la transversalización de un determinado planteamiento educativo como envolvente de toda la actividad universitaria, serían indicadores claros de una universidad comprometida con el cambio y la transformación social.

Al abordar el **enfoque institucional** que la Universidad mantiene sobre la EpD y la cooperación, prevalecen tanto la presencia normativa del mismo (SEV), como

la promoción de proyectos de investigación en EpD y cooperación (INV); en tercer lugar se ubica la EpD como indicador de la calidad universitaria (CAL); con menor peso se sitúan las acciones extracurriculares (EXT) y aquellos enfoques de carácter integral y formal (INTE).

En capítulos anteriores nos hemos referido, con carácter general, a la presencia normativa de la cooperación y la EpD en el ámbito universitario. Nuestros expertos entrevistados vienen a señalar la laxitud y la ambigüedad con que la universidad lo traslada a la realidad.

Así, al señalar que la universidad debería incluir en los planes de estudio la EpD, también manifiestan cómo se ha desaprovechado la oportunidad que brindaba el marco de la última reforma llevada a cabo. El proceso de convergencia europea ofrecía una posibilidad extraordinaria para incorporar la EpD al ámbito universitario, aprovechando las modificaciones que ha sido necesario realizar en toda la estructura de las titulaciones universitarias; pero *“la realidad que yo conozco es que estos temas no aparecen en los citados planes de estudio, salvo contadas ocasiones. Así pues, debería haber asignaturas que posibilitasen la formación de los estudiantes en estos desafíos”*. [E-5 pg 23]

El marco general actual, basado en el Proceso de Bolonia, indudablemente lo permite,

(...) al incluir entre las competencias de los grados algunas referentes a temas amplios de desarrollo Sin embargo, no es garantía de que se vaya a llevar a cabo realmente, pues la consideración general es minoritaria respecto a estos temas que se ven como interesantes pero periféricos en el contexto de una formación muy especializada. Además, el proceso de Bolonia supone reducir el número de años de la titulación lo que conlleva pérdida de docencia. En este contexto no se admite fácilmente “gastar” créditos en dichos temas no centrales para la titulación. [E-4 pg 19]

Otro entrevistado afirma “*en relación a sus pros y contras, habría que aprovechar los pros. Que explícitamente Bolonia proponga como competencias a adquirir algunas relacionadas con la educación para el desarrollo se debería aprovechar a tope*”. [E-10 pg 58]

Los numerosos documentos que abordan las reformas educativas, en todos los ámbitos, insisten reiteradamente en que uno de los objetivos prioritarios de la educación es contribuir a la formación de ciudadanos competentes para comprender el mundo en que vivimos, convivir juntos y actuar con criterio. Esta formación para un mundo global, plural y complejo como el que nos ha tocado vivir no puede plantearse satisfactoriamente en clave de simplicidad.

Por ello, la educación superior y la formación universitaria, deberían incorporar como uno de sus objetivos más relevantes no solo la preparación para el mundo del trabajo sino la formación para una ciudadanía activa que contribuya a la transformación de nuestra sociedad en una comunidad más cohesionada, digna, equitativa e inclusiva. De hecho, este tipo de declaración de intenciones, así figura en los documentos programáticos, estatuarios y estratégicos de la mayoría de las universidades.

Con ocasión de la adaptación al proceso de convergencia europea, las memorias de diseño de titulaciones no era raro que incorporasen objetivos del tipo *contribuir a la formación integral de los titulados, no solo como profesionales sino también como personas*⁶. Sin embargo, este compromiso formativo con frecuencia es olvidado en las propuestas docentes que conforman las diferentes titulaciones.

Igualmente, como ya hemos señalado en capítulos anteriores, en las declaraciones del proceso de construcción del espacio europeo, sobre todo a partir de la de

⁶ Como ya hemos señalado en el capítulo 7, a través de la página web de la ANECA, podemos encontrar las memorias de las diferentes titulaciones universitarias de Grado y Posgrado de buena parte de las universidades españolas. También en las páginas web de las propias universidades; así, en la de la Universidad de Valladolid podemos encontrar las Memorias de los diferentes títulos de Grado que se imparten y prácticamente todos incluyen esa intención.

Berlín, se incluyen referencias a dimensiones formativas muy vinculadas a la EpD y la cooperación, como son la formación cívica y ciudadana, la formación humana, personal y social y la dimensión ética de la formación superior (Martínez, 2006). Sin embargo, no es fácil encontrar la traducción práctica y aplicada de esta intención. El recelo en el ámbito universitario a la hora de incorporar estas preocupaciones a la formación superior es bastante notorio, aun cuando se reconoce su importancia.

Tal como sugieren nuestros expertos, la universidad debiera actuar desde diversos frentes:

Por una parte, tiene que contribuir a la sensibilización sobre la necesidad de hacer efectivo el derecho al desarrollo (por cierto, también hay una Declaración sobre el Derecho al Desarrollo aprobada por Naciones Unidas en 1986), pero también tiene que incluir este asunto en la formación de los futuros profesionales. Por otra parte, ha de actuar como un ente crítico o vigilante de las tendencias sociales que nos llevan a una sociedad más o menos justa. Y luego, claro, tiene que apoyar las actividades que ya están realizando agencias o colectivos dedicados a la cooperación. Tampoco creo que deba olvidarse la realización de estudios e investigaciones relativos a la cooperación. [E-5 pg 23]

Es innegable que, sean cuales sean las querencias del profesorado universitario y se haga de manera más o menos explícita, la universidad constituye una institución social de referencia en la transmisión de determinado tipo de valores.

Otro aspecto al que se alude con frecuencia al referirnos a la institucionalización de la educación superior es el de la calidad. Como tema actual, ha invadido también el discurso universitario y cada vez se dedican más esfuerzos y recursos a poner en marcha medidas encaminadas a incrementar el nivel de calidad (González, 2004). Objetivo este muy loable si tenemos en cuenta la trascendencia social que se le supone a la universidad. Lejos de entrar a debatir qué entendemos por calidad, arduo e interminable debate, sí queremos señalar que nuestro concepto de calidad de la institución universitaria dista bastante de lo que se

entiende por calidad de mercado, aun cuando este término tenga importantes connotaciones positivas que podemos compartir. Por ejemplo, la referencia a un trabajo bien hecho. Nuestra idea de calidad universitaria se acerca a la que expone Manzano (2012) al referirse a esos ocho principios de calidad⁷ que caracterizarían una universidad comprometida con el bien común.

Conscientes de la importancia y de la presencia que esta cuestión tiene actualmente en el mundo universitario, la planteamos ante nuestros expertos entrevistados y estas son algunas de sus apreciaciones:

Dentro de la apuesta por promover una universidad de excelente calidad, la apertura de la Universidad al desarrollo social debería ser un elemento vertebrador. No obstante, y al menos en los primeros años de implantación del proceso de Bolonia, las universidades parece que están teniendo que priorizar el cumplir con los estándares de calidad planteados por la ANECA, más que por promover iniciativas y desarrollarlas en este sentido. [E-9 pg 48]

Sería relevante que, tanto la cooperación, en general, como la educación para el desarrollo, se considerasen como factor de calidad. Nos referimos al hecho de que una universidad contara con un excelente programa formativo orientado a la educación para el desarrollo o que haya sido declarado de interés estratégico una línea de investigación centrada en ese ámbito. Postura nada habitual, porque hay que tener en cuenta que la medición de calidad, hasta el momento presente, está muy influida por criterios economicistas y mercantilistas, y, entonces, ¿cómo va a ser considerado un índice de calidad el desarrollo de una actividad universitaria que va contra el mercado?. [E-5 pg 24]

⁷ Ciertamente, la calidad puede enfocarse de muy distintos modos. Más allá de los criterios utilitaristas que priman actualmente, Manzano (2012: 294) propone ocho principios sobre los que construir otras alternativas de calidad y excelencia. Así, él enuncia: 1) Nada es bueno para todo, 2) Calidad es eficacia compleja, 3) Objetivo, método y resultado constituyen la materia prima de la calidad, 4) La relevancia es la calidad de la calidad, 5) Sin equidad no hay calidad, 6) Calidad es diversidad, 7) Calidad no es control y 8) No hay calidad final sin condiciones de calidad. Implica entender la calidad no en términos de coste-beneficio sino como “un compuesto con sentido de eficacia, equidad, relevancia, pertinencia y compromiso con el bien común, diseñados y trabajados desde procedimientos coherentes con los objetivos” (p. 310).

Si realmente la educación para el desarrollo se asumiera como una tarea propia de la universidad debería constituir una línea estratégica de actuación. De momento, creo que se incorpora a los documentos estratégicos de la universidad 'como un añadido', 'como un adorno' que tenemos la obligación de poner sin acabar de creérselo del todo. Sería muy deseable que llegara a considerarse un indicador de la calidad de las universidades, pero lamentablemente los indicadores de calidad que nos imponen van por otro camino totalmente diferente: eficacia, rentabilidad económica, excelencia científica. [E-8 pg 44]

Lejos de abundar en la discusión de lo que entendemos por universidad de calidad, sí creemos necesario insistir en que uno de los parámetros definitorios de esa calidad debería estar relacionado con la formación que se proporciona a los estudiantes para actuar como ciudadanos comprometidos con la transformación y la mejora social. Es decir, ofrecer a los futuros egresados la oportunidad de ampliar su mirada social y profesional, de encontrar otros significados a los conocimientos académicos y de formarse en valores como la justicia social, la solidaridad, el respeto y el compromiso.

Para ello sería conveniente, a la par que necesario, que la universidad fuera líder a la hora de provocar el debate sobre qué modelo de sociedad construimos y qué modelo de desarrollo promovemos; en cambio, *“en el momento actual adolece de protagonismo y ‘va a rastras’ de otros actores sociales que tienen más peso a la hora de tirar, como pueden ser la propia política, los medios de comunicación, o el mundo empresarial, que exigen que la universidad les siga el hilo”*. [E-6 pg 27]

Respecto a la forma de incorporar estos aprendizajes vinculados a la EpD a las estructuras formativas, aunque ya lo hemos comentado anteriormente, conviene insistir en la necesidad de aprovechar todas las posibilidades. Una forma es proponer asignaturas específicas en los planes de estudio, que contemplen objetivos y competencias relativas a la EpD; pero también cabe organizar cursos, jornadas, seminarios o colaborar con movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales.

Ciertamente, las propuestas no pueden reducirse solamente a la programación de una determinada asignatura especializada o a la formulación de un conjunto de competencias como objetivos del plan docente de una titulación; esto es necesario pero no es suficiente como garantía de logro. La mentalidad del profesorado en general y de los gestores universitarios en particular requiere un cambio profundo y el pleno convencimiento de que el modelo formativo de la universidad, actualmente, debe atender, de forma sistemática y no solo declarativa, la formación en el compromiso y la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados.

Retomando el discurso de nuestros entrevistados, hemos visto que, en el caso de la formación, señalan que *“uno de los objetivos fundamentales de la Universidad se relaciona con la creación de conocimiento crítico, esto es, un conocimiento con sentido y utilidad social. Y esto tanto en lo que se refiere a su vertiente pedagógica -de formación-, como a la de investigación. La Universidad como ‘depositaria del saber’ tiene que poner a todos sus profesionales y todos sus recursos en esta dirección”*. [E-3 pg 11]

Respecto a la investigación, apuntan que *“debería potenciarse la realizada en el ámbito específico de la cooperación, intercambios científicos de profesores relacionados con actividades de investigación en desarrollo, etc. Tal propuesta se vería favorecida si en las convocatorias de I+D, fuera cual fuera su ámbito (estatal, autonómico,...), se contemplase como línea de investigación preferente la centrada en el desarrollo humano y social”*. [E-5 pg 23]

En definitiva, se trata de promover acciones en todos ámbitos que le son propios a la universidad: docencia, investigación, extensión... Asimismo, debe interconectar todas las áreas de conocimiento de las que dispone, e intentar promover la formación y la investigación para lograr que los estudios sobre cooperación y desarrollo humano sean lo más ambiciosos posibles.

Pero además de la interconexión, de la que se ha hablado anteriormente, también sería muy provechoso dar cabida en el currículo a personas expertas y experiencias concretas, ajenas al mundo universitario, que aportaran experiencias ricas sobre aspectos sociales del 'día a día', con colectivos y problemáticas derivadas de los problemas de marginalización social. Asimismo, dar cabida a personas de otras universidades de países empobrecidos para oír de primera mano sus experiencias y situaciones. [E-2 pg 6]

Respecto a la **implicación de los miembros de la comunidad educativa en acciones de educación y cooperación al desarrollo**, los términos más citados aluden a la participación del profesorado (PROF) y la apertura a la comunidad, mediante la colaboración con diversos agentes comunitarios (ACO); le sigue la formación e implicación de los estudiantes (EST), y la del personal administrativo (PAS), que tiene una discreta representación.

Al realizar una valoración del papel de los estudiantes y profesores, como actores en los procesos de desarrollo y cambio social, hay quien lo percibe de forma ambivalente.

Por una parte, se deja sentir el peso de una vieja concepción de lo que tiene que ser la Universidad y del papel de estudiantes y profesores. De hecho, la cultura académica tiene todavía mayor peso que la cultura más crítica, más política y, en consecuencia, más social. Pero, por otra, cada vez son más numerosas las experiencias de compromiso con la cooperación, con los debates y las prácticas en torno al desarrollo y a la Educación para el Desarrollo. Esto es algo positivo que hay que difundir, comunicar para ir generando un efecto multiplicador. [E-3 pg 13]

Es importante reseñar que si queremos alcanzar el desarrollo sostenible de la humanidad, debemos tomar conciencia de nuestra responsabilidad compartida respecto al futuro común; y ello pasa por un cambio de valores y actitudes, pero también por una implicación personal y una acción concienciada en los asuntos locales y globales.

Nuestros entrevistados manifiestan, respecto al grado de motivación y compromiso de los miembros de la comunidad universitaria, que es muy bajo tanto en el colectivo de estudiantes como en el de profesores. En el caso de los profesores, la causa puede deberse a cierto grado de desencanto debido a una acumulación de fracasos, a la propia historia personal, a no haber conseguido determinadas metas en otras ocasiones, o a huir hacia propuestas formativas e investigadoras que prevalecen en la sociedad y empujan en otra dirección (líneas de investigación prioritarias, temas más clásicos, que permiten resultados más visibles o mayores beneficios económicos...). En el caso de los estudiantes, el diagnóstico es distinto; *“se debe no tanto al desinterés como a la falta de compromiso, pero no solo por el cambio social sino que manifiestan desmotivación por cualquier actividad comprometida en otros ámbitos, desde el deportivo hasta el del trabajo... es decir, que parece que el esfuerzo sólo está provocado cuando hay una causa inmediata muy a corto plazo”*. [E-6 pg 30]

Respecto a la participación de los estudiantes, una profesora en base a los resultados de una investigación sobre la participación de sus estudiantes en ONGs y a su implicación personal en este tema, opina que:

Si pertenecer a movimientos sociales, a ONGs, se puede tomar como indicador, yo creo que es baja, aunque ha aumentado de unos años acá. En un estudio que hicimos hace unos años, entre nuestros alumnos de últimos cursos, solo un 8 % pertenece a alguna ONG. Ese porcentaje ha aumentado en los últimos cursos; eso sí, se diversifica, son de varias ONG (es decir, se dispersa la pertenencia). Y como también se han ido proponiendo y conociendo experiencias de voluntariado en otros países, en Naciones Unidas, a través de la pastoral universitaria,... todo eso tiene su incidencia, a nivel de alumnado. En cuanto al profesorado, yo he visto que el compromiso directo es muy bajo. [E-10 pg 55]

La realidad es que si la EpD y la cooperación están presentes como enfoque formativo e investigador en la actividad universitaria, se debe fundamentalmente a que algún profesor, a título individual, o algún pequeño grupo de profesores, asume dicho enfoque y lo incorpora a sus asignaturas y proyectos, es decir *“existe*

una minoría de personas (casi siempre son minorías las que provocan los cambios), dentro de la comunidad educativa, que están interesados y participan ya en asociaciones e iniciativas de cambio social, pero su número y capacidad de movilización e impacto en la universidad es pequeño todavía” [E-2 pg 5]. De hecho, “las estadísticas y la experiencia personal no dan mucho pie al optimismo. Los expertos hablan de una sociedad, y la comunidad universitaria forma parte de ella, poco participativa, poco solidaria, si no es en temas de mucha inmediatez y con resultados inmediatos, es más bien conformista, políticamente correcta”. [E-2 pg 6]

Apostar por un modelo formativo que incluye otras formas diferentes de construir el conocimiento y de actuar con la intención de transformar la sociedad, no puede ser algo meramente testimonial, anecdótico o voluntarioso, tiene que constituir una amplia propuesta de transformación y de innovación que transforme la cultura docente e investigadora en la universidad.

Otro experto, profesor universitario muy implicado en este tema, se pronuncia de la siguiente manera: *“vemos la necesidad de integrar la cooperación en la formación de los estudiantes, y está claro que la EpD forma parte de esa tarea de cooperación –es un eje central- y debe incluirse. Estoy por contestar que debería incorporarse en todas las titulaciones, pero ya me conformaría yo con que se introdujese en las de carácter social y educativo, ya que supondría un avance enorme con respecto a la situación actual”.* [E-5 pg 25]

En cambio, otro, más pesimista, o quizá más realista, se lamenta del clima existente entre los propios compañeros, que indudablemente no beneficia a la interiorización de un espíritu de compromiso, transformación y servicio social.

Podemos estar diciéndoles a los alumnos que los valores de la cooperación, que esto, que lo otro, pero creo que cada vez hay más competitividad entre el profesorado; y lo digo desde el conocimiento de la universidad y mi facultad, departamento y área, donde cada día la competitividad es mayor y la cooperación menor. La relación es menos afectiva y más competitiva, será que

los valores de la sociedad (individualismo, insolidaridad,...) están repicando aquí. [E-10 pg 53]

De todo ello se desprende que, salvo en determinados grupos minoritarios, en los miembros de la comunidad educativa domina el desencanto. De otra forma, las acciones orientadas a promover la cooperación y el desarrollo humano no se encontrarían con tantas trabas y existiría una mayor implicación por parte de un mayor número de personas. Esto no es óbice para que verbalmente, y de forma explícita, cuando se pregunta, los estudiantes y profesores se manifiesten a favor del trabajo por un desarrollo sostenible (no estaría bien visto responder de otra forma), pero otra cosa distinta es lo que se hace de forma concreta y real. Por tanto, nuevamente constatamos que queda mucho por hacer en el campo de la educación para el desarrollo y la cooperación; hay que trabajar desde la toma de conciencia, la visibilización y la denuncia de los valores que replica nuestra sociedad, hasta el conocimiento del tema para conseguir que derive en un compromiso crítico, con conocimiento de causa, que facilite la canalización de acciones a favor de una educación para el desarrollo transformadora.

Por otra parte, dado que los expertos entrevistados están vinculados de una u otra forma al ámbito universitario, se trata de conocer también cuál es la **situación real de la EpD en la institución universitaria**, es decir, qué se está haciendo en la actualidad. Muchos de los entrevistados aluden a la presencia institucional de la EpD en diversas universidades españolas (OUN); algunos la consideran como una actividad esporádica, discontinua y marginal (ANEC). En menor medida, hay quienes circunscriben su presencia a la Universidad de Valladolid (UVA). También están aquellos que la vinculan al proceso de Bolonia (BOL), o la incorporan a los procesos de internacionalización universitaria (INTER).

Uno de los entrevistados alude y añora algunas “buenas prácticas” de acción transformadora desde la educación superior, que se están llevando a cabo en algunas universidades españolas, como el proyecto *Universidad y Compromiso Social* de la Universidad de Sevilla, que incluye asignaturas orientadas a la

formación de una conciencia social crítica y trata de incidir en la transformación social mediante la constitución de una especie de plataforma de profesorado. También alude a las acciones de la *Oficina de Acción Solidaria y Cooperación* de la Universidad Autónoma de Madrid que, desde un enfoque más formal y con gran respaldo institucional, integra, desde hace varios años, todos los temas de acción social y cooperación para el desarrollo. Asimismo, se citan las universidades de Valencia, Murcia, Córdoba, donde las Escuelas Politécnicas han sido pioneras en la incorporación de la Educación para el Desarrollo y la Cooperación a sus planes formativos.

Otros se refieren a acciones más cercanas, como el *Aula de Paz y Desarrollo*, ejemplo paradigmático puesto en marcha en la Universidad de Burgos, donde existe el compromiso institucional de que los estudiantes, para obtener el título de Grado han de realizar un mínimo de dos o tres créditos ECTS en estas materias relacionadas con la educación para el desarrollo y la cooperación o algún tipo de formación similar convalidable (E-10). Esta propuesta, según manifiesta la profesora entrevistada, lleva años incorporada en muchas universidades latinoamericanas, donde los alumnos cursan asignaturas específicas que contemplan la educación para el desarrollo y la cooperación y posibilitan un periodo de prácticas, orientadas a la intervención en grupos desfavorecidos de su entorno más próximo.

Sobre la Universidad de Valladolid, y las acciones concretas que actualmente está desarrollando, existen diversas alusiones. Una se refiere al Plan Estratégico de la propia universidad; concretamente en el Eje 4, denominado *La Universidad en la Sociedad*, existe un objetivo estratégico dirigido a promover la igualdad, el desarrollo de derechos sociales y la responsabilidad social (E-9).

La impresión de otro de los entrevistados es que “*en Castilla y León, la universidad de Valladolid es la que más ha avanzado, tal vez siga Salamanca, por el tiempo que lleva, y Burgos y León andamos más parejos. Podemos ser*

optimistas y pensar que hemos avanzado más que León, pero estamos en esa fase de inicio todavía. Sobre todo a nivel de trabajo global en docencia e investigación, a nivel de sensibilización no andamos tan mal”. [E-10 pg 60]

De forma recurrente, el proceso de convergencia europea y, en concreto, el Espacio Europeo de Educación Superior, está presente en las conversaciones con nuestros entrevistados. Quizás porque el momento en que éstas se llevaron a cabo coincidió con uno de los momentos de mayor efervescencia en el proceso de configuración de las nuevas titulaciones.

Al margen de otras consideraciones, en lo que sí se aprecia cierto consenso entre los entrevistados es en reconocer que el EEES, a pesar de sus inconvenientes, también ofrece, indudablemente, algunas ventajas.

Cuestiones como una consideración más global de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el trabajo con grupos más reducidos, la valoración de competencias y habilidades más complejas pueden ser elementos positivos para la integración de un enfoque de EpD. Pero los riesgos de mercantilización (con una excesiva dependencia de en la búsqueda de financiaciones privadas, con una orientación delimitada por las exigencias del mercado, etc.) también son mayores. El riesgo de volver a una universidad elitista, por la disminución de becas, por la exigencia de másteres costosos, por la valoración de la movilidad interuniversitaria que no está al alcance todos, etc. son elementos que juegan en contra de nuestra idea de favorecer la extensión de la EpD. [E-6 pg 35]

De hecho, apunta otro de los entrevistados,

en la guía elaborada por la ANECA para la realización de los planes de estudio, se alude a que han de incluirse competencias relacionadas con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y también a la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres, además de las relacionadas con la no discriminación de personas con discapacidad. Podría interpretarse que, entendida en términos amplios, la EpD puede encontrar un lugar con la inclusión de estas competencias. Pero no hay que engañarse: la realidad es que ésta no es una cuestión central en la verificación de los planes de estudio. La realidad viene

marcada, además, por el hecho de que los planes de estudio suelen ser el reflejo de luchas de poder intrauniversitarias, más que la consecuencia de la racionalidad del proceso. En cualquier caso, puede existir alguna posibilidad de ‘colar’ algo. [E-5 pg 25]

Un último aspecto que cabe plantear al analizar la institucionalización de los temas objeto de nuestro estudio en la política universitaria, es el de la **internacionalización de la universidad** y su vinculación con la cooperación para el desarrollo, pues no deja de ser esta un factor a tener en cuenta en esa dimensión internacionalizadora.

Al plantear a nuestros entrevistados la valoración de esta relación, entendiendo la internacionalización, en un sentido amplio, como el fomento de programas de movilidad e intercambio con otras instituciones, señalan la relevancia que tiene en la política universitaria actual, pero también constatan que en ella no ocupa un lugar significativo la cooperación para el desarrollo.

Una de las profesoras entrevistadas manifiesta que resulta sorprendente la cantidad de convenios bilaterales que se atienden desde la oficina de Relaciones Internacionales, sin tener en cuenta para nada el tema de la cooperación al desarrollo. *“Creo que se debe, en parte, a un limitado compromiso de la Universidad como institución con el desarrollo humano y social, y también, según mi parecer, a una equivocada consideración de que resulta más eficaz llevar a cabo programas específicos de movilidad y cooperación universitaria”*. [E- 9 pg 47]

El responsable del área de cooperación en la UVa reconoce que *“no nos podemos comparar con el servicio de relaciones internacionales, pues aunque en esta universidad hemos crecido mucho en el último año en esto de la cooperación al desarrollo, la actividad de cooperación universitaria es muchísimo más pequeña que cualquier otra actividad de internacionalización de las universidades o de la cooperación internacional entre las universidades”*. [E-6 pg 32]

La internacionalización es un tema muy presente y relevante en la educación superior, que se está convirtiendo en una marca de clase de la misma. La dimensión internacional de la actividad universitaria ofrece numerosas posibilidades tanto para la docencia como para la investigación. Aunque habría que matizar qué se entiende por internacionalización, consideramos que la cooperación para el desarrollo no puede quedar al margen de este proceso. Estimamos que debería avanzarse hacia la interconexión de ambas vertientes, la internacionalización académica y la cooperación internacional para el desarrollo, por ser dimensiones complementarias y estar integradas conjuntamente en muchas universidades europeas con las que la Universidad de Valladolid ha firmado convenios bilaterales.

7.2.7. Dimensión 7. Condición de experto de las personas entrevistadas: formación, experiencia y compromiso

Dado que las personas entrevistadas son expertas y/o están vinculadas directamente al ámbito de la educación para el desarrollo y la cooperación en la universidad, hemos estimado conveniente recoger algunas de sus motivaciones e inquietudes para trabajar en este campo, así como la formación recibida derivada de su trayectoria vocacional y profesional.

Los indicadores contemplados para acreditar la condición de experto aluden a la preparación y cualificación científica y profesional en este campo (FORE); a la motivación, actitudes e implicación personal a favor de la EpD (COM), así como a su trayectoria profesional, ya sea en docencia, en investigación y/o acciones de cooperación directa a nivel local, nacional e internacional (EXPE).

Planteada la cuestión de la profesionalización de los recursos humanos en temas de cooperación para el desarrollo y dado el papel que estos profesionales asumen en el campo de la cooperación, hemos considerado conveniente recoger su propia voz cuando hablan de los motivos que les mueven a tal compromiso, de su formación y de su experiencia.

La mayor parte de los entrevistados afirman que no han recibido **formación reglada** sobre este tema, pero se consideran autodidactas con sólida formación que se apoya en su dilatada **experiencia** en el ámbito de la EpD y la cooperación.

Un experto afirma: “*desde finales de los años 70 (del siglo pasado) participo en grupos de solidaridad y cooperación para el desarrollo con Latinoamérica y Centroamérica. Soy miembro fundador de la Asociación ENTREPUEBLOS, creada en 1988 (de la que soy su Presidente desde hace algunos años) y de la Coordinadora de ONGDCYL, que se constituyó en 1991 (en la que he ostentado cargos de dirección desde su creación)*”. [E-2 pg 10]

Otro manifiesta: “*llevo varios años, desde 1985, para ser exactos, trabajando en temas vinculados a la educación y cooperación al desarrollo de distintas formas: vivencia directa en países empobrecidos, militancia y colaboración en ONGD, formación en cooperación al desarrollo, investigación, etc.*”. [E-1 pg 5]

Un tercero alude a “*la experiencia desarrollada en el ámbito de Hegoa - Instituto de Estudios de Desarrollo y Cooperación Internacional. (UPV/EHU), donde he formado parte del equipo de Educación para el Desarrollo desde que este se constituyó, allá por el año 1989*”. [E-3 pg 16]

Una profesora entrevistada reconoce que cuenta con una dilatada experiencia en cooperación, que le ha permitido una autoformación cada vez más sólida.

He aprendido mucho de la gente y también por formar parte de una ONG, Entrepueblos, he participado en los procesos de reflexión y formación con gente de aquí y de allí, analizando realidades críticamente, aunque no haya sido una formación sistemática y reglada; yo no he hecho un Máster de Cooperación al Desarrollo, aunque a lo mejor ahora lo tenemos que hacer para profesionalizar esto. [E-10 pg 61]

Otra profesora se refiere a las acciones polifacéticas de docencia, investigación y voluntariado que desarrolla.

En la titulación en la que imparto docencia –Geografía-, llevo varios años explicando una materia directamente relacionada con este tema (Geografía del Subdesarrollo). Actualmente dirijo e imparto docencia el Curso de Posgrado de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVa. Fuera del ámbito universitario soy voluntaria de Intermón Oxfam. donde realizo tareas de sensibilización. [E-7 pg 42]

Un profesor añade: *“Llevo más de 20 años formando parte de ONGs, haciendo cosas de cooperación puntuales y ahora mismo soy el responsable de la oficina de cooperación de la UVa, del observatorio de cooperación... Asimismo he impartido durante ocho años en ingenieros la asignatura de libre elección ‘Introducción al desarrollo humano sostenible y la cooperación internacional’(...). Lo hacía porque creía en ello”. [E-6 pg 39]*

Incluso, hay personas que aluden a su compromiso a nivel internacional: *“He participado en la Evaluación de Proyectos de Cooperación Internacional, a través del Seminario de Evaluación del Programa “Voluntarios Universitarios de Naciones Unidas ante los objetivos del desarrollo del Milenio, 2007”. [E-9 pg 50]*

Esta amplia gama de acciones pone de manifiesto que nos encontramos ante unos sujetos, que sin haber recibido una formación reglada, han sido capaces de poner en marcha y participar en movimientos sociales, en iniciativas sobre la EpD y la cooperación, lo cual ha permitido que experiencia y formación hayan ido de la mano. Han sabido rentabilizar los recursos que cada uno aportaba, compartiendo conocimientos, experiencias y proyectándolas en la sociedad a nivel local, nacional e internacional.

No obstante, aunque todos señalan la importancia y la prioridad del compromiso personal para el desarrollo de este tipo de acciones, insisten también en la necesidad de una profesionalización para trabajar en este ámbito. No son alternativas excluyentes, sino complementarias; y como apunta uno de ellos, la profesionalización es necesaria y el compromiso ético imprescindible.

Uno de los entrevistados manifiesta que el voluntariado y la cooperación al desarrollo han estado siempre asociados a la buena voluntad, y se ha cometido el error de considerar que con eso basta.

No podemos permitirnos caer en actitudes paternalistas o de asistencialismo, puesto que la cooperación al desarrollo tiene un método, unas técnicas y unas pautas de trabajo que es preciso seguir. Esto significa que las personas que se dedican a estas labores deben poseer una sólida formación profesional, sumada a altos niveles de motivación, compromiso y vocación. [E-9 pg 50]

Así pues, hemos de reconocer que, en el momento actual, para liderar acciones de educación y cooperación para el desarrollo, se necesita algo más que experiencia y motivación. Se constata la necesidad de que las nuevas generaciones reciban una formación amplia y específica en un campo tan complejo y apasionante como éste, ya que ello redundará en el desarrollo de proyectos eficaces y pertinentes.

A modo de síntesis conclusiva

A lo largo del análisis realizado, son muchas y variadas las aportaciones recogidas. Para evitar reiteraciones excesivas, trataremos de resaltar los aspectos más significativos, que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

- La universidad, en el desempeño de sus funciones, no puede quedar reducida a una institución que investiga y enseña sin hacer explícitos los valores que conforman la sociedad que pretendemos estar construyendo. Toda la actividad universitaria debe estar impregnada de una actitud ética que determine el tipo de conocimiento que generamos, transmitimos y extendemos. La educación superior y la formación universitaria también deben contemplar la formación en valores.
- Hemos de apostar por un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, oriente su planteamiento formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia de conocimiento a la consecución de una sociedad más justa; a la formación de profesionales que actúen desde perspectivas

orientadas al logro del bien común y de una sociedad más inclusiva y democrática.

- Cuando afirmamos que la institución universitaria debe promover determinados objetivos formativos relacionados con la EpD y la cooperación, no estamos apuntando exclusivamente a la necesidad de introducir una nueva asignatura o materia, como frecuentemente se cree; sino que nos referimos a las condiciones de cultura institucional y contexto académico que determinan los tipos y las formas de aprendizaje y de investigación.

- En la universidad son necesarias políticas educativas e institucionales que faciliten y posibiliten la formación e investigación en cooperación y EpD. Hay que repensar institucionalmente si queremos que esto quede en el buen hacer y la buena intención de algunas personas, a modo de testimonio, o si se apuesta por un modelo formativo (de aprendizaje) sistematizado que responda a unos objetivos planteados institucionalmente.

- Si las universidades contemplan como uno de sus objetivos estratégicos promover políticas de internacionalización que favorezcan las relaciones internacionales, los intercambios de buenas prácticas y la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria, la cooperación para el desarrollo debe formar parte de ese proceso internacionalizador, ya que contribuye a crear sinergias para la transformación social a nivel global. Hay que tener en cuenta, no obstante, que se trata de procesos complementarios, pero no idénticos.

- Para lograr esas metas transformadoras de alcance global, la universidad debe ser capaz de articular proyectos de formación e investigación en el ámbito de la EpD y la cooperación que lleguen a toda la comunidad educativa y, a través de la extensión universitaria, a una población más amplia. Es decir, no se trata solo de realizar propuestas dirigidas a quienes están vinculados al ámbito de la cooperación o tienen la intención de hacerlo, sino que sean propuestas transversales que provoquen profundos cambios en la organización universitaria.

El actual proceso de convergencia europea para la construcción del EEES ofrece una buena oportunidad para analizar y proponer cómo incluir este tipo de aprendizajes en la formación universitaria.

CAPÍTULO 8

CONSIDERACIONES FINALES

CONSIDERACIONES FINALES

Introducción

8.1. Conclusiones

8.2. Limitaciones y dificultades encontradas

8.3. Prospectiva futura

8.4. Difusión y publicaciones

Reflexión final

CAPÍTULO 8

CONSIDERACIONES FINALES

Educar para el desarrollo no supone únicamente resaltar e introducir ciertos contenidos en la formación universitaria, sino que, muy especialmente, significa una forma de entender y concebir la universidad en su conjunto.

Introducción

Una vez que hemos llegado a este punto de nuestra investigación, se hace necesario determinar las principales conclusiones a las que nos ha permitido llegar la realización de la misma.

Hemos de señalar que no han de entenderse como algo cerrado y definitivo, sino simplemente como consideraciones que probablemente se irán modificando, ampliando y/o redefiniendo en el transcurrir temporal.

Dado que a lo largo de todo el trabajo hemos incluido análisis e interpretaciones de la información recogida, en este último apartado nos limitaremos a exponer de manera agrupada y sintética, a modo de cierre de todo lo estudiado, debatido y analizado, aquellas aportaciones que consideramos más relevantes y que, en algún caso, ya han sido expuestas en otros apartados de este documento.

Para ello, organizaremos la exposición en torno a tres ejes:

- Formulación de conclusiones teniendo en cuenta los planteamientos teóricos del estudio y los objetivos–preguntas de partida.

Los datos obtenidos nos han permitido contrastar los objetivos planteados (preguntas formuladas) pero también consideramos necesario establecer la relación existente entre esos datos y el marco teórico que define y fundamenta nuestro problema de estudio (objetivo general).

- Limitaciones y dificultades encontradas. Cualquier investigación, una vez concluida, evidencia una serie de limitaciones no detectadas a priori, que consideramos preciso enunciar de cara al planteamiento (desarrollo) de futuras investigaciones.
- Prospectiva futura. Finalmente, formulamos un conjunto de propuestas de mejora, así como futuras líneas de investigación a partir de las conclusiones a las que nos ha permitido llegar nuestro trabajo /estudio.

8.1. Conclusiones

El punto de partida en torno al cual articulamos nuestro estudio era el siguiente: *Diagnóstico y valoración, en base a las percepciones y opiniones del profesorado y expertos en el tema, la situación de la EpD y la cooperación para el desarrollo en la Universidad de Valladolid, así como el grado de sensibilización y las necesidades formativas de los docentes en estos temas; y, en su caso, hacer propuestas de mejora.*

A partir del mismo, establecimos un conjunto de objetivos que nos facilitara el desarrollo de nuestro trabajo.

El primero de ellos hacía referencia a la *Identificación de planteamientos teóricos relacionados con cooperación y la educación para el desarrollo en la universidad, existentes en la literatura, que nos permitieran valorar su situación en la Universidad de Valladolid.*

A ello dedicamos la primera parte de la investigación, que supuso una intensa labor de rastreo, síntesis y valoración de las principales aportaciones en torno a los

modelos, teorías, enfoques y paradigmas de los conceptos que constituyen el fundamento de la EpD; nos referimos al desarrollo, subdesarrollo, cooperación por el desarrollo y cooperación universitaria para el desarrollo. Este esfuerzo conceptual era necesario ya que el análisis de la EpD requiere delimitar un espacio en el que están implícitas todas las realidades que se integran bajo esta denominación.

Hemos realizado una caracterización integrada de los conceptos de desarrollo humano integral y cooperación universitaria para el desarrollo. Lo cual nos ha permitido aportar una visión crítica y un marco de principios para converger hacia una concepción transformadora de la EpD en la universidad.

Al revisar el **concepto de desarrollo** y la evolución de sus teorías, hemos podido comprobar que muchos han sido los esfuerzos realizados desde los años 40 y desde los ámbitos de la sociología y de la economía, fundamentalmente, para tratar de dilucidar la cuestión del desarrollo. Sin embargo, a pesar de esos esfuerzos y de otros inspirados en sus escritos y prácticas, las desigualdades entre los pueblos que integran el mundo siguen siendo llamativamente escandalosas.

Primeramente, fueron factores culturales los que trataron de explicar la falta de desarrollo (Teoría de la modernización); más tarde fueron factores políticos (Teoría de la dependencia) y, en torno a los años 70-80, con el inicio de la crisis y la gran transformación neoliberal cambia la reflexión “científica” sobre el desarrollo; van a ser factores económicos los que expliquen la falta de desarrollo, y el intervencionismo estatal que también limita el crecimiento de los pueblos; en tales circunstancias el Estado debe “dejar hacer” al mercado (Teoría de la competencia). Los resultados de este planteamiento han sido negativos, con altos costes sociales, ecológicos, culturales y humanos, en definitiva.

Han pasado más de sesenta años desde que se empezara a problematizar la cuestión del desarrollo y el problema no solo no se ha solucionado sino que se ha agravado: las desigualdades son mayores y peores. Muchas han sido las teorías

económicas y sociales que, hasta el momento, han servido de base y orientación a los procesos de desarrollo, pero se han mostrado incompletas e insuficientes.

La cuestión del desarrollo es inmensamente compleja e incluso contradictoria, como señala Bajoit (2010), quien defiende y justifica la necesidad de contemplar a la vez todas las dimensiones del desarrollo, seis según él (dimensión intersocial, dimensión económica, dimensión tecnológica, dimensión política, dimensión social y dimensión cultural), igual de importantes todas ellas, y si no se resuelven conjunta y convenientemente, es difícil lograr en la práctica ese desarrollo que teóricamente se intenta definir.

Ciertamente, hay que considerar cada situación concreta, lo que nos mostrará diferentes grados de prioridad a la hora de establecer acciones que hagan realidad un desarrollo humano integral.

La revisión que hemos realizado nos permite señalar, a modo de síntesis, una serie de condiciones necesarias para ese desarrollo:

- Velar por el reparto equitativo de la riqueza, favoreciendo, a su vez, el crecimiento y diversificación de su producción.
- Velar por preservar el entorno natural participando al mismo tiempo en la innovación tecnológica.
- Respetar las exigencias de la democracia social y política.
- Potenciar el desarrollo de capacidades humanas que hagan posible una vida digna a través de la libertad de opción entre un conjunto de posibilidades que cada persona valora como las más adecuadas para su bienestar.
- Respetar la diversidad cultural y los derechos humanos movilizando, al mismo tiempo, a los individuos para que participen en el proyecto de comunidad/sociedad.

- Promover acciones dirigidas a satisfacer las necesidades humanas fundamentales¹, desde la generación de niveles crecientes de autodependencia y en armonía con la naturaleza y la tecnología.
- El modelo de desarrollo que persigue el bienestar del individuo tiene como objetivo ser y poder hacer más y no tanto crecer para poder tener más, es decir prioridad del crecimiento y la libertad personal frente al crecimiento económico.

Esta visión del desarrollo entronca con un discurso educativo que plantea dos modelos de educación claramente diferenciados: educación como medio para el crecimiento económico o educación como medio para mejorar la vida de las personas a través del fortalecimiento de sus capacidades.

La EpD que defendemos en nuestro trabajo se sitúa en ese segundo modelo, desde el planteamiento de una visión crítica del desarrollo como crecimiento económico y la propuesta de una mayor conexión de la educación con determinados problemas sociales.

La idea subyacente en este planteamiento es la creencia de que la educación es un instrumento imprescindible para la transformación individual y social. Y la universidad, como institución educativa que es, debe asumir su cuota de responsabilidad en esta tarea.

Por lo que respecta a la **cooperación universitaria para el desarrollo**, hemos de señalar que, desde que a finales de los años 90, las universidades españolas comenzaron a definir sus líneas de acción en materia de cooperación, varias han sido las formas de articular esa implicación. Y si bien ha existido consenso en la

¹ Actualmente, el discurso sobre el desarrollo incluye el concepto de necesidades humanas ante la exigencia de interpretar la realidad de un modo distinto al convencional. Max-Neef (1998), que habla del Desarrollo a Escala Humana, identifica un conjunto de necesidades humanas relacionadas con el Ser, el Tener, el Hacer y el Estar: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad. Cada una de ellas incluiría un conjunto de satisfactores (elementos, formas de ser, tener, hacer o estar) que conducirían a la satisfacción de las mismas.

comunidad universitaria en cuanto al protagonismo de esta institución en la conformación de un mundo mejor y más solidario, no ha existido tal consenso en la manera de articular esa participación. Cuál debe ser la función y el alcance de la aportación universitaria al desarrollo; qué caracteriza la especificidad de la universidad en materia de cooperación; con qué instrumentos cuentan las universidades para favorecer la justicia social y si es posible generar ámbitos nuevos y eficaces de trabajo solidario desde los centros universitarios, son algunas de las cuestiones que hemos tratado de perfilar en nuestro trabajo. La respuesta a las mismas podemos sintetizarlas en los siguientes puntos:

- Es un hecho incuestionable que la universidad constituye uno de los agentes más relevantes en el sistema de cooperación para el desarrollo. Su papel está cada vez más definido y, como es obvio, aparece vinculado a las funciones y características que tiene como institución: formación, investigación y extensión del conocimiento.
- Tal como recogen los documentos normativos (Ley de Universidades, Ley de Cooperación, Estatutos,...), la universidad constituye un espacio privilegiado para inducir, fomentar y apoyar estrategias de desarrollo, ya que cuenta con recursos técnicos y humanos para llevar a cabo estos procesos.
- Las universidades públicas de Castilla y León iniciaron, en el año 2008, un proceso de consolidación institucional de la cooperación internacional para el desarrollo, que ha supuesto un aporte significativo para la definición de estrategias y la puesta en marcha de acciones de educación para el desarrollo y sensibilización, cooperación técnica, algunas iniciativas investigación para y sobre el desarrollo y programas de prácticas en proyectos de cooperación, que si bien no constituyen acciones generalizadas, sino puntuales, marcan una nueva trayectoria de la CUD. Merece la pena reseñar, en este sentido, la creación, en 2010, por parte de

la Universidad de Valladolid, del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo, cuya finalidad será “el estudio e investigación, divulgación, enseñanza y promoción de la Cooperación al Desarrollo (...). A través de una metodología de trabajo interdisciplinar y abierta, buscará mecanismos que contribuyan a la mejora de la calidad, eficiencia y eficacia de la Cooperación al Desarrollo y a fortalecer los instrumentos de Educación para el Desarrollo en nuestra comunidad” (UVA, Reglamento de Régimen Interno del Observatorio de Cooperación Internacional al Desarrollo).

Y, por último, la revisión del **concepto de Educación para el Desarrollo** nos ha llevado a un exhaustivo recorrido bibliográfico y documental que nos ha permitido comprobar el dinamismo de dicho concepto. Su delimitación no ha sido ajena a las influencias de los cambios sociales, políticos y económicos que han tenido lugar desde mediados del siglo pasado.

El concepto surge en torno a los años 50 vinculado a una propuesta de la UNESCO, en 1953, que es el Plan de Educación para la Cooperación y la Paz para las Escuelas Asociadas. No obstante, la génesis de la EpD hay que buscarla en el trabajo desarrollado por las ONGD, que por aquel entonces promovían la solidaridad con el llamado “Tercer Mundo”.

Es más recientemente, en las tres últimas décadas, cuando podemos situar una EpD de enfoque más amplio y en conexión con otras tradiciones pedagógicas. En la evolución de la EpD encontramos diferentes enfoques con objetivos y planteamientos bien distintos que van desde el enfoque caritativo-asistencial de los años 50 hasta ese enfoque global y emancipador que se inicia en los 90.

Esa evolución de la EpD discurre paralela a la evolución de las concepciones sobre el desarrollo y la cooperación para el desarrollo.

Actualmente se reivindica un cambio de paradigma que permita, desde la EpD, profundizar e incorporar el concepto de Ciudadanía Global con que se reafirma la pertenencia a una sociedad mundial en la que cada persona pueda disfrutar plenamente de todos los derechos humanos, haciendo realidad su carácter universal, y pueda participar activamente en la configuración de su presente y de su futuro. Este concepto de ciudadanía contribuye a resaltar la dimensión política de la EpD.

El resto de los objetivos de nuestro trabajo corresponde a la parte aplicada de la investigación y hacía referencia al *Conocimiento y valoración del grado de sensibilización y formación del profesorado universitario en temas de EpD y cooperación*; así como a la *Identificación de acciones realizadas o en fase de realización, por parte de los centros y departamentos universitarios, relacionadas con la EpD y la cooperación*.

Podemos concluir, a partir de los datos del cuestionario y de las entrevistas realizadas al grupo de expertos, que el grado de sensibilización del profesorado universitario en este tema es relativamente alto, aunque no lo es tanto su nivel formativo para llevar a cabo propuestas curriculares en las titulaciones en las que imparten docencia.

También se constata la estrecha relación existente entre el desarrollo de actividades de EpD y la concienciación e implicación del profesorado en estos temas. Es decir, la mayor o menor presencia curricular de la EpD en las asignaturas que integran los planes de formación del profesorado está directamente relacionada con la importancia que los responsables de los mismos concedan a esta cuestión.

Aquellos docentes que personalmente están implicados en temas de cooperación y están más concienciados (colaboran con ONGD, participan en movimientos sociales, han sido cooperantes, etc.), incluyen con mayor frecuencia propuestas de actividades de EpD en su labor docente, están más dispuestos a formarse en este

tipo de temáticas y perciben la necesidad de realizar proyectos conjuntos que de manera transversal trabajen este tipo de contenidos en las diferentes materias de una titulación.

Mientras que ese otro grupo de profesorado, que no muestra tal nivel de implicación, justifica la conveniencia de este tipo de propuestas pero encuentran demasiados obstáculos para llevarlas a efecto: escasez de tiempo, falta de formación, no incluidas en el programa docente de la asignatura, etc.

El convencimiento de que la EpD debería formar parte de los planes de estudio universitarios, especialmente de los planes de formación del profesorado, de forma que favorezca la adquisición de las competencias relacionadas con el desarrollo social y ciudadano, parece unánimemente aceptado. Ahora bien, al ser un tema de escasa consideración institucional, todavía incipiente y no muy visibilizado y sistematizado, hace que tenga la consideración de un tema secundario, de un nivel de importancia menor en relación a otros, y que, por tanto, se aborda como un complemento o un “añadido” formativo.

En cuanto a las acciones realizadas o en fase de realización, por parte de centros y departamentos universitarios, podemos concluir señalando que existe una gran dispersión en la propuesta y realización de actividades. Como hemos apuntado, aunque el interés mostrado por el profesorado en temas de cooperación y EpD es notable, no hay correspondencia entre ese interés y realizaciones concretas, docentes e investigadoras, que permitan profundizar y articular iniciativas para incorporar la EpD a los currículos universitarios o a los proyectos de investigación. Sí encontramos algunas que llevan a cabo diferentes protagonistas (profesorado a título individual, áreas de cooperación, asociaciones universitarias, algún departamento,...) pero con predominio del carácter formativo-sensibilizador (Semana de la Cooperación, Jornadas de Solidaridad, Curso de Introducción a la Cooperación, Talleres, Seminarios, Conferencias,...) frente a ese carácter

transversalizador y global que, creemos, debería tener en la formación universitaria.

Una carencia manifiesta que hemos detectado es que apenas existe actividad evaluativa y sistematizadora sobre las propuestas realizadas, que permita valorar su impacto, su pertinencia, su coherencia, ampliar su alcance y, en definitiva, reformular acciones futuras del mismo tipo.

También constatamos que, aunque institucionalmente se han dado importantes pasos en el reconocimiento de la cooperación y la EpD (legislación, declaraciones, estatutos,...), sin embargo, el reconocimiento de la EpD como un ámbito de estudio, investigación y docencia al mismo nivel que otros ámbitos de conocimiento, aún está muy lejos de alcanzarse. Son muy escasos los proyectos y grupos de docencia e investigación, y las líneas de trabajo que, sobre estos temas, hemos encontrado en el estudio realizado. Un 41,4% del profesorado encuestado manifiesta que en su departamento existe alguna línea de investigación relacionada con la cooperación y el desarrollo, pero tienen un carácter más puntual y personal que institucional.

Hemos detectado, no obstante, una percepción compartida acerca del marco de oportunidad que ofrece el EEES para la incorporación de la EpD a la universidad. Lo que, a su vez, presenta importantes desafíos que es necesario analizar.

Podríamos finalizar este apartado con una conclusión final, a modo de síntesis, y es la constatación de que es imprescindible incluir la EpD en el campo de la formación y de la investigación universitaria. El papel del sistema educativo, también el universitario, es contribuir a formar ciudadanos capaces de transformar el mundo en el que viven.

Sería necesario, por tanto:

- Otorgar a la EpD categoría de enfoque global, prioritario y prescriptivo que permitiera visibilizar la asunción, por parte de la universidad, de un compromiso

institucional con la EpD . La EpD debería ser un elemento transversal en los planes de estudio de Grados y Posgrados, con diferentes orientaciones y propuestas, según los casos. Con carácter prioritario y esencial debería formar parte de los planes de formación de profesorado de todos los niveles educativos, también en el caso del profesorado universitario.

- Que la universidad promoviera líneas de I+D+I en temáticas de desarrollo, cooperación y EpD, que permitieran, además, el trabajo y el intercambio con otros agentes de cooperación y educación, favoreciera la creación de redes de trabajo y de transferencia de conocimientos.

- El apoyo a programas formativos y de sensibilización debería ser algo más que una mera anécdota en los compromisos institucionales de la universidad.

La siguiente reflexión de Díaz Iparraguirre (2008: 8) creemos que sintetiza lo que hemos venido defendiendo a lo largo de nuestro trabajo:

Las Universidades tienen la responsabilidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística, artística y técnica del más alto nivel, contribuir a la competitividad económica y al desarrollo humano sostenible; promover la generación, desarrollo y difusión del conocimiento en todas sus formas; contribuir a la preservación de la cultura nacional, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, innovadoras, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones del país y a la vigencia del orden democrático.

8.2. Limitaciones y dificultades encontradas

Cualquier investigación tiene limitaciones que no pueden ser obviadas, a fin de avanzar en el desarrollo científico del tema. La nuestra tiene, sin duda, dos importantes limitaciones que pueden constituir el punto de partida para otras que se realicen en el futuro.

En primer lugar, el haber centrado nuestro trabajo en una única universidad, la de Valladolid, y en un grupo de profesorado, el de los centros de formación del

profesorado. Hubiera sido más significativo el haber extendido el estudio a otras universidades, tanto públicas como privadas, del ámbito de nuestra Comunidad Autónoma y a otros centros universitarios. Por motivos de accesibilidad y de tiempo, no fue posible llevar a cabo tal extremo. No obstante, también podemos señalar que el haber centrado nuestro análisis en una única universidad nos ha permitido un mayor realismo y confiabilidad de la investigación llevada a cabo.

En segundo lugar, hubiera sido deseable realizar el estudio contando con la información de los estudiantes universitarios y no solamente con el profesorado, para tratar de comparar diferentes percepciones.

Por todo ello, aunque la investigación se ha llevado a cabo en una sola universidad y con una muestra limitada de profesorado, lo que dificulta la generalización de los resultados a otras universidades, sí creemos que pueden constituir un punto de partida para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la EpD en la universidad, como señalaremos más adelante.

Otra dificultad encontrada en la investigación ha sido al elaborar un marco teórico tan amplio e interdisciplinar, intentando ir un poco más allá de la mera descripción y, también, por abordar un tema con escaso desarrollo científico. Nuestra intención ha sido tratar de caracterizar de la forma más precisa posible los conceptos básicos implicados en una propuesta de EpD (desarrollo humano integral, cooperación para el desarrollo, cooperación universitaria para el desarrollo,..), como hemos apuntado anteriormente. Ello ha supuesto profundizar en disciplinas y temáticas novedosas para nosotros, ya que no han estado presentes en nuestra formación universitaria.

No obstante, a pesar de esta limitación y siendo conscientes de las lagunas conceptuales que pueden detectarse, consideramos enriquecedor el enfoque disciplinar abordado.

En lo que a la estrategia de investigación adoptada se refiere, consideramos que ha sido adecuada teniendo en cuenta los objetivos que nos planteamos y el marcado carácter exploratorio y descriptivo de la misma. No obstante, hemos de reconocer que nuestra escasa pericia en metodología de investigación cuantitativa ha supuesto cierta dificultad que hemos intentado suplir realizando un esfuerzo que nos permitiera combinar adecuadamente el exhaustivo análisis documental con el empleo de técnicas de investigación cualitativa para poder establecer un marco analítico bien fundamentado en torno a nuestro objeto de estudio.

Asimismo, hemos de señalar que la complejidad contextual de dicho objeto de estudio (el contexto universitario) y de su naturaleza (la EpD en la universidad), requería delimitar con cierta precisión algunos aspectos conceptuales, como ya hemos indicado, que puede que no hayamos alcanzado con total garantía de éxito, pero sí con profundidad y rigor.

Precisar también que, aun considerando que los objetivos de investigación se han logrado de forma razonable, las expectativas de quien esto suscribe eran ligeramente superiores a los resultados finalmente obtenidos. Por tanto, hemos de reconocer el excesivo nivel de ambición de los objetivos definidos, aun cuando podemos decir que, en buena medida, se han cumplido.

A pesar de estas y otras limitaciones, hemos de señalar que ha sido una experiencia extraordinariamente valiosa por la posibilidad que nos ha ofrecido para acercarnos a un tema que, a nivel personal, nos resulta especialmente atractivo, interesante e implicativo, y en lo académico, creemos que cada vez va adquiriendo mayor presencia y relevancia.

8.3. Prospectiva futura

Como hemos señalado, y también era esperable, en el desarrollo de nuestro trabajo han surgido infinidad de interrogantes que no podíamos resolver con esta investigación únicamente. A continuación exponemos algunas cuestiones que

estimamos conveniente abordar en un futuro y sobre las cuáles sería pertinente profundizar.

- En primer lugar, sería deseable ampliar el esfuerzo sistematizador para añadir al corpus epistemológico la fundamentación y estructuración de los emergentes campos de estudio, dado que la educación para el desarrollo recientemente está ganando complejidad, integrando diferentes visiones (género, sostenibilidad, interculturalidad, derechos humanos,...), de modo que hoy se empieza a hablar ya de una EpD de sexta generación e incluso se reclama una revisión conceptual del término EpD, que se considera restrictivo o limitado, para hablar de educación emancipadora y para la ciudadanía global, que tiene otras implicaciones teóricas y prácticas.
- Asimismo, sería necesario realizar un análisis evaluativo de los diferentes contenidos y prácticas, relacionados con la cooperación y la EpD, que actualmente se están implementando en algunas titulaciones y centros universitarios.
- La EpD es aún una carencia en el ámbito universitario. Aunque en los últimos años, desde que el tema de la cooperación para el desarrollo se ha hecho más presente en la universidad (en el último decenio se han celebrado cinco congresos sobre Universidad y Cooperación para el Desarrollo (Valladolid, 2002; Murcia, 2004; Madrid: 2006; Barcelona, 2008; Valencia, 2010), la reflexión sobre el papel de la EpD en la universidad se ha iniciado también. Sin embargo, los avances, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico, son escasos. En el último congreso de Valencia se planteó la necesidad de abordar “también la EpD y estrategias de transversalización en los estudios universitarios con el fin de introducir la cooperación y el desarrollo en las diferentes titulaciones en el nuevo marco del EEES”.

En cuanto a las **propuestas de mejora** que sugerimos como respuesta al **cuarto objetivo** de nuestro trabajo: *Proponer líneas de acción e investigación sobre EpD y cooperación que permitan vislumbrar un modelo de universidad comprometida*, lejos de constituir un recetario novedoso, pretenden señalar un conjunto de estrategias orientadas a promover el cambio profundo que la universidad necesita para incorporar como objetivo fundamental de su actuación la promoción del desarrollo humano con todos sus componentes. De este modo, el horizonte de transformación social que pretendemos estaría mucho más cerca y su puesta en marcha sería más viable.

- *Incluir en los currículos universitarios materias dedicadas al estudio del desarrollo en relación con la titulación y el ejercicio profesional correspondiente.* Esta primera estrategia se refiere a la incorporación tanto de asignaturas básicas como optativas que aporten formación relacionada con el desarrollo y la interdependencia, con herramientas de análisis crítico y amplio de una realidad compleja e interconectada, que permitan la comprensión del mundo en su globalidad y percibir la conexión entre las actuaciones locales y globales. En el caso de la formación de los futuros docentes, sería además necesaria la formación en estrategias didácticas y metodológicas para abordar propuestas de EpD con enfoques que garanticen la coherencia entre teoría y práctica y propicien aprendizajes integrales desde planteamientos de trabajo cooperativo y participativo.²
- *Impulsar la realización de trabajos fin de Grado/Master* relacionados con esta temática. Aprovechando el carácter obligatorio que la nueva configuración de las titulaciones para su adaptación al EEES confiere a estos trabajos, podrían realizarse, y de hecho alguna ya hay, interesantes

² En este sentido, podemos mencionar como un avance importante la incorporación a los nuevos Grados del título de Maestro, de una materia básica denominada Educación para la paz y los derechos humanos, entre cuyos descriptores se incluye esta temática. Ciertamente, una única asignatura no deja de ser algo anecdótico para tan amplio objetivo si no va acompañada de otras propuestas complementarias que den un enfoque determinado a toda la titulación.

propuestas de intervención y de investigación que ayuden a avanzar en este ámbito.

- *Realizar prácticas en diversas organizaciones e instituciones.* A lo largo de la formación académica, los estudiantes han de cursar parte de sus créditos en instituciones públicas o privadas relacionadas con su ámbito profesional. En el ámbito educativo, la mayoría de estas prácticas se realizan en centros escolares. Sin embargo, una estrategia adecuada para promover la EpD sería incentivar la realización de prácticas en otros contextos y con otras entidades (países del Sur, organizaciones no gubernamentales dedicadas al desarrollo, etc.). Es una estrategia que, aunque muy tímidamente, también ha comenzado a implementarse.

- *Diseñar postgrados, master y doctorados que incluyan los postulados de la EpD.* Con esta propuesta se pretende ofrecer formación de postgrado orientada a la cualificación profesional en materia de desarrollo, cooperación y EpD. En nuestro país, en el curso 2010-2011 se han ofertado un total de 43 programas de postgrado en desarrollo y cooperación internacional, llevados a cabo en la mayoría de los casos por diferentes universidades y, en algún caso, por otras instituciones (Fundaciones, Centros de Formación Superior, etc.). Nuestra universidad viene ofreciendo desde el curso 2006-2007 un curso de Especialista Universitario en Cooperación Internacional para el Desarrollo, con notable éxito de demanda. Desde el curso 2011-2012 se ha transformado en un Máster Interuniversitario en Cooperación Internacional para el Desarrollo. Se trata de una oferta formativa aún reciente, pues antes de 1996 sólo existían tres programas en todo el país.³ Asimismo, sería conveniente

³ Algunos autores (Alonso, 2004; Angulo, 2004) se muestran bastante críticos con la formación que se imparte en estos programas. Revisando los programas formativos se aprecia que son propuestas muy centradas en la formación en contenidos y existe una notable ausencia en la reflexión en cuanto a actitudes, motivaciones y valores. Angulo (2004) subraya una serie de patrones que se repiten en los cursos de postgrado que parecen más bien planteados a partir de las características y necesidades de las universidades que de las demandas del mercado laboral y, lo

ampliar la oferta formativa con el diseño de propuestas centradas exclusivamente en EpD.

En este apartado hay que mencionar también la oferta de estudios de doctorado. Es un campo propicio y atractivo para la CUD y la EpD. Ahora bien, la propuesta de estudios de doctorado y trabajos de investigación en esta línea, habría de cumplir una serie de especificaciones si de verdad están dirigidos a promover el desarrollo humano. Y son, entre otras, la aproximación a la investigación desde una perspectiva de interdisciplinariedad crítica, no etnocéntrica, que rescate el conocimiento local y la participación de los protagonistas del desarrollo en la investigación, que contemple la devolución de resultados, etc. Según algunos expertos (Alonso, 2006; Boni y Pérez-Foguet, 2006; Unceta, 2007;), con los que coincidimos, el ámbito de la investigación en el campo del desarrollo es una de las asignaturas pendientes en nuestro país.

- *Implementar programas de formación dirigidos al personal docente e investigador vinculado a la universidad.* Es necesario potenciar los enfoques globales en la enseñanza universitaria. Pero si tenemos en cuenta la mínima exigencia didáctica y pedagógica para desempeñar la función docente en la universidad y el inmovilismo pedagógico que sufren de manera generalizada las instituciones universitarias, nos podemos hacer una idea de las dificultades que hay que salvar para diseñar otros enfoques, específicamente relacionados con la EpD, en la universidad. Fomentar la innovación docente en la formación del profesorado basada en propuestas

que es más significativo, de la urgencia de crear profesionales solventes que trabajen en un tipo de cooperación que impacte en el desarrollo y transforme estructuras. Hay coincidencia en enfatizar la importancia de determinadas actitudes para el trabajo en cooperación internacional. La generación de valores tendentes a crear institucionalidad democrática, a luchar contra la discriminación y las vulnerabilidades, el diálogo, el empoderamiento, la participación, son principios básicos que han de orientar el trabajo de los profesionales de la cooperación internacional. La profesionalización sin duda necesaria a la que deben someterse las personas que trabajen en el ámbito de la cooperación no debe estar exenta de una buena dosis de actitudes solidarias. Se trate, en definitiva, de trabajar a partir de los postulados de la EpD.

como la EpD podría ser una buena estrategia de cooperación universitaria para el desarrollo.

- *Abrir líneas de I+D+i.* A pesar de que en los diferentes planes de cooperación nacionales y regionales se reconoce la importancia de la investigación universitaria y que el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC, 2007) contempla la necesidad de una adecuada coherencia entre los incentivos para la investigación en desarrollo y cooperación de las diferentes administraciones públicas, no hay continuidad ni estabilidad en los programas para financiar la investigación en este campo. Por otro lado, como señalan Boni y Pérez- Foguet, (2006), los criterios para la medición de la excelencia investigadora que son, en último término, los que permiten el acceso a las fuentes de investigación, tampoco ayudan a promover el despegue de campos marginales, como es el que nos ocupa.

- *Crear Redes.* La creación de redes, de ámbito nacional e internacional, formadas por personal docente e investigador, y con objetivos orientados a la docencia, a la investigación y al desarrollo, constituiría un buen instrumento para orientar las funciones de la universidad hacia la cooperación y la educación para el desarrollo ya que facilitaría el trabajo conjunto con profesionales de otras áreas y latitudes.

- *Implementar programas y proyectos de desarrollo a medio y largo plazo, en diferentes ámbitos.* Es también cada vez más frecuente que grupos de profesorado universitario se impliquen directamente en la ejecución de programas y proyectos de desarrollo de diversos ámbitos, ya sea relacionados con la salud, la educación, la agricultura, el medio ambiente, el género, los derechos humanos, etc. aunque con ciertas limitaciones temporales y presupuestarias. Lo deseable sería un compromiso estable

(financiero, asesor, formativo,...) y una estrategia de apoyo a largo plazo para el desarrollo de este tipo de actividades.

Parece conveniente, además de necesario, que la Universidad determine sus propias estrategias en el ámbito de la educación y de la cooperación para el desarrollo, tratando de definir prioridades y líneas de acción preferente, superando esa fase de actuaciones que ha estado más guiada por la suma de decisiones discrecionales, sin sujeción a un plan integral. E, igualmente, parece adecuado establecer planes de cooperación interinstitucional (Universidad, Administración, ONGs,...) que permitan definir un espacio de apoyo público permanente a las acciones transformadoras en pro del desarrollo humano integral.

8.4. Difusión y publicaciones

Durante el proceso de realización de esta tesis doctoral hemos realizado algunos trabajos de difusión y publicación, tanto en solitario como con distintos colaboradores, cuya reseña recogemos a continuación:

Artículos:

- Lucas Mangas, S.; Ruiz Ruiz, E. y Martínez Odria, A. (2012). Programa de orientación y educación comunitaria: “Valores y derechos humanos para afrontar la pobreza extrema desde la responsabilidad social y el aprendizaje-servicio”. *Revista de Orientación Educativa*. Vol. 26, 50, 73-92.
- Ortega Gaité, S.; Tejedor Mardomingo, M. y Ruiz Ruiz, E. (2012). Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, (15,2), 71-79.

Capítulos de libros:

- Ruiz Ruiz, E. y Ortega Gaité, S. (2013) La Educación para el Desarrollo en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía destinados a la etapa de Educación Primaria. En VV. AA., *Evaluación de Programas de Movilidad en Cooperación Universitaria para el Desarrollo* (pp. 475-484). Pamplona: Editorial Universidad Pública de Navarra.
- Ortega Gaité, S.; Ruiz Ruiz, E.; Lucas Mangas, S. y Tejedor Mardomingo, M. (2012). La Educación para el Desarrollo en los libros de texto. En VV. AA., *La Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo* (pp. 250-342). Valladolid: AECID-Universidad de Valladolid.
- Boronat Mundina, J. y Ruiz Ruiz, E. (2007). Educar para la ciudadanía, también en la universidad. En M^a A. Murga Menoyo y P. Quicios García, *El espacio europeo en clave de ciudadanía. Reflexiones desde la educación*, (pp. 53-64). Madrid: UNED.
- Ruiz Ruiz, E. y Boronat Mundina, J. (2005). El profesorado universitario ante los nuevos retos sociales y culturales. Globalización y convergencia europea. En M^a A. Murga Menoyo y P. Quicios García, *La educación en el siglo XXI. Nuevos horizontes*, (pp. 165-179). Madrid: Dykinson.
- Ruiz Ruiz, E. y Boronat Mundina, J. (2003). La globalización: nuevo reto político, social y educativo. En E. López-Barajas y M. Ruiz Corbella, *La educación ante el desafío de la globalización*, (pp. 205-216). Madrid: UNED.

Comunicaciones presentadas a congresos:

- Ruiz Ruiz, E. (2013, abril). *La formación del profesorado en educación para el desarrollo: una asignatura pendiente*. Comunicación presentada en el VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Valencia, España.
- Ruiz Ruiz, E. (2012, febrero). *Educación para el Desarrollo*. Ponencia presentada en el Curso Introducción a la Cooperación Internacional para el Desarrollo ICID-2012, organizado por la Fundación General de la Universidad de Valladolid y el Área de Cooperación de la UVa. Valladolid, España.
- Ruiz Ruiz, E. (2011, octubre). *Responsabilidad social: igualdad y derechos sociales*. Ponencia presentada en la Jornada sobre Responsabilidad Social 2011. Palencia, España.
- Ruiz Ruiz, E. (2011, abril). *Nuevos retos docentes universitarios. Convergencia y globalización*. Comunicación presentada en el V Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo. Cádiz, España.
- Ruiz Ruiz, E. (2011, marzo). *Materiales y actividades para la enseñanza de los derechos Humanos*. Ponencia presentada en el curso La enseñanza de los Derechos Humanos. Tendencias y experiencias. Organizado por el CFIE de Valladolid. Valladolid, España.
- Ruiz Ruiz, E. (2010, diciembre). *Las ONGs: Cooperación y Educación*. Participación en la Mesa Redonda del Curso Universidad, Sociedad Civil y Cooperación. Palencia, España.
- Boronat Mundina, J. y Ruiz Ruiz, E. (2009, septiembre). *Función Social de la Universidad. Análisis de una Experiencia de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Valladolid*. Comunicación

presentada en el X Seminario Latinoamericano de Universidades. Asunción, Paraguay.

- Ruiz Ruiz, E. (2008, mayo). *Algunas dimensiones de la Educación para el Desarrollo: Comercio Justo y Desarrollo*. Ponencia presentada en la Universidad de la Experiencia. Palencia, España.
- Ruiz Ruiz, E. (2006, diciembre). *La educación para la cooperación y el desarrollo en el marco europeo de educación superior. Una cuestión de “espacio”*. Comunicación presentada en el III Congreso de Educación para el Desarrollo. Vitoria, España.
- Ruiz Ruiz, E. (2006, abril). *¿Qué educación? ¿Para qué ciudadanía? ¿En la universidad?* Comunicación presentada en el III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Madrid, España
- Ruiz Ruiz, E. (2004, abril). *Educación y cooperación para el desarrollo: análisis del compromiso institucional de algunas universidades españolas*. Comunicación presentada en el II Congreso Nacional Universidad y Cooperación al Desarrollo. Murcia, España.

Reflexión final

Como todo trabajo de esta índole, esta tesis doctoral también tiene intención de convertirse en el inicio de una investigación más profunda en este tema. Es nuestro deseo que el trabajo aquí reflejado pueda contribuir a mejorar la calidad de la formación universitaria. Lo que supondría, si lo lográramos, una mejora de la sociedad en general y de la vida de algunas personas en particular, desde el convencimiento de que una acción, por pequeña que sea, tiene un impacto real a escala global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) (2007). *Estrategia de Cultura y Desarrollo de la Cooperación*. Madrid: MAEC-AECI. [En línea] www.aecid.es/Centro-Documentacion/.../estrategia_cxd.pdf [2009, 12 octubre]

Albuquerque Llorens, F. (1992): Hacia una nueva conceptualización de la cooperación internacional para el desarrollo. *Revista de Economía ICE (Información Comercial Española)*, nº 702, 21-34.

Alkire, S (2002). Dimensions of Human Development. *World Development*, vol. 30, nº 2, 101-205.

Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms. Sen Capability Approach and Poverty Reduction*. New York: Oxford University Press.

Alonso Pérez, M. (1999). *Desarrollo y Cooperación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Alonso, J. A. y otros (1994). *La cooperación internacional para el desarrollo: ámbito y configuración*. Madrid: CIDEAL.

Alonso, J. A. (Dir.) (1999). *Estrategia para la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.

Alonso, J. A. (2004). El desarrollo como proceso abierto al aprendizaje: diez desafíos para la ayuda. *Revista de Fomento Social*, 234 (59), 359-394.

Alonso, J. A. (2006a). La universidad como agente de cooperación al desarrollo: algunas consideraciones generales. En S. Arias y E. Molina (coords), *Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 29-35). Madrid: UAM Ediciones.

Alonso, J. A. (2006b). La universidad como agente de cooperación al desarrollo. En *Actas del III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Vol I, (pp. 46-61) Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Alonso, L. (2003). Educar desde el punto de vista ético es una misión de las universidades. *Educere*, 7, 259-266.

Altarejos, F.; Rodríguez, A., y Fontrodona, J. (2003): *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Pamplona: Eunsa.

Altbach, P.G. (2004). Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10, 3-25.

Altbach, P.G. y Selvaratnam, V. (Eds.) (1989). *From Dependence to Autonomy: the Development of Asian Universities*, Dordrecht: Kluwer.

Amin, S. (1970). El comercio internacional y los flujos internacionales de capitales. En S. Amin, C. Bettelheim, A. Emmanuel y C. Palloix, *Imperialismo y comercio internacional* (pp. 98-132). Madrid: Siglo XXI [reed. 1990].

Amin, S. (1974). *Sobre el desarrollo desigual de las formaciones sociales*. Barcelona: Anagrama.

Amin, S. (1998). *El capitalismo en la era de la globalización*. Madrid: IEPALA.

Amin, S. (2001). El Sur en el sistema mundial de transformación. En M. Monereo y M Riera (eds.). *Porto Alegre: otro mundo es posible* (pp. 207-261). Madrid: El Viejo Topo- Foro Social Mundial.

Ander- Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

Andrés López, G. y Molina de la Torre, I. (2000). *Introducción a la solidaridad internacional. La cooperación para el desarrollo*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Angulo, C. (2004). La formación de recursos humanos para la cooperación internacional. *Revista de Fomento Social*, 234 (59), 395-407.

Antunez Irgoin, C. (2010). *Crecimiento económico*. [En línea] www.eumed.net/libros/2010d/761/ [2011, 15 abril]

Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós, (Edición 1993).

Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Arias Careaga, S y Simón Ruiz, A. (2004). *La Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas. Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma-Fundación Telefónica.

Arias Careaga, S. y Molina Bayón, E. (2008). *Universidad y Cooperación al Desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Madrid: La Catarata.

Arias, S. y Molina, E. (Coords) (2006). *Universidad y Cooperación al Desarrollo*.

Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Ayuso, A. [Piñol, J. L., dir.] (2000). *La coordinación de la política española de cooperación para el desarrollo con América Latina en el contexto de la Unión Europea*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Derecho. Tesis doctoral.

Bajoit, G. (1996). Le Développement. Moderniser, faire la révolution, privatiser, appuyer les mouvements Sociaux?. *Antipodes*, 131, 17-25.

Bajoit, G. (2010). El papel del Estado en el desarrollo ético y duradero. *Tinkazos* [online]. Vol. 12, 26, 163-173.

Banco Mundial (2001). *Informe sobre el Desarrollo Mundial. (Anuario)*. Washington: Banco Mundial.

Banco Mundial (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington: Banco Mundial.

Baran, P. (1962). *La economía política del crecimiento*. México: FCE.

Barandiarán Galdós, M. [Unceta, K. y Cardona, A., dir.] (2013). *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Facultad de Económicas. Tesis Doctoral.

Bardín, L. (2002). *Análisis del discurso*. Madrid: Akal.

Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. (Coords.) (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel Sociología.

Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

Berzosa, C. (2006). *Economía del subdesarrollo y subdesarrollo de la economía*.

Estudios de Economía Política, nº 4, 5-22.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blomström, M. y Björn, H. (1990). *Teoría del desarrollo en transición*. México: FCE.

Bok, D. (2010). *Universidades a la venta. La comercialización de la educación superior*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Bonfil Batalla, G. (1996). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En A. Viola (Coord.), *Lecturas de Antropología del desarrollo* (pp. 133-145). Barcelona: Paidós.

Boni Aristizábal, A. y Ferrero Loma-Osorio, G. (Coords.) (1997). *Introducción a la cooperación para el desarrollo. Una propuesta curricular para la enseñanza de la Educación para el Desarrollo en la Universidad*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Boni Aristizábal, A. (2006). La universidad transformadora y la cooperación al desarrollo. En *Actas III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, vol. I, (pp. 23-45). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Boni Aristizábal, A. [De Lucas, F.; Gómez-Senent, E. y Ramón, C., dir.] (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de cooperación orientada al desarrollo humano*. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Derecho. Tesis Doctoral.

Boni, A. y Baselga, P. (2003). *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación. Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (Coords.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

Brennan, J. (2002). Transformation or reproduction. Contradiction in the social role of the contemporary university. En J. Enders y O. Fulton (eds.). *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation*. (pp. 73-86). London: Kluwer Academic Publishers.

Buendía Eisman, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 119-155).

Madrid: McGraw-Hill.

Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Burbulés, N. C. y Torres, C. A. (2005). *Globalización y educación. Manual crítico*. Madrid: Editorial Popular.

Cabezudo, A.; Christidis, Ch.; Carvalho da Silva, M. *et al* (2008). Pautas para una educación global. Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. [En línea] www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Pautas-para-una-educacion-global.pdf [2013, 27 diciembre]

Cacho Sánchez, Y; Llano Martínez, L. y Polanco Porras, A. (2011). *La universidad como agente de desarrollo en España*. Santander: Publican-Ediciones Universidad de Cantabria.

CALA (Centro Alternativo de Aprendizajes) (2008). *Ocho dinámicas para mudar el mundo*. Badajoz: Autor.

Calderón Vázquez, F. J. (2008). Desarrollo para Cooperación. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [En línea] www.eumed.net/rev/cccs/02/fjcv2.htm [2011, 4 febrero]

Camino, C. y Nieto, J. A. (1994). La cooperación internacional para el desarrollo como instrumento de actuación de las relaciones Norte-Sur. En C. Berzosa, *La Economía Mundial en los Noventa* (pp. 83-117). Ed. Fuhem / Icaria.

Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.

Cardoso, F. H. y E. Faletto. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI (Edición 1994).

Carrasco Bengoa, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación*. N° extraordinario, 169-191.

Casals, C. (2001). *Apuntes de un proceso que está transformando nuestras vidas*. Barcelona: Intermón-Oxfam

Cascante, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria: Hegoa.

Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.) (2011). *Educación para la Ciudadanía Global*. Vitoria: Hegoa.

Celorio, J. J. (1996). De la educación para el desarrollo como transversal a la globalización crítica de la innovación educativa. *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo* (pp. 90-111). Vitoria-Gasteiz: Hegoa.

Celorio, J. J. (2008). Los caminos de la educación para el desarrollo. *Revista Pueblos*, nº 30, 25-33.

Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1995). *Norte-Sur: La fábrica de la pobreza*. Madrid: Ed. Popular.

Cerdá Morales, S. [Terrón Blanco, J. L. dir.] (2003). *Las ONGD como agentes de la cooperación y la ayuda humanitaria. El caso español*. Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://www.tdx.cat/handle/10803/4117> [2008, 23 julio]

CEURI (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales) (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Córdoba: CEURI.

CHANG, H. J. y GRABEL, I. (2006). *Reivindicar el desarrollo. Un manual de política económica alternativa*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, P. (1998). Métodos y técnicas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: MacGraw-Hill.

Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colás, P. y Pablos, J. de (2005). *La Universidad en la Unión Europea*. Málaga: Aljibe.

Colom Cañellas, A. J. (2006). La educación para el desarrollo sostenible. En A. Escolano Benito (Ed.), *Educación superior y desarrollo sostenible. Discursos y prácticas* (pp. 67-93). Madrid: Biblioteca Nueva.

Colom Cañellas, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: COM (2003) 58 final.

Comte, A. (1964). The progress of civilization through three states. En A. Etzioni (ed.), *Social Change* (pp.14-19). New York: Basic Books.

CONGDE (Coordinadora de ONGD de España) (1995). *Participar como iguales con los pueblos del mundo en la causa común del desarrollo*. Madrid: CONGDE.

CONGDE (Coordinadora de ONGD de España) (2000). *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la educación para el desarrollo en las ONGD de la coordinadora*. Madrid: CONGDE.

CONGDE (Coordinadora de ONGD de España) (2005). *Educación para el Desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE.

Congreso de los Diputados (1992). *Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo*. Madrid: Congreso de los Diputados.

Cook, T.D. y Reichard, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cordón, M. R.; Sianes, A. M. y Ortega, M. L. (2012). Un recorrido en la educación para el desarrollo: a la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global, en *Actas 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo* (pp. 97-113). Málaga: EUMED.

Cortés Vargas, D. (2004). Pasado y presente de la institucionalización universitaria. De la universitas a la posuniversitas. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Volumen IV, nº 88. México.

Croiser, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping The*

European Higher Education Area. Bruselas: EUA. [En línea] http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsV_FINAL.1117012084971.pdf [2009, 16 septiembre]

CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. [En línea] <http://www.ucm.es/cont/descargas/documento2997.pdf> [2009, 26 abril]

Dale, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy. En B. Lingard and J. Orza, *Education Policy and Politics*. London: Routledge.

Daly, H. E. y Cobb, J. B. (1993). *Para el bien común. Reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible*. México: FCE.

DEA/UT (Development Education Association /Association of University Teachers) (1999). *Globalisation and Higher Education. Guidance on Ethical Issues Arising From International Academic Activities*. London: DEAT/UT.

DEEEP (Development Education Exchange in Europe Project) (2005). *Definiciones de Educación para el Desarrollo*, [En línea] http://www.deeep.org/english/what_is_de/definitions/ [2011, 12 abril]

Del Rincón, D; Arnal, J; Latorre, A y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Delmas-Marty, M. (2003). Derecho de la economía y derechos humanos. *Transversales/Iniciativa socialista*. n° 68, 26-39.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Denzin, N. K. (1998). The art and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting an interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). London: Sage Publications.

Denzin, N. K. (2000). The practices and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 897-922). London: Sage Publications.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications.

- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp 51-83). México: McGraw Hill.
- Díaz, S.; Baró, S.; Bueno, E. y Espinosa, E. (1989). Implicaciones del informe Brandt. *Revista Nueva Sociedad*, nº 56-57, pp. 53-64 [En línea] http://www.nuso.org/upload/articulos/907_1.pdf [2012, 6 diciembre]
- Díaz Iparraguirre, A. M. (2008). *La responsabilidad social de la universidad en la promoción del capital social para el desarrollo sustentable*. [En línea] <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/402/> [2014, 12 octubre]
- Díaz-Salazar, R. (2002). *Justicia global*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico y el Plan Bolonia. *Revista de Filosofía*, 23, (4), 351-365.
- Domínguez Chillón, G. (2001). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Domínguez, M. I. (2003). Universidad y Educación en Valores: Retos para el Nuevo Siglo. *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad Autónoma Estatal de México*, 30, 1-16. [En línea] <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/051113D014.pdf> [2010, 28 agosto]
- Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm please. The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 11-34.
- Dos Santos, T. (1978). *Imperialismo y dependencia*. México: ERA.
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: ICARIA-FUHEM.
- Dube, S.C. (1998). *Modernization and Development. The search for alternative paradigms*. The United Nations University, Tokio. Zed Books Ltd. London an

New Jersey 1988.

Dubois Mingoya, A. (2006). El enfoque del desarrollo humano. En A. Boni y A. Pérez Foguet (Coord.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad* (pp. 17-47). Barcelona: Intermón Oxfam/ISF.

Dubois Mingoya, A. (2007). Desarrollo. En G. Celorio y A. López de Munain (coords). *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 74-78). Bilbao: Hegoa.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elizalde, A. (2003). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Chile: Universidad Bolivariana.

Elliot (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and nation state. *Higher Education*, 47, 361-382.

Enders, J. y Fulton, O. (2002). Blurring boundaries and blistering institutions: an introduction. En J. Enders y O. Fulton, (eds.), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation*, (pp 1-14). London: Kluwer Academic Publishers.

Erikson, F. (1990). Métodos cualitativos en investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza. Vol II* (pp. 195-303). Barcelona: Paidós-MEC.

Escobar, A. (2005). El 'postdesarrollo' como concepto y práctica social. En D. Mato (Coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Escotet, M. A. (1989). Planificación, desarrollo y cambio educativo. En M.A. Escotet y O. Albornoz (dir.). *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica* (pp. 51-92). Salamanca: Ediciones IUP.

Estefanía, J. (2002). *Hijo-a, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar

EUA (European University Association) (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades hasta 2010 y más allá*. Bruselas: EUA. [En línea]

<http://www.eua.be/eua> [2009, 16 septiembre]

Fenstermacher, G. D. (1994). The Khower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.

Fisas, V. (1995). *La compasión no basta*. Barcelona: Icaria.

Flecha, R. (2003). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R; García, C. y Melgar, P. (2005). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 81-89

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foro Ignacio Ellacuría (1999). *La globalización y sus excluidos*. Murcia: Ed. Verbo Divino.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa

Frank, A. G. (1969). *Sociología del desarrollo y subdesarrollo de la sociología: el desarrollo del subdesarrollo*. Barcelona: Anagrama.

Frank, A. G. (1971). *El desarrollo del subdesarrollo*. Barcelona: Cuadernos Anagrama.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Freres, C. y Cabo, C. (dir.) (2003). *Las Universidades de la Comunidad de Madrid y la Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Consejería de Asuntos Sociales-Comunidad Autónoma de Madrid.

Fueyo Gutiérrez, A. (2002). *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y reconstrucción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Barcelona: Icaria.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14.

Furtado, C. (1974). *El mito del desarrollo económico*. Sao Paulo: Paz y Tierra.

Gairín, J. (2011). La transformación de la universidad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 25-39). Madrid: Pirámide.

Gairín, J. y Martín, B. (Coord.) (2011). *La acreditación en las instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación – Fundación Creando Futuro.

Galdon, G. (Ed.) (2002). *Mundo S. A. Voces contra la globalización*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

García Morales, J. y Cendán, A. (1997). La cooperación empresarial. En VV. AA. *Los agentes sociales en la Cooperación al Desarrollo. Primeras Jornadas ISCOD* (pp.123-126). Madrid: Publicaciones UGT.

García Ruiz, M^a J. (2008). El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 59-78.

García, R.; Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS-ICCE.

George, S. y Sabelli, F. (1994). *La religión del crédito: el banco mundial y su imperio secular*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

Giddens, A. (1977). *Studies in social and political theory*. New York: Basic Books.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giner de los Ríos, F. (1990). *Escritos sobre la universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe.

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

Gómez Galán, M. y Sanahuja, J. A. (1999). *El sistema internacional de cooperación al desarrollo*. Madrid: CIDEAL p. 17

Gómez Gil, C. (2004). *Las ONG en la sociedad global. Cuadernos Bakeaz*, nº 65.

Bilbao: Bakeaz.

González Arencibia, M. (2006). *Una gráfica de la teoría del desarrollo: del crecimiento al desarrollo humano sostenible*. [En línea] www.eumed.net/libros/2006/mga-des/. [2008, 3 agosto]

González López, I. (2004). *Calidad en la universidad. Evaluación e indicadores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

González, I. (2005). *La cooperación educativa ante la rebeldía de las culturas*. Madrid: IEPALA

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report phase one*. Bilbao: University of Deusto. [En línea] www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning01.pdf [2006, 6 octubre]

Goulet, D. (2000). *Ética del desarrollo*. Madrid: IEPALA.

Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo. En J. A. Sanahuja (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación* (pp. 97-107). Madrid: Cruz Roja Española.

Griffin, K. (1999). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. Ponencia presentada en el Congreso *Diez años de desarrollo humano*. Hegoa, Bilbao, 18-19 de febrero. (Mimeo).

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: Banco Mundial. [En línea] www.tfhe.net/report/downloads/download_report.htm [2008, 20 julio]

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell. (Trad. cast.: Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 1999).

Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 312,111-130.

Held, D. (2002). *La democracia y el orden global*. Barcelona: Paidós.

Henriquez, N. y Alfaro, R. M. (1991). *Mujeres, violencia y derechos humanos*. Madrid: IEPALA.

Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Hernández Tristán, R. (2008). Las especificidades de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo. Ponencia presentada en el encuentro *Cooperación Universitaria al Desarrollo: Experiencias sobre el terreno* organizado por el Área de Cooperación y Solidaridad de la Universidad de Córdoba.

Hernández Tristán, R. (2010). Balance y perspectivas de la cooperación universitaria al desarrollo en España. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 26, 177-191.

Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Coords.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: Mc Graw-Hill.

Hernández, R., y Opazo, H., (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. [En línea] http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf [2011, 13 noviembre].

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55, 3, 265-275.

Hicks, D. y Townley, C. (eds.) (1982). *Teaching world studies. An introduction to Global perspectives in the curriculum*. London: Longman.

Hidalgo Tuñón, A. (2000). Teoría, historias y modelos de la Idea de desarrollo: una interpretación. *El Basilisco: Revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y de la cultura*, nº 28, 41-64.

Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.

Howe, K. R. (1997). The interpretative turn and the new debate in education.

Educational Researcher, November, 13-20.

Howe, K. y Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación*, 300, 173-189.

Inayatullah, S. y Gidley, J. (Comp.) (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Ingham, B. (1993) The meaning of development: Interactions between “new” and “old” ideas. *World development*, vol. 21, nº 11, 1803-1821.

Intermón-Oxfam (2000). *La realidad de la ayuda 2000-2001*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

Jiménez, A. (1971). *Historia de la universidad española*. Madrid: Alianza Editorial.

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33 (7), 14-26.

Jolly, Richard (2002). Desarrollo humano y neoliberalismo: comparación de paradigmas. [En línea] www.revistsdesarrollohumano.org/Biblioteca/0033.pdf. [2011, 8 agosto]

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kerlinger, F.N. (1987). *Investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Kiely, R. (1999). The last refugee of noble savage? A critical assesment of post-development theory. *The European Journal of Development Research*. Vol. II, nº 1, 63-82.

King, A. y Schneider, B. (1992). *La primera revolución global. Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona: Plaza y Janés.

King, R. (2004). *The University in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave: Macmillan.

Knight, J. (2003). Les accords commerciaux (AGCS): implications pour l'enseignement supérieur. En G. Breton y M. Lambert (dir.), *Globalisation et*

Universités (pp. 87-115). París-Quebec : Unesco, Les Presses de l'Université Laval.

Korten, D. (1987). Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development. *World Development (supplement)*. Vol. 15, 101-109.

Korten, D. (1990). *Getting to the 21th Century: Voluntary action and the global agenda*. West Hartford (CO): Kumarian Press.

Kuhn, T. S. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Kumar, K. J. (1988). Communication and development. *Communication Research Trends*, vol 9, nº 3, 1-15.

Laguna, N. *et al* (1994). La cooperación al desarrollo con participación empresarial, en VV.AA. *Nuevas tendencias en la cooperación internacional* (pp. 119-214). Madrid: CIDEAL.

Larrú Ramos, J. M^a (2002). La cooperación internacional. Concepto y perspectiva histórica. En I. Milans del Bosch, E. Madrazo y F. J. de la Torre, *La Universidad como agente de cooperación al desarrollo* (pp 13-52). Madrid: Dykinson

Larsen, K.; Martin, P. y Morris, R. (2002). *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*. París: OCDE.

Latouche, S. (1991). *El planeta de los naufragos: ensayos sobre el postdesarrollo*. Barcelona: Icaria.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.). *Qualitative Research* (pp. 397-344). London: Sage Publications.

Lincoln, Y. y Guba, E. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1047-1065). London: Sage Publications.

Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 357-379.

- Lledó, E. (1995). Notas históricas sobre un modelo universitario. En VV.AA. *Volver a pensar la educación*. Vol. I. (pp. 59-71). Madrid: Morata.
- Llopis, C. (coord.) (2003). *Recursos para una educación global ¿es posible otro mundo?*. Madrid: Narcea.
- López de Munain, A. y Martín, M^a C. (2007). *Experiencias de educación para el desarrollo*. Hegoa: Vitoria-Gasteiz
- Luque, A. (2011). El enfoque transversal en educación para el desarrollo. En G. Celorio y A. López de Munain (Coords.), *Educación para la ciudadanía global* (pp.53-78). Vitoria-Gasteiz: Hegoa
- Lutz, M. O. (1994). La cooperación descentralizada en el ámbito de la cooperación al desarrollo de la Unión Europea: una aproximación. En VV. AA. *Nuevas tendencias en la Cooperación Internacional* (pp. 215-276). Madrid: CIDEAL.
- MAE (Ministerio de Asuntos Exteriores) (2001). *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*. Madrid: Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica.
- MAEC (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación) (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.
- MAEC (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación) (2007). *Estrategia de Educación de la Cooperación Española*. Madrid: DGPOLDE-MAEC.
- Malloch Brown, M. (1999). Desarrollo como asociación. *Revista Cooperación Sur: PNUD*, 2, 4-11. [En línea] <http://tcdc.undp.org/coopsouth/> [2006, 1 noviembre]
- Mancero, X. (2001). La medición del desarrollo humano: elementos de un debate. CEPAL, *Estudios Estadísticos y Prospectivos*, n° 11, 23-36.
- Manzano Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: HEGOA-UPV.
- Manzano, V. y Andrés, I. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea*. Sevilla: Atrapasueños.
- Manzano, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la universidad. *Revista de*

Educación, 350, 477-489.

Marqués, P. (2010). *Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa*. Dpto. de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. U. Autónoma de Barcelona. [En línea] <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm> [2010, 3 agosto]

Marrero, A. y Mallada, N. (2010). *La Universidad transformadora*. Montevideo: Universidad de la República. [En línea] www.ase.es/rase [2010, 19 octubre]

Martínez González-Tablas, A. (Coord.) (1996). *Visión global de la cooperación para el desarrollo: la experiencia internacional y el caso español*. Barcelona: Icaria.

Martínez González-Tablas, A. (1995). *Visión Global de la Cooperación para el Desarrollo*. Madrid: CIP.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42, 85-102.

Martínez Navarro, E. (2000). *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid: Trotta.

Martínez Scott, S. [Torrego, L. y Monjas, R., dir.] (2014). *La EpD en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia. Tesis doctoral.

Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6 (1), 9-26.

Mattelart, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria*. Barcelona: Paidós.

Max-Neff, M. A. (1993). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.

Maykut, P. y Morehouse, R. (2003). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Ediciones Experiencia. [1ª ed: Maykut, P. & Morehouse, R. (1994) *Begining qualitative research: a philosophic and practical guide* . Londres: The Falmer Press.]

Mayor Zaragoza, F. (2001a). La cooperación en y desde las universidades. En J. Sebastián (Coord.), *La universidad como espacio para la cooperación*

iberoamericana (pp. 37-49). Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Mayor Zaragoza, F. (2001b). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Mayor Zaragoza, F. (2005). *La fuerza de la palabra*. Madrid: Adhara.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el EEES. Documento marco*. [En línea] :http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/conferencias/Documento-Marco_10_febrero.doc.html [2009, 14 septiembre]

Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo, S. (Coords.) (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.

Mernissi, F. (1995). *Poder olvidado: las mujeres ante un Islam en cambio*. Barcelona: Icaria.

Mesa Peinado, M. (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Ed. Popular.

Mesa Peinado, M. (2000). La epd: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*. CIP-FUHEM. nº 70, 11-26.

Mesa Peinado, M. (Dir.) (2001). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Mimeo

Mesa Peinado, M. (2009). *Educación para el desarrollo: una experiencia europea de formación y de investigación-acción en educación para el desarrollo destinada a animadores/as de jóvenes*. Bruselas: Iteco.

Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

Miguel, J. M. (2001). Universalizando la Universidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, 35-46.

Milans del Boch Portolés, I.; Madrazo Rivas, E. y de la Torre Diaz, F. J. (Coords.) (2002). *La Universidad como agente de cooperación al desarrollo*. Madrid: Dykinson.

Monclús Estella, A. (Coord.) (2001). *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid: Ed. Complutense.

Monereo, C y Pozo, J. I. (Eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (eds) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Montes del Castillo, S. (Ed.) (2000). *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Murcia: Universidad de Murcia.

Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad el conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.

Mora, J. G. (2001). Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management*, 7, 95-110.

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *RIE- Revista de Investigación Educativa*, vol. 24-1. [En línea] <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97351/93461> [2008, 5 julio]

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

Morse, J. M. (1997). Considering theory derived from qualitative research. En J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 163-188). Newbury Park, CA: Sage. [En línea] www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/HTML/morse.htm [2011, 28 agosto]

Morse, J. M. (2000). Designing funded qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). London: Sage Publications.

Mulder, Martin, Weigel, Tanja y Collins, Kate (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical análisis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88. [En línea, traducido al castellano]

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>. [2009, 16 septiembre].

Muñoz Ciudad, C. (1992). *Estructura Económica Internacional*. Madrid: Ed. Cívitas.

Murga Menoyo, A.y Quicios García, P. (Coords.) (2006). *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.

Murguialday Martínez, C. (2005). *Las mujeres en la cooperación para el desarrollo*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Nassif, R. (1985). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel.

Naval, C. (2010). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (ed), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-80). Barcelona: Octaedro.

Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez, (Coords), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Nebel, M. y Flores-Crespo, P. (eds.) (2008). *Desarrollo como libertad en América Latina: fundamentos y aplicaciones*. Siglo XXI: México D.F.

Nisbert, R. (1980). *Historia de la idea del progreso*. Barcelona: Gedisa.

Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

OECD, DeSeCo & Rychen (2003). *Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report 'Key competencies for a successful life and a well-functioning society'*. [En línea]

http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/deseeco_finalreport_summary.pdf

[2005, 19 diciembre]

Oliveres, A. (1998). El derecho al desarrollo: un derecho de los pueblos imprescindible para la dignidad de las personas. *Corintios XIII*, nº 88, 217-230.

ONU (1999). *Situación de la mujer en el mundo*. Nueva York: Autor.

OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21.

Ortega Carpio, M^a. L. (1994). *Las ONGD y la crisis de desarrollo*. Madrid: IEPALA.

Ortega Carpio, M^a L. (2006). La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 72, 23-32.

Ortega Carpio, M^a L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación-AECI.

Ortega Carpio, M^a. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, 7, 15-19.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial. [Reimpresión de 1997: Obras de José Ortega y Gasset].

Padrón, M. (1988). *Las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo en el Perú*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

Palma, G. (1987). Dependencia y desarrollo: una visión crítica. En D. Seers (Comp.), *La teoría de la dependencia. Una reevaluación crítica* (pp 21-87). México: Fondo de Cultura Económica.

Palenzuela Chamorro, P. (2008). Mitificación del desarrollo y mixtificación de la cultura: el etnodesarrollo como alternativa. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 33, 127-140.

Parsons, J. (1951). *The social system*. Clencoe: Free Press.

Payá Sánchez, M. (2007). *Educación en valores para una sociedad abierta y*

plural: aproximación conceptual. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pearson, L. B. (1969). *Partners in development*. N. York: Banco Mundial [En línea: UNESCO (1970). El Informe Pearson. Nueva estrategia para un desarrollo global.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000567/056743so.pdf> [2011, 30 julio]

Pérez de Armiño, K. (Dir.) (2002). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria-Hegoa.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Soba, A. (2000). *Cooperación para el Desarrollo. Legislación y Directrices*. Madrid: Trotta

Pérez-Díaz, V. (1997). Elogio de la Universidad Liberal. En V. Pérez-Díaz, *La esfera pública y la sociedad civil* (pp. 10-21). Madrid: Taurus.

Petrella, R. (2003). Le mur mondial de la connaissance. En G. Breton y M. Lambert (dir.) *Globalisation et universités* (pp. 139-148). Paris-Quebec : Unesco-Les Presses de l'Université Laval.

Pigaru i Solé, A. (1990). *Subdesarrollo y adopción de decisiones en la economía mundial*. Madrid: Tecnos.

PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano. Concepto y medición del desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa.

PNUD (1999). *Informe sobre Desarrollo Humano. La mundialización con rostro humano*. Madrid: Mundi Prensa.

PNUD (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano. Derechos humanos y desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa.

PNUD (2001). *Informe sobre Desarrollo Humano. El adelanto tecnológico al*

servicio del desarrollo humano. Madrid: Mundi Prensas.

PNUD (2005). *Informe sobre el Desarrollo Humano. La cooperación internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. Madrid: Mundi Prensas.

PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensas.

PNUD (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Madrid: Mundi Prensas.

Polo Morral, Ferrán (2004). *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

Ponce, J.M. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad...¿Para qué?* (pp.157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Prebisch, R. (1964). Nueva política comercial para el desarrollo, en *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo* (pp. 24-37). México: FCE.

Prebisch, R. (1978). *El nuevo orden económico internacional y valores culturales*. Madrid: Instituto de Cooperación Internacional.

Ramonet, I. (1998). Herramientas para entender el ‘pensamiento único’. *Revista Electrónica Envío-Universidad Centroamericana de Managua*, nº 196. [En línea] <http://www.envio.org.ni/articulo/372> [2012, 5 agosto]

Ramos, A. (1980). *Subdesarrollo: Historia y Estructura*. Madrid: Universidad Complutense.

Readings, B. (1999). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Requeijo, J. (1995). *Economía mundial: un análisis entre dos siglos*. Madrid: McGraw-Hill.

Rioja Nieto, A. (2007). ¿Hacia qué modelo de universidad converge Europa?

Pedagogía Social, 14, 53-63.

Rist, G. (1997). *The History of development. From Western Origins to Global Fait*. London & New York: Zed Books Ltd.

Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: IUDC – La Catarata.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, Universidad y Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.

Rodríguez-Ferrera Massons, J. C. (1997). *La economía mundial y el desarrollo*. Madrid: Acento Editorial.

Rostow, W. (1960). *The stages of economic growth. A non communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rostow, W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto

Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.

Sabino, C. (1991). *Diccionario de Economía y Finanzas*. Caracas: Ed. Panapo. [En línea] <http://carlossabino.freeservers.com/dic.htm> [2010, 17 abril]

Sachs, I. (1981). Ecodesarrollo: concepto, aplicación, beneficios y riesgos. *Agricultura y Sociedad*, 18, 9-32

Sachs, W. (Ed.) (1992). *The development dictionary: a guide to knowledge as power*. London: Zed Books.

Sáez, P. (2005). El contexto escolar de la educación para el desarrollo. *Aula de Innovación Educativa*, 144, 23-28.

Salaburu, P. (Dir) (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro*

imprescindible. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Salmi, J. (2003). Construction des sociétés du savoir: nouveaux défis pour l'enseignement supérieur. En G. Breton y M. Lambert (Dir.). *Globalisation et universités* (pp. 53-85). París-Quebec : Unesco-Les Presses de l'Université Laval.

Sampedro, J. L. y Berzosa, C. (1996). *Conciencia del subdesarrollo, veinticinco años después*. Madrid: Taurus.

Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, n.º 1, 223-242.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid. Akal.

Santos Guerra, M. A. (1993). La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario. En L. M. Lázaro (Ed.). *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación* (pp.177-191). Valencia: Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE.

Santos, B. de S. (2005): *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Saz, J. M. y Gómez, J. M. (Coord.) (2003). *Universidad...¿para qué?*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Sebastián, J. (Coord.) (2001). *La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Sebastián, J. (2006). Oportunidades y desafíos de la cooperación universitaria al desarrollo. En S. Arias y E. Molina (Coords.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo* (pp. 37-50). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid Ediciones.

Sebastián, J. (2007). Objetivos e instrumentos para la mejora de la calidad de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo. Ponencia *III Jornadas de Cooperación para el Desarrollo desde la UPM: calidad e impacto de la CUD*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. (pag 379 del libro de La catarata)

Sebastián, L. de (1992). *Mundo rico, mundo pobre*. Santander: Sal Terrae.

Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Senillosa, I. (1998). A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making. *Development in Practice*. Vol. 8 (1), 40-53.

Servaes, J. (1991). *One world, multiple cultures: A new paradigm on communication for development*. Leuven: Acco. Academic Publishing.

Shapiro, B. (2001). The role of university in a changing culture. En S. E. Kahn (ed.), *Academic Freedom and the Inclusive University* (pp. 29-35). Vancouver: UBC Press.

Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Coord.), *La investigación en la enseñanza: enfoques, teorías y métodos* (pp.113-132). Barcelona: Paidós.

Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo

Sierra, A. M. (1997). *Quelle éducation pour quel développement ?* [En línea] www.globenet.org/horizon-local/astm/170itec.html [2007, 4 mayo]

Sierra, R. (2001). Integración social y equidad en la perspectiva del desarrollo humano. *Cuadernos de Desarrollo Humano Sostenible I*. Honduras: PNUD. [En línea] www.undp.un.hn/indh/publicaciones/colecciones/PDF/DHS_I.pdf [2009, 3

enero]

Smith, J. y Deemer, D. (2000). The problem of criteria en the age of relativism. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 877-896). London: Sage Publications.

So, A. (1990). *Social change and development: Modernisation, Dependencias and World System theories*. New York: Longman.

Sogge, D. y Zadek, S. (ed.) (1998). ¿Leyes del mercado? En D. Sogge (ed), *Compasión y cálculo. Un análisis crítico de la cooperación no gubernamental al desarrollo* (pp. 103-152). Barcelona: Icaria.

Sotelo, L. (1982). Universidad y política. En A. Dou (Ed.), *Sobre la universidad* (pp. 185-216). Bilbao: Mensajero.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.

Stoecker, M. (2005). *Development and the Learning Organisation*. Oxford: Oxfam.

Strauss, A. y Corbin, J. (1999). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquía.

Streeten, P. (1986). *Lo primero es lo primero: satisfacer las necesidades humanas básicas en los países en los países en desarrollo*. Madrid: Tecnos.

Sunkel, O. (1972). *El marco histórico del proceso de desarrollo y subdesarrollo*. Santiago de Chile: Cuadernos ILPES.

Sunkel, O. y Paz, P. (1976). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI.

Sutcliffe, B. (1993). *Desarrollo humano: una valoración crítica del concepto y del índice*. Bilbao: Hegoa.

Sutcliffe, B. (1995) (Coord.). *El incendio frío: ensayos sobre la alimentación y el*

hambre. Barcelona: Icaria.

Sutcliffe, B. (1996). Visualizando la desigualdad mundial. En T. Flores Gómez, *Temas sobre economía actual: en homenaje al profesor D. Rafael Juan y Peñaloza* (pp. 78-91). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Taibo, C. (2002). *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Suma de letras.

Talavera Deniz, P. (1985). *Economía Mundial y Desarrollo*. Barcelona: Ed. Hacer.

Taylor, P. (2008). Reinventar la Educación para el Desarrollo en una era de globalización: el poder de la participación en las instituciones de educación superior. *Cuadernos internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, nº 7, 34-43.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Temple, D. (1992). *El Quid-pro-quo histórico: el malentendido recíproco entre dos civilizaciones antagónicas*. La Paz: Aruwiyiri.

Todaro, Michael P. (1987). *Economía para un mundo en desarrollo: Introducción a los principios y políticas para el desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 166

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: Editorial La Muralla.

Torres, R. M^a. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En VV.AA. *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente* (pp. 99-113). Madrid: Fundación Santillana.

Traoré, A. (2004). *La violación del imaginario*. Madrid: Sirius.

Travé, G. y Pozuelo, F. J. (1999). Superar la disciplinaria y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global. *Investigación en la Escuela*, 37, 5-13.

Tuvilla Rayo, J. et al. (1997). *Educación en valores y temas transversales del currículum*. Almería: Consejería de Educación y Ciencia.

Ul Haq, M. (1995). El paradigma del desarrollo humano. Reflexiones sobre Desarrollo Humano, capítulos 2 y 3, Oxford University Press. [En línea] http://www.desarrollohumano.cl/pdf/1995/paradigma95_2.pdf [2005, 30 diciembre]

Ul Haq, M. (1999). *Reflections on Human Development*. Nueva Delhi: Oxford India Paperbacks.

Unceta, K. (1999). Globalización y Desarrollo humano. *Revista de Economía Mundial*, 1, 149-162.

Unceta, K. (2004). *Análisis del papel de las universidades en la estrategia general de la cooperación al desarrollo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Unceta, K. (2009). Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo, y postdesarrollo. Un mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. *Carta Latinoamericana*, nº 7, 1-34.

Unceta, K. (Dir.) (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: MAEC-AECI.

UNESCO (1974). Actas de la Conferencia General 18ª Reunión, volumen 1, Resoluciones, París, 17 de octubre-23 de noviembre de 1974. [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf> [2010, 30 julio]

UNESCO (1979). *Los problemas mundiales en la escuela. El papel de las Naciones Unidas*. Madrid: Atenas/UNESCO.

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 9 de octubre de 1998. París: UNESCO. [En línea] <http://www.crue.org/unescoes.htm> [2008, 16 julio]

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Van Vaught, F.; Van der Wende, M. y Westerheijden, D. (2002). Globalisation and internationalisation. En J. Enders y O. Fulton (eds.), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation* (pp.103-119). Londres-Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Vereda de Abril, A. (1997). *Cooperación y desarrollo: 'desde abajo y desde adentro'*. Madrid: Fundación Iberoamericana para el Desarrollo.
- Vessuri, H. (2003). La ciencia, la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina. *UNESCO Forum Occasional Paper Series*, Paper nº 3, París: UNESCO.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- VV. AA. (2007). *Estrategia de Cultura y Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: DGPOLDE- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- VV. AA. (2012). *Educación para el desarrollo en Castilla y León*. U. de Valladolid-AECI: Valladolid.
- VV. AA. (2004). *Atando Cabos. Estudio sobre situación de la EpD con jóvenes de 12ª 18 años en Pamplona y Navarra*. Pamplona: Coordinadora de ONGD de Navarra.
- Wallerstein, I. (1984). *El moderno sistema mundial* (vol. 1 y 2). Madrid: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1996). National Development and the World System at the End of the Cold War. En A. Inkeless y M. Sasaki (Eds.), *Comparing Nations and Cultures: Readings in Cross-Disciplinary Perspective* (pp. 37-53). London: Prentice Hall.
- Wallerstein, I. (2000). ¿Qué era el Tercer Mundo?. *Le Monde Diplomatique*, 21-9-2000. 22-24
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wrigley, E. (1992). *Gentes, ciudades y riqueza (la transformación de la sociedad tradicional)*. Barcelona: Crítica.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006), *Técnicas Para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Vol. I y II. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya-Alauda.

Zabala, I. (2006). *La perspectiva de género en los análisis y en las políticas del Banco Mundial. Su evolución y sus límites*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU.

Ziegler, J. (2003). *Los nuevos amos del mundo*. Barcelona: Destino.

Zurdo, A. (2007). La dimensión corporativa del Tercer Sector. Los tipos organizativos del voluntariado. *RIS - Revista Internacional de Sociología*, vol. LXV, nº 47, 117-143