

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

Jorge COQUE MARTÍNEZ

M^a Luz ORTEGA CARPIO

Antonio SIANES CASTAÑO

Correspondencia:

Jorge Coque Martínez

Correo electrónico:
coque@uniovi.es

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

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

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

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

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

Papel de la Universidad en el desarrollo

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

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

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

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

Fundamentos teóricos

De qué hablamos cuando hablamos de Educación para el Desarrollo

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

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

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

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

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

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

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

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

La Universidad como actor de la Educación para el Desarrollo

La Universidad en los documentos normativos de la cooperación española

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La labor del profesorado universitario en el proceso de ED

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

METODOLOGÍA

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

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

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

RESULTADOS

Una ONGD en, desde y para el medio académico

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

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

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

La asignatura Cooperación Tecnológica para el Desarrollo

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

El enfoque de partida aportaba algunas innovaciones importantes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discusión

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

Agradecimientos

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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