VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO, MORAL Y POLÍTICA

FACULTAD DE DERECHO

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA COMO UNA ESTRATEGIA DE LA COOPERACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO HUMANO

TESIS DOCTORAL

Presentada por

Dña. Alejandra Boni Aristizábal

Dirigida por

Dr. Francisco Javier De Lucas Martín

Dr. Eliseo Gómez- Senent Martínez

Dra. Consuelo Ramón Chornet

Valencia, Julio 2005

A mi familia, a mis amigos y amigas, a Chema

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.
No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede
huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”

“Los educadores deben cuestionarse
para quién y a favor de quiénes educan”

Paulo Freire

Agradecimientos

Escribir estas líneas significa mucho para mí; significa culminar un largo proceso de aprendizaje, que empezó hace muchos años en la Universidad Carlos III de Madrid, donde descubrí, en compañía de inolvidables compañeros y amigos del Doctorado en Derechos Fundamentales, mi deseo de dedicarme al trabajo en cooperación al desarrollo desde la universidad. Ese momento también supuso entrar en contacto con el profesor Javier de Lucas, al que debo el apoyo y comprensión que me ha permitido concluir la escritura de la tesis en otra Universidad, la de Valencia. A él, a la profesora Consuelo Ramón y al profesor Eliseo Gómez-Senent, que confió en una línea apenas incipiente en la Universidad Politécnica de Valencia, les estoy agradecida por sus valiosos comentarios, su tiempo y confianza.

Hablar de educación para el desarrollo en la universidad implica referirme a los profesores Gabriel Ferrero y Pilar Baselga; con ellos empecé en la Universidad Politécnica de Valencia esta utópica tarea, este acto de amor, como diría Freire, de educar para un desarrollo justo a los futuros profesionales de la ingeniería. A lo largo de los años se fueron sumando otras personas: los profesores Rafa Monterde y Jordi Peris, la profesora Carola Calabuig, cuya alegría es un salvoconducto para los días más difíciles, y el profesor Félix Lozano, con el que he aprendido tantas cosas sobre el sentido de la ética en nuestro mundo. De sus reflexiones hay mucho en esta investigación.

Con el ánimo de aprender de todas las opiniones, he discutido capítulos de esta tesis con otras muchas personas. Los comentarios de Gema Celorio han sido extraordinariamente valiosos para mí; también los de Llanos Gómez y los de los profesores Miquel Martínez, Mª Rosa Buxarrais, Koldo Unceta y Elsa González. Con todos ellos, he podido enriquecer notablemente mis reflexiones sobre el rol de la universidad y el desarrollo humano.

También les estoy agradecida a las personas que he podido entrevistar a lo largo de la investigación: Rafa Mauri, Agustí Pérez, Gema Celorio (de nuevo) y Miguel Arguibay, Begoña Etayo, Alicia López, Carles Vidal, Francisco Gutiérrez, Guillermo Carabaño y Antonio Granadino, Inma Ramos y Antonio Casanova, Oti Margarit y Juan Ortega, Pura Gómez y José Monzó. No sólo sus comentarios han pasado a engrosar el texto de la investigación, sino que han sido un estímulo para confiar en las posibilidades de la educación para el desarrollo.

Gracias también a Miriam, Mª Luz y Manolo, que me permitieron acceder a algunas de estas personas y que me ofrecieron su siempre amable hospitalidad.

Vaya mi agradecimiento además a los integrantes del grupo *Learning and Teaching for Transformation* con los que discutí en Sussex acerca del sentido de la educación y a los miembros del *Grup de Recerca en Educació en Valors* (GREVOL) de la UPV.

Sin Elenita y Pau, la parte estadística, tan ajena a mi formación, no hubiera podido ser incluida en esta tesis. Gracias a ellos por su paciencia en hacerme entender los misterios del SPSS. Gracias también al profesor Miguel Ángel Sánchez y a los tres alumnos de la ETSII, Juan Manuel, Miriam y Cova, que me ayudaron con los cuestionarios.

También han sido un sostén muy valioso en este proceso muchos amigos y amigas entre los cuales me gustaría especialmente agradecer el tiempo y el apoyo de cuatro personas: Kata, Lydia, Tomás y Eva. Todas ellas han dedicado muchas horas a discutir conmigo capítulos de la tesis y a realizar las correcciones necesarias.

Sin el soporte incuestionable de mi familia no hubiera podido llegar hasta aquí. Gracias a mi padre, hermano y, sobre todo, a mi madre, que siempre ha creído en la importancia de la formación de sus hijos. Gracias también a mi familia política, con la que he compartido tantos momentos estos últimos años. Esta tesis va dedicada especialmente a José María, para que podamos disfrutar muchos años de su buen humor.

Y gracias a Chema, mi compañero de vida; aunque a veces no lo haya hecho explícito, sin él esta tesis no sería lo que es. Gracias por tu confianza en mis posibilidades como académica desde el primer momento en que nos conocimos; gracias por tus ánimos en los momentos más difíciles y gracias por ayudarme en la para mí imposible tarea de maquetar este trabajo.

Y, por último, mi profundo agradecimiento a todas aquellas personas, tanto del Norte como del Sur, con los que he compartido momentos y reflexiones. Lo que está aquí escrito es un poco de todos vosotros y vosotras.

Valencia, julio de 2005

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

Justificación del tema de investigación y marco teórico 3

Hipótesis y objetivos de la investigación 5

Línea argumental 6

PRIMERA PARTE. EL DESARROLLO HUMANO COMO REFERENTE DE LAS ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN

I. LA EVOLUCIÓN DE LA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL 13

I.1. La creación del sistema de cooperación internacional al desarrollo. Años 50-60 16

I.1.1. Antecedentes de la concepción del desarrollo de los años 50 16

I.1.2. El nuevo contexto económico y político tras la Segunda Guerra Mundial: crecimiento económico, la Guerra Fría y las descolonizaciones 19

I.1.3. Las teorías desarrollistas 22

I.1.4. El sistema de la cooperación internacional al desarrollo. Multilateralismo hegemónico del bloque capitalista y socialista 24

El Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Acuerdo General sobre Aranceles de Aduana y Comercio (GATT) 30

El sistema de las Naciones Unidas 32

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) y las primeras agencias bilaterales 36

La creación del sistema de cooperación de la Comisión Europea 37

I.1.5. La respuesta de los gobiernos del Tercer Mundo. El Movimiento de los Países no Alineados y las teorías económicas de la dependencia 37

I.2. Balance del desarrollo en los años 70. La persistencia de las desigualdades 41

I.2.1. El giro social de las teorías del desarrollo. El enfoque de las necesidades básicas 42

I.2.2. Las críticas a las relaciones económicas internacionales. El Nuevo Orden Económico Internacional 44
I.2.3. La crisis económica..... 46
I.3. Los años 80. La crisis de la deuda y el fin de la guerra fría 47
I.3.1. La crisis de la deuda y la respuesta de la economía ortodoxa del desarrollo. Las políticas neoliberales: el Consenso de Washington y los planes de ajuste estructural 48
I.3.2. Las críticas económicas al Consenso de Washington. La macro-economía estructuralista y el neoestructuralismo latinoamericano. 51
I.3.3. El fin de la confrontación Este-Oeste 53
I.3.4. La Declaración del Derecho al Desarrollo..... 55
I.4. Los años 90. El proceso de globalización, el auge de las teorías neoliberales y la difusión del paradigma de desarrollo humano 56
I.4.1. La globalización. Un concepto controvertido..... 57
I.4.2. Dimensiones de la globalización 60
I.4.3. Efectos de la globalización 64
I.4.4. La difusión del paradigma del desarrollo humano..... 68
La Conferencia de Río de 1992. La dimensión de la sostenibilidad 71
La Conferencia de Viena de 1993. Desarrollo y derechos humanos 73
La Conferencia de Beijing 1995. La perspectiva de género..... 74
La Conferencia de Copenhague de 1995. Desarrollo social y equidad..... 76
La Declaración del Milenio de 2000 y el nuevo consenso internacional sobre la erradicación de la pobreza 77
I.5. Conclusiones. El sistema de la cooperación al desarrollo en el contexto de la globalización 82
I.5.1. ¿Cuál debe ser el papel de la cooperación al desarrollo? Dos visiones contrapuestas sobre su futuro 86
El modelo liberal - conservador de la ayuda al desarrollo..... 87
Un modelo de cooperación basado en la universalización de los derechos humanos y en el desarrollo humano 89

II. EL DESARROLLO HUMANO 91

II.1. El paradigma del desarrollo humano 94
II.1.1. Sus orígenes 94
II.1.2. Amartya Sen: el desarrollo humano como libertad 95

El desarrollo como libertad *97*
Las capacidades *100*
La evaluación del desarrollo *101*
Las instituciones y el desarrollo *102*
La democracia y los derechos humanos *104*
II.1.3. Martha Nussbaum: las capacidades humanas universales *106*
Las capacidades combinadas *108*
II.1.4. Necesidades y desarrollo humano *112*
Las teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough *112*
Las necesidades axiológicas del modelo de desarrollo a escala humana de Max Neef y colaboradores *117*
II.1.5. El enfoque del desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo *123*
Aportaciones principales de los Informes del PNUD al paradigma de desarrollo humano *123*
Las críticas del concepto de desarrollo humano y su medición en el enfoque del PNUD *136*
Los impactos de los Informes del PNUD *140*
Elementos clave del paradigma del desarrollo humano del PNUD *141*
II.1.6. Conclusiones. El paradigma del desarrollo humano como referente contrahegemónico del enfoque neoliberal *142*
II.2. El discurso de los derechos humanos y su relevancia para el desarrollo 149
II.2.1. El enfoque holístico *151*
II.2.2. El enfoque de las capacidades *154*
II.2.3. El enfoque del derecho al desarrollo *156*
II.2.4. El enfoque de las responsabilidades *161*
II.2.5. El enfoque de la educación para los derechos humanos *163*
II.2.6. Las contribuciones de los movimientos internacionales de defensa de los derechos humanos *167*
II.2.7. Conclusiones. La profunda interdependencia de los derechos humanos y el desarrollo humano *171*

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. DESDE LA CARIDAD A LA CIUDADANÍA GLOBAL

III. EVOLUCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN IDEOLÓGICA Y AXIOLÓGICA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE QUINTA GENERACIÓN 177

III.1. La evolución de la ED 179

III.1.1. La primera generación: el enfoque asistencial 180

III.1.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista 182

III.1.3. La tercera generación: la educación crítica y solidaria 183

III.1.4. La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano sostenible 186

La educación para la paz y para los derechos humanos y la ED 188

La educación ambiental y la ED 193

La educación intercultural y la ED 196

Las aportaciones de las educaciones globales a la ED 199

III.1.5. La quinta generación: la educación para la ciudadanía global 200

III.1.6. Conclusiones. Los retos de las ONGD de quinta generación en relación con la ED 207

III.2. El concepto de ciudadanía cosmopolita como referente ideológico del modelo de ED de quinta generación 210

III.2.1. El fundamento ético de la ciudadanía cosmopolita. La tensión entre la identidad cultural y la cosmopolita 211

III.2.2. Las propuestas políticas de la ciudadanía cosmopolita 213

III.2.3. Conclusiones. La educación para la ciudadanía cosmopolita como instrumento del desarrollo humano 219

III.3. La dimensión axiológica de la ED 221

III.3.1. Los derechos humanos. Un sistema valorativo marco para las exigencias éticas individuales y colectivas 223

La dignidad 225

La libertad 225

La igualdad 227

La responsabilidad 229

El diálogo 232

¿Tolerancia o respeto activo? *233*
La solidaridad..... *235*
La justicia237
La paz 240
III.3.2. Conclusiones. Las implicaciones éticas de la práctica educativa y del desarrollo..... *242*
Actitudes éticas en la tareas del desarrollo y de la educación relativas a los actores del ámbito público..... *244*
Actitudes éticas en la tareas del desarrollo y de la educación relativas a los actores del ámbito privado *251*

IV. FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA Y PEDAGÓGICA Y CARACTERÍSTICAS DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO COMO EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COSMOPOLITA..... 259

IV.1. Las fuentes teóricas de la ED. La dimensión psicológica..... 262
IV.1.1. Las tesis de Dewey, Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral..... *263*
IV.1.2. La construcción socio-histórica de los valores. Las propuestas de Vigotsky *271*
IV.1.3. La naturaleza y transmisión del conocimiento y el aprendizaje significativo *273*
IV.2. Las fuentes teóricas de la ED. La dimensión pedagógica..... 278
IV.2.1. La educación en valores como construcción de la personalidad moral *279*
Valores, actitudes y normas *281*
Características del modelo de educación en valores como construcción de la personalidad moral..... *284*
IV.2.2. La educación para la libertad: la Escuela Nueva y la Escuela Moderna..... *291*
IV.2.3. La pedagogía de Paulo Freire y la educación popular..... *296*
IV.2.4. La ciencia crítica de la educación..... *302*
IV.2.5. La educación global *308*
IV.3. Conclusiones. Objetivos y características de un modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita 313

V. ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. ESPACIO COMÚN DE LA EDUCACIÓN Y LA COOPERACIÓN 323

V.1. Los actores de la ED 325

V.1.1. Las administraciones públicas 326

V.1.2. Los centros educativos 333

V.1.3. El sector privado sin ánimo de lucro 335

V.1.4. El sector privado con ánimo de lucro 339

V.2. Los instrumentos de la ED 340

V.2.1. ED, sensibilización, investigación y presión política: diferentes pero complementarias 341

V.2.2. Tipología de acciones de ED 345

Programas de ED en centros educativos 346

Cursos de formación convalidados por las Administraciones Públicas educativas 347

Publicaciones y material didáctico 347

Centros de documentación y recursos 348

Jornadas y congresos 348

Cursos, talleres, seminarios 348

Campañas de sensibilización 349

Exposiciones 349

Programas a través de los medios de comunicación 350

Actividades artísticas: teatro, cuentacuentos, murales 350

Viajes de solidaridad y turismo solidario 350

V.3. Buenas prácticas de ED: construyendo ciudadanía cosmopolita desde diferentes ámbitos 351

V.3.1. Experiencias desde el ámbito formal 353

Mundilab. Experimentar para conocer otras realidades 353

La escuela de paz. Un espacio de convivencia 356

Los Proyectos de Conocimiento de la Realidad. Co-responsabilidad en la promoción del desarrollo humano 358

Solidaridad: tarea de todos y todas. Un convenio de compromis con la participación 362

V.3.2. Experiencias desde el ámbito no formal 365

Talleres de educación en el conflicto. El conflicto como oportunidad de cambio ... *365*
Trabajo y desarrollo. El cosmopolitismo obrero ... *368*
Plataforma Anti-Globalización de Paterna (PAP). Localizar lo global ... *371*
V.3.3. Experiencias en el ámbito informal ... *373*
Sin Fronteras. Informarte es ayudar a solidarizarte ... *374*
Polygone. Vientos del Norte y del Sur para el cambio social ... *376*
Adiós a las armas. La unión hace la fuerza ... *379*
Eragiten. Consensuar un modelo de ED a través de la planificación participativa ... *382*
Plan Municipal de Paz y Solidaridad del Ayuntamiento de Córdoba La estrategia: un plan colectivo ... *384*
Otro globo es posible. El trabajo en consorcio como priorida institucional ... *388*
V.4. Conclusiones. Propuestas para la planificación de buenas prácticas de ED 391

TERCERA PARTE. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

VI. LA UNIVERSIDAD, INSTRUMENTO DE SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN 399

VI.1. La universidad en el contexto de la globalización ... 403
VI.1.1. Tendencias de la educación universitaria en el Siglo XXI ... *403*
VI.1.2. La respuesta de Europa ante los desafíos de la globalización: el Espacio Europeo de Educación Superior ... *410*
Hitos y características del EEES ... *413*
Luces y sombras del EEES ... *417*
VI.2. La educación universitaria para el desarrollo humano ... 428
VI.2.1. Marco conceptual. El desarrollo humano y la universidad transformadora ... *429*
VI.2.2. La función docente: formar especialistas y ciudadanos cosmopolitas ... *439*
La adquisición de competencias éticas orientadas a la formació de la ciudadanía cosmopolita ... *440*
Un curriculo universitario para el aprendizaje personal, profesiona y ciudadano ... *450*

De la transmisión a la transformación en el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario *458*
El profesorado comprometido con una universidad transformadora *463*
VI.2.3. La función investigadora: generando conocimiento para eL desarrollo humano *472*
La producción y difusión de conocimiento en el contexto de la globalización *473*
Características de la investigación orientada al desarrollo humano *478*
VI.2.4. La extensión académica: la universidad como agente de desarrollo y cambio *481*
El concepto de extensión académica desde la tradición latino-americana: del asistencialismo a la transformación social *482*
La acción social de la universidad *485*
VI.3. Conclusiones. La universidad como espacio para la cooperación al desarrollo y la solidaridad 490
VI.3.1. Instrumentos de la cooperación al desarrollo universitaria *492*
VI.3.2. Retos de la cooperación universitaria al desarrollo española *499*

VII. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL DESARROLLO EN LOS ESTUDIOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS BASADA EN LA ED PARA LA CIUDADANÍA COSMOPOLITA 505

VII.1. Contexto en el que se ubica la propuesta curricular 508
VII.1.1. El contexto institucional *508*
La Universidad Politécnica de Valencia *508*
La Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia. Un centro comprometido con la innovación y la problemática social *514*
El Departamento de Proyectos de Ingeniería. A la vanguardi de la formación integral *518*
VII.1.2. El mercado laboral para los titulados de la UPV *523*
Las características del empleo de los ingenieros *523*
Las competencias demandadas y las adquiridas en los estudio de ingeniería *525*
VII.2. Antecedentes de la propuesta curricular. Las asignaturas de ICD y PCD ... 534
VII.2.1. Orígen y situación actual de las asignaturas de ICD y PCD *535*

VII.2.2. Propuesta docente de las asignaturas ICD y PCD 541
VII.2.3. El perfil de los estudiantes de las asignaturas ICD y PCD de la ETSII 547
VII.2.4. Valoración de las asignaturas de ICD y PCD 565
VII.3. Itinerario formativo en *Tecnología y Desarrollo Humano* para títulos de grado en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales 569
VII.3.1. Características generales del itinerario formativo y su relación con el EEES 574
El itinerario formativo en Tecnología y Desarrollo Humano y su relación con el diseño de titulaciones por competencias que propone el EEES 581
VII.3.2. Plan docente de la asignatura Desarrollo y Ciudadanía Cosmopolita (DyCC) 584
Datos generales de la asignatura 584
Objetivos de la asignatura 584
Metodología 587
Evaluación 591
Bloques de contenidos 593
Fuentes de información 596
Recomendaciones 597
VII.3.3. Plan docente de la asignatura Tecnologías y Procesos de Desarrollo Humano (TyPDH) 598
Datos generales de la asignatura 598
Objetivos de la asignatura 598
Metodología 600
Evaluación 601
Bloques de contenidos 601
Fuentes de información 603
Recomendaciones 604
VII.3.4. Las prácticas de participación social en el Norte (Pn) 605
Datos generales de las prácticas 605
Objetivos 606
Metodología 607
Evaluación 609
Fuentes de información 610
Recomendaciones 611
VII.3.5. Las actividades complementarias (Ac) 613

CONCLUSIONES Y DESARROLLOS FUTUROS 615

I. Conclusiones 617

II. Desarrollos futuros de la investigación 622

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA TESIS DOCTORAL 627

ANEXO. ENCUESTA SOBRE VALORES Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE LA ETSII. 669

INDICE DE ACRÓNIMOS MÁS EMPLEADOS

AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
CC.AA.	Comunidades Autónomas
DyCC	Desarrollo y Ciudadanía Cosmopolita (asignatura)
ECTS	European Credit Transfer System (Sistema de Créditos Europeo)
ED	Educación para el Desarrollo
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
FMI	Fondo Monetario Internacional
ICD	Introducción a la Cooperación para el Desarrollo (asignatura)
IDH	Índice de Desarrollo Humano
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (antiguo Ministerio de Asuntos Exteriores)
OCDE	Organización para la Cooperación al Desarrollo Económico
LRU	Ley Reforma Universitaria
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONG	Organización No Gubernamental
ONGD	Organización No Gubernamental de Desarrollo
PCD	Proyectos de Cooperación para el Desarrollo (asignatura)
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
SECI	Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional (antigua Secretaría de Estado para la Cooperación y para Iberoamérica)

TyDH Tecnologías y Desarrollo Humano (itinerario formativo en)

TyPDH Tecnologías y Procesos de Desarrollo Humano (asignatura)

UPV Universidad Politécnica de Valencia

INDICE DE FIGURAS

PRIMERA PARTE. EL DESARROLLO HUMANO COMO REFERENTE DE LAS ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN

Figura I.1: Evolución de la concepción de desarrollo y creación del sistema de cooperación internacional en los años 50 y 60 41

Figura I.2: Principales hitos de la evolución de la concepción de desarrollo y la creación del sistema de la cooperación internacional desde los años cuarenta hasta nuestros días 81

Figura II.1: Elementos clave de la tesis de Amartya Sen del desarrollo como libertad 105

Figura II.2: Esquema de la teoría de las necesidades humanas 117

Figura II.3: Dimensiones del desarrollo humano 148

Figura II.4: Los nexos entre el derecho humano al desarrollo y la práctica del desarrollo 173

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. DESDE LA CARIDAD A LA CIUDADANÍA GLOBAL

Figura III.1: Las conexiones de los contenidos de la educación para los derechos humanos con los componentes de la educación para la paz 189

Figura III.2: Conceptos sustentadores de la educación para la paz y el desarrollo 192

Figura III.3: Características de la educación para la paz 193

Figura III.4: Características de la educación ambiental 195

Figura III.5: Características de la educación intercultural 199

Figura IV.1: Proceso de conversión del conocimiento 275

Figura IV.2: Relación entre valores, actitudes y normas 283

Figura IV.3: Elementos clave de la educación bancaria y educación liberadora en Paulo Freire 299

Figura IV.4: Modelo de contenidos del Programa de Estudios del Mundo de Cornwell y Devon (UK) a partir de Pike y Selby, 1988.. 310

Figura IV.5: Las cuatro dimensiones de la educación global y sus interrelaciones 312

Figura IV.6: Fundamentación del modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita 316

Figura IV.7: Características del modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita 318

Figura IV.8: Dimensiones e ideas clave del modelo de educación para el desarrollo como educación para la ciudadanía cosmopolita 321

Figura V.1: Propuestas para la planificación de acciones de ED de quinta generación 396

TERCERA PARTE. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

Figura VI.1: Proceso de construcción del espacio europeo de educación superior 414

Figura VI.2: Consecuencias de la educación clásica y la educación universitaria orientada al desarrollo humano para las relaciones Norte/Sur 433

Figura VI.3: Características de una universidad transformadora 439

Figura VI.4: La función docente de la universidad orientada al desarrollo humano 472

Figura VI.5: Marco para evaluar los elementos del modelo de aprendizaje participativo 487

Figura VI.6: Funciones de la universidad transformadora 491

Figura VII.1: Porcentaje de alumnos que se han matriculado en las asignaturas de ICD y PCD en la UPV respecto del total de matriculados 541

Figura VII.2: Satisfacción con los estudios Grupo Cooperación y Control 549

Figura VII.3: Satisfacción con la vida Grupo Cooperación y Control 549

Figura VII.4: Expectativas profesionales Grupo Cooperación y Control 550

Figura VII.5: Ideología política Grupo Cooperación y Control 550

Figura VII.6: Ideología religiosa Grupo Cooperación y Control 551

Figura VII.7: Conocimiento otros lugares fuera de España, Grupo Cooperación y Control 552

Figura VII.8: Conocimiento otros lugares fuera de Europa, Grupo Cooperación y Control 552

Figura VII.9: Pertenencia a asociaciones, Grupo Cooperación y Control 553

Figura VII.10: Pertenencia a ONGD, Grupo Cooperación y Control 553

Figura VII.11: “Las ONGD no deberían existir”, Grupo Cooperación y Control 554

Figura VII.12: “Contribuyen a resolver los problemas”, Grupo Cooperación y Control 554

Figura VII.13: “Colaborar con las ONGD hace sentirse bien” Grupo Cooperación y Control 555

Figura VII.14: Conocimiento del comercio justo, Grupo Cooperación y Control 556

Figura VII.15: Compra productos comercio justo , Grupo Cooperación y Control 556

Figura VII.16: Motivos elección asignatura Grupo Cooperación y Control 557

Figura VII.17: Características del modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita 574

Figura VII.18: Bloques del itinerario formativo en Tecnología y Desarrollo Humano 577

INDICE DE TABLAS

PRIMERA PARTE. EL DESARROLLO HUMANO COMO REFERENTE DE LAS ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN

Tabla I.1: Dimensiones de la globalización 63

Tabla I.2: Objetivos del Desarrollo del Milenio e indicadores 78

Tabla II.1: Capacidades centrales para el funcionamiento humano 110

Tabla II.2: Matriz de necesidades y satisfactores 121

Tabla II.3: Aportaciones principales de los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD 1990-2004 135

Tabla II.4: Principales diferencias comparativas entre el enfoque del desarrollo humano y el enfoque neoliberal 144

Tabla II.5: Capacidades y derechos humanos 155

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. DESDE LA CARIDAD A LA CIUDADANÍA GLOBAL

Tabla III.1: Los objetivos de las educaciones globales 202

Tabla III.2: Principales características de los modelos de ED según el enfoque de las generaciones 206

Tabla III.3: Actitudes éticas de los actores del ámbito público 245

Tabla III.4: Actitudes éticas de los actores del ámbito privado 252

Tabla IV.1: Los seis estadios morales 268

Tabla IV.2: Principios y criterios del modelo de educación en valores como construcción de la personalidad moral 285

Tabla IV.3: Agrupación de las dimensiones de la personalidad moral 288

Tabla IV.4 : Relaciones entre las dimensiones de la personalidad moral y las estrategias y técnicas pedagógicas 290

Tabla IV.5: Diferencias y similitudes entre la ED y la educación popular 301

Tabla IV.6: Relación entre intereses cognitivos y ciencias según la teoría del conocimiento e interés de Habermas 304

Tabla IV.7: Dimensiones de la educación global 311

Tabla V.1: Actores de la ED 326

Tabla V.2: Características de la ED, sensibilización, investigación y presión política 345

Tabla V.3: Experiencias analizadas 352

TERCERA PARTE. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

Tabla VI.1: Tendencias y efectos de la formación universitaria en el contexto de la globalización 410

Tabla VI.2: Elementos positivos y negativos del EEES desde la perspectiva de una universidad orientada al desarrollo humano 428

Tabla VI.3: Visón reduccionista y visión amplia de la educación superior 430

Tabla VI.4: Relación entre la ED orientada a la formación de una ciudadanía cosmopolitay las competencias interpersonales y sistemícas propuestas en el Proyecto *Tuning* 444

Tabla VI.5: Sistema de principios/valores de la ética de las profesiones 454

Tabla VI.6: Tendencias de la producción y difusión del conocimiento y consecuencias para la investigación orientada al desarrollo humano 478

Tabla VII.1: Centros de la UPV 509

Tabla VII.2: Estructura del Programa Europa 511

Tabla VII.3: Nombre de asignaturas, Centros y créditos de la UDCDE 521

Tabla VII.4: Competencias para las titulaciones de ingeniería de la EC-2000 526

Tabla VII.5: Competencias adquiridas y requeridas y déficit y superávit de las mismas en relación con la formación de los ingenieros europeos 529

Tabla VII.6: Grado de satisfacción, valoración y déficit y superávit de las competencias de los titulados de la UPV 533

Tabla VII.7: Créditos de la asignatura de ICD por asignatura y Escuela 537

Tabla VII.8: Créditos de la asignatura de ICD por asignatura y Escuela 538

Tabla VII.9: Alumnos matriculados en las asignaturas de cooperación al desarrollo impartidas desde el DPI 540

Tabla VII.10: Objetivos de las asignaturas ICD y PCD 542

Tabla VII.11: Contenido tipo de las asignaturas ICD y PCD 543

Tabla VII.12: Medias descriptivas Grupo Cooperación y Grupo Control relacionadas con la importancia concedida a diferentes sistemas de valores (pp.17-37). Valoración del 1 (mínima importancia) al 5 (máxima importancia) 560

Tabla VII.13: Medias de las valoraciones relacionadas con el peso de valores tradicionales (pp.44,47,42 y 38). Valoración del 1 (en total desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) 561

Tabla VII.14: Medias de las valoraciones relacionadas con la bipolaridad autorresponsabilidad versus delegación de responsabilidad (pp.43, 46, 41). Valoración del 1 (en total desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) 562

Tabla VII.15: Medias de las valoraciones relacionadas con la bipolaridad igualdad versus libertad (pp.47, 52 y 46). Valoración del 1 (en total desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) 562

Tabla VII.16: Cuadro diferencial decantándose por no reducir gastos y por reducirlos (pp. 48-49). Grupo Cooperación 563

Tabla VII.17: Cuadro diferencial decantándose por no reducir gastos y por reducirlos (pp. 48-49). Grupo Control 564

Tabla VII.18: Cuadro diferencial decantándose por no reducir gastos y por reducirlos españoles 564

Tabla VII.19: Características generales de los bloques del Itinerario Formativo en Tecnología y Desarrollo Humano en función de la tipología de Toheey (1999) 580

Tabla VII.20: Relación entre los bloques del itinerario formativo en TyDH y las competencias interpersonales y sistémicas propuestas en el Proyecto Tuning 581

Tabla VII.21: Relación entre los bloques del itinerario formativo en TyDH y las competencias propuestas en la EC-2000 583

Tabla VII.23: Tipos y objetivos de la evaluación en la asignatura DyCC 593

Tabla VII.24: Bloques y temas de la asignatura DyCC 596

Tabla VII.25: Bloques y temas de la asignatura TyPDH 603

Tabla VII.26: Actividades que podrían ser desarrolladas por los alumnos de la actual titulación de Ingeniería Industrial 608

Tabla VII.27: Tipos y objetivos de la evaluación en las Pn 610

INTRODUCCIÓN

Justificación del tema de investigación y marco teórico

El término educación para el desarrollo (ED) tiene tres acepciones diferentes; en primer lugar, puede entenderse bajo esta denominación la formación de personal técnico dedicado a la cooperación al desarrollo. En segundo lugar, bajo este término pueden encuadrarse las políticas de cooperación al desarrollo dirigidas a los países del Sur que tienen por objetivo aumentar el nivel educativo de la ciudadanía de estos países. Bajo esta acepción entrarían los proyectos educativos realizados por estados, organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD), universidades, etc. La otra acepción, sobre la que gira el presente trabajo de investigación, entiende la ED como una estrategia de la cooperación dirigida a la ciudadanía del Norte que tiene por objetivo fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que forme en conocimientos, habilidades y valores y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales. La ED está orientada a la acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar el desarrollo humano.

La *elección de este tema de investigación obedece a la experiencia personal* de la autora de esta investigación. Como apuntan Strauss y Corbin (1990), ésta suele ser una de las fuentes habituales de los problemas de investigación. La autora, desde el año 1990, está próxima al campo del desarrollo y la cooperación internacional primero desde el ámbito no gubernamental y, desde 1997, como profesora de cooperación al desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia.

A lo largo de estos quince años, las experiencias vividas y los aprendizajes recibidos han ido suscitando reflexiones y abriendo interrogantes acerca de cuáles deben ser las estrategias prioritarias de los actores del sistema de cooperación internacional si se quiere contribuir a la justicia social. Las respuestas a esta cuestión han ido confluyendo hacia la convicción de que los cambios han de producirse en la ciudadanía, y que, ante todo, el desarrollo es una cuestión de actitudes y valores de las personas. Junto con sus compañeros de la Unidad Docente de Cooperación al Desarrollo y Ética del Departamento de Proyectos de Ingeniería de la Universidad Politécnica de Valencia, abrazó los postulados de la ED para orientar su práctica educativa en la universidad, consciente que la pequeña contribución que la autora de esta investigación podía realizar al desarrollo humano residía fundamentalmente en su propia práctica docente. Ésta le ha ido proporcionando importantes aprendizajes a la vez que se iban generando muchos interrogantes sobre la necesidad de un marco teórico adecuado desde el cual fundamentar la práctica

de la ED en la universidad o sobre cómo podría mejorarse la práctica educativa para contribuir en mayor medida a una educación transformadora.

La presente investigación responde a la necesidad de encontrar estas respuestas y es, por la propia naturaleza del objeto de estudio (la educación universitaria orientada al desarrollo humano como una estrategia de la cooperación internacional), altamente interdisciplinar. Se sitúa a caballo fundamentalmente entre *dos áreas disciplinares: la pedagogía y los estudios sobre desarrollo*. En ambos campos, el *enfoque* en el que nos posicionamos es el *crítico* es decir, el que está sustentado en un interés emancipador que se preocupa por la potenciación o, dicho de otro modo, por la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable (Habermas, 1982).

Este carácter interdisciplinar enriquece la investigación pero, al mismo tiempo, la dificulta notablemente. Al peligro de realizar una investigación demasiado abierta, que no concrete su marco teórico y que no adopte una metodología clara, se añade el de intentar abarcar un campo de estudio tan grande que se convierta en una investigación superficial contemplada desde las diferentes disciplinas involucradas (Eco, 2001).

Pero, por otro lado, creemos que el campo del desarrollo requiere de aproximaciones interdisciplinares. Los estudios sobre desarrollo están en plena revisión debido a los desafíos que le plantea el proceso de globalización (Hettne, 2002). Si tradicionalmente aquellos habían girado en torno a la idea del estado – nación y las construcciones teóricas más relevantes, tanto desde el punto de vista económico, como del político y del cultural, se habían articulado alrededor de los problemas específicos del desarrollo nacional en el llamado Tercer Mundo (Schuurman, 2002), actualmente los desafíos son otros. Lo que sí permanece inalterable es la necesidad de profundizar en la investigación sobre el desarrollo porque, a pesar de que hayan transcurrido más de cincuenta años desde que se empezara a teorizar sobre el mismo y se definieran los primeros planes de desarrollo, los resultados a escala global son muy bajos y seguimos asistiendo a grandes procesos de exclusión social.

En este nuevo marco de la investigación sobre el desarrollo, cobran cada vez más relevancia las propuestas cosmopolitas que proponen movilizar a los ciudadanos del Norte y del Sur para desafiar a la actual gobernabilidad, tanto en el nivel nacional como en el internacional (Grunsell, 2004). La ciudadanía cosmopolita constituye en esta investigación el nexo de unión entre el campo del desarrollo y la pedagogía ya que, si asumimos el fracaso de las estrategias de desarrollo tradicionales, necesitamos nuevos marcos desde

los cuales construir una nueva gobernabilidad más democrática y participativa. Para ello, es necesario involucrar a todos los ciudadanos del Norte y del Sur y, para que esto pueda darse, son imprescindibles procesos educativos críticos que fomenten una valoración ética e ideológica del mundo.

Hipótesis y objetivos de la investigación

Por ello, nuestra investigación se centra en la ED en los estudios científico técnicos. La *hipótesis de trabajo* que proponemos es la siguiente:

> La formación de los futuros profesionales de la ingeniería requiere de un proceso de enseñanza aprendizaje crítico y reflexivo que les capacite para valorar desde el punto de vista ético e ideológico el mundo, para realizar una formulación de cómo sería deseable y para impulsarlos hacia una acción transformadora.

Para abordar esta hipótesis nos hemos situado tanto en el plano teórico como en el práctico. El primero nos ha servido para fundamentar la propuesta de ED que se propone en esta investigación e insertarla en el contexto universitario. El segundo nos ha permitido conocer de cerca otras experiencias educativas exitosas, aprender de ellas y alimentar nuestra propuesta curricular adaptada a los estudios universitarios científico-técnicos.

Los *objetivos* que han guiado nuestra investigación son los siguientes:

- Elaborar un marco teórico transdisciplinar acerca de las fundamentaciones y características de una ED orientada a la construcción de la ciudadanía cosmopolita.
- Explorar otras experiencias educativas que están contribuyendo a la creación de ciudadanía cosmopolita desde el ámbito formal, no formal e informal y contrastarlas con nuestro enfoque.
- Insertar nuestra propuesta de ED en el marco de la universidad y establecer conexiones entre la función docente, investigadora y de extensión universitaria y la ED.
- Desarrollar una propuesta curricular que parta del anterior enfoque pensada para estudiantes de titulaciones de grado científico – técnicas y que sea viable en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Línea argumental

Para responder a los objetivos presentados anteriormente hemos estructurado la investigación en tres partes. La primera parte titulada *El desarrollo humano como referente de las estrategias de cooperación* consta de dos capítulos. El primero, *La evolución de la concepción del desarrollo y la cooperación internacional,* tiene un carácter introductorio y presenta un recorrido histórico por las principales teorías del desarrollo desde los años cincuenta hasta la actualidad y cómo aquellas han ido conformando la estructura del sistema de cooperación internacional. Nos parece oportuno realizar esta reflexión puesto que, como veremos en el capítulo tercero de la investigación, la concepción y las prácticas de la ED van evolucionando a la par que el debate teórico sobre el desarrollo. Este primer capítulo concluye analizando cómo influye la globalización en el sistema de cooperación y cuáles son las dos visiones principales sobre su futuro: un modelo liberal conservador y otro, basado en la universalización de los derechos humanos que toma como referente teórico el desarrollo humano. Es en este último enfoque en el que se sitúa nuestra investigación.

El segundo capítulo, denominado *El desarrollo humano,* está dedicado a explorar en profundidad este marco conceptual el cual constituye la fundamentación ideológica del modelo de ED que se propone en esta investigación. Abordaremos el pensamiento de Sen y de Nussbaum, dos de los principales teóricos del enfoque de las capacidades, las contribuciones de Doyal y Gough y de Manfred Max Neef sobre las necesidades y el desarrollo humano y las aportaciones más relevantes de los Informes de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Concluiremos este capítulo con una reflexión sobre el vínculo existente entre el desarrollo humano y los derechos humanos, una de las líneas de investigación emergentes en los estudios sobre desarrollo (Elliot, 2001).

Tras estas primeras reflexiones sobre la evolución de las teorías del desarrollo y el desarrollo humano, entramos en la segunda parte de la investigación denominada *La educación para el desarrollo, desde la caridad a la ciudadanía global.*

Comenzamos con el capítulo tercero, dedicado a la *Evolución y fundamentación ideológica y axiológica de un modelo de educación para el desarrollo de quinta generación.* A la par que van cambiando las teorías sobre desarrollo, lo hacen también las prácticas de la ED, las cuales hemos clasificado en un modelo de cinco generaciones. Nuestra propuesta se situaría en la última, que tiene como objetivo la educación para la ciudadanía global o cosmopolita. Por ello, en este tercer capítulo, abordaremos la fundamenta-

ción filosófica y las propuestas políticas de la ciudadanía cosmopolita. Con este análisis concluimos la justificación ideológica de nuestra propuesta de educación para el desarrollo y, en este mismo capítulo, afrontamos la fundamentación axiológica, que incluye un recorrido por los valores morales que subyacen a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Concluimos el tercer capítulo con una reflexión sobre el componente ético de los implicados en las tareas del desarrollo en el ámbito público y privado de acuerdo al sistema valorativo anteriormente analizado.

El capítulo cuarto analiza la *Fundamentación psicológica y pedagógica y las características de un modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita*. De entre las distintas corrientes psicológicas hemos seleccionado tres que nos parecen las más relevantes para nuestra investigación: las que hacen referencia al desarrollo del juicio moral, en particular Kohlberg, a la construcción sociohistórica y colectiva de los valores, fundamentalmente Vigotski, y al aprendizaje significativo, en mayor medida Novak. Por lo que respecta a la parte pedagógica, hemos optado por cinco corrientes educativas: la educación en valores como construcción de la personalidad moral (Martínez Marín, Puig), la educación para la libertad (Ferriére, Freinet y Wallon) el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular, las educaciones globales (Selby, Pike y Hicks) y la ciencia crítica de la educación (Torres, Grundy, Karr), la cual, perméa en gran medida nuestra propuesta de ED. Tras este recorrido por las fuentes psicológicas y pedagógicas, finalizamos este capítulo presentando la definición y características de nuestro modelo de ED. Con esta contribución, concluimos el desarrollo de la investigación que responde al objetivo primero: la elaboración de un marco teórico transdisciplinar (con aportaciones de la filosofía política, de la pedagogía, de la psicología y del campo de las relaciones internacionales) acerca de las fundamentaciones y características de una ED orientada a la construcción de la ciudadanía cosmopolita.

El capítulo quinto, denominado *Estrategias de la educación para el desarrollo. Espacio común de la educación y la cooperación* responde al segundo objetivo de la investigación: explorar otras experiencias educativas que están contribuyendo a la creación de ciudadanía cosmopolita desde el ámbito formal, no formal e informal y contrastarlas con nuestro enfoque. Por ello, tras una primera caracterización de los actores y estrategias de la ED, analizaremos trece experiencias del contexto español, que consideramos exitosas y que han sido finalizadas o siguen desarrollándose. Se trata de iniciativas que tienen un carácter ejemplificador porque o bien han sido planteadas con un espíritu similar al que anima la ED de quinta generación, o bien porque se impulsan desde un ámbito en el que no prevalecen prácticas orientadas al desarrollo humano. Concluimos este capítulo con

una discusión sobre los elementos más destacables de estas acciones y con recomendaciones para la realización de prácticas de ED de quinta generación.

Los dos últimos capítulos de la investigación se enmarcan en la tercera parte dedicada a la *Educación para el desarrollo en la universidad.*

El sexto capítulo se dedica a *La universidad, instrumento de solidaridad y cooperación* y responde al tercer objetivo de la investigación: insertar nuestra propuesta de ED en el marco de la universidad y establecer conexiones entre la función docente, investigadora y de extensión universitaria y la ED. Comenzamos con una reflexión sobre la universidad en el contexto de la globalización y cuál ha de ser su rol si quiere contribuir al desarrollo humano, con un especial énfasis en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Tras ello, abordaremos las características de una universidad transformadora que incorpora la ED en sus prácticas docentes, en su investigación y en su extensión académica. Concluiremos reflexionando sobre los instrumentos que tiene a su disposición la universidad española para convertirse en un actor de la cooperación internacional orientada al desarrollo humano.

El séptimo capítulo gira en torno a la *Propuesta curricular para la enseñanza del desarrollo en los estudios científico-técnicos basada en la ED para la ciudadanía cosmopolita* y responde al último objetivo de la investigación: desarrollar una propuesta curricular que parta del anterior enfoque pensada para estudiantes de titulaciones de grado científico – técnicas y que sea viable en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Comenzaremos analizando las características del entorno en el que se ubica nuestra propuesta y cuáles son sus antecedentes, con especial referencia al perfil axiológico de los estudiantes de las asignaturas de cooperación al desarrollo de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, potenciales destinatarios de nuestra propuesta curricular. Posteriormente, se desgranarán las principales características de la propuesta curricular que comprende un itinerario formativo completo sobre *Tecnología y Desarrollo Humano* de 270 horas de duración.

Finalmente, se han sintetizado los principales hallazgos y aportaciones originales de la investigación en las *Conclusiones* de la tesis, incluyendo una propuesta de líneas futuras de investigación.

Las referencias realizadas en el transcurso de la tesis se reflejan a lo largo del texto empleando el nombre del autor y el año de la publicación, acompañadas de la página o páginas donde se encuentra o desarrolla la argumentación correspondiente (en caso de no hacer mención de la ubicación en el documento original de la cita, debe interpretarse

como una referencia a la publicación en su conjunto). El listado completo de documentos referenciados se recoge en el apartado final de *Referencias Bibliográficas.*

Por último, se adjunta un *Anexo* con el cuestionario empleado para determinar el perfil axiológico de los alumnos de las asignaturas de cooperación apuntado en el séptimo capítulo de la investigación.

Confiamos que el trabajo realizado, cuya exposición comienza, alcance los objetivos planteados y contribuya, desde nuestras humildes posibilidades, a que el desarrollo humano sea una realidad para todos los habitantes del planeta. Hacemos nuestra esta cita de Jacques Delors, en su Informe a la UNESCO, que resume el espíritu de esta tesis:

> *"La meta del desarrollo humano lleva a superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo"*
>
> (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors)

Primera Parte

EL DESARROLLO HUMANO COMO REFERENTE DE LAS ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN

I.

LA EVOLUCIÓN DE LA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

El modelo de cooperación al desarrollo que se defiende en esta investigación toma como referente teórico el desarrollo humano, el cual coloca al ser humano como centro de los procesos de desarrollo. Sin embargo, como veremos a lo largo de este capítulo, no ha sido la concepción predominante en el pensamiento sobre el desarrollo y, por tanto, las prácticas de cooperación no han estado inspiradas en él sino en concepciones basadas en el rendimiento económico de los países como principal indicador de su bienestar. Del desarrollo humano nos ocuparemos en profundidad en el capítulo II de esta investigación, empleando el primero en desgranar cuál ha sido la evolución del sistema[1] de cooperación al desarrollo desde su creación en los años cincuenta hasta nuestros días, y

[1] Como sugiere Sanahuja (2001), creemos oportuno referirnos a un sistema de la cooperación al desarrollo por dos razones: por un lado porque aquella constituye un ámbito específico de las relaciones internacionales y, más en concreto, de la economía política internacional. Por otro lado, la perspectiva sistémica también ofrece una visión más amplia que la de considerar la cooperación al desarrollo como un instrumento de los Estados donantes (aquellos estados que destinan fondos para la cooperación al desarrollo) y de las organizaciones internacionales, considerando como actores del sistema a los países e instituciones públicas y privadas del Sur, así como a otras entidades subestatales del Norte.

cuáles han sido las teorías sobre el desarrollo que han acompañado su nacimiento y su posterior evolución.

Comenzaremos con el comentario de la creación del sistema de cooperación al desarrollo en el contexto político y económico de los años cincuenta y sesenta, caracterizado, en primer lugar, por los efectos de la Segunda Guerra Mundial, que animaron las ansias de reconstrucción y pacificación de los países contendientes. En segundo lugar, el contexto internacional se modificó por la entrada de un gran número de países a la escena internacional tras las descolonizaciones y por el enfrentamiento bipolar entre los países capitalistas y los socialistas. En el debate teórico, es el auge de las teorías desarrollistas, preconizadas desde los Estados Unidos, y de las teorías de la dependencia, formuladas desde los ámbitos académicos de los países del Sur[2].

Tras ello, analizaremos la persistencia de las desigualdades en los años setenta y los nuevos enfoques conceptuales, como el de las necesidades básicas, así como las propuestas políticas de los países del Sur que reclamaban un Nuevo Orden Económico Internacional.

A continuación, los años ochenta se verán fuertemente influidos por la crisis de la deuda externa, el comienzo del ajuste estructural y el fin de la Guerra Fría. En el debate

[2] La gran diversidad de todos los países del planeta es un hecho; sin embargo a efectos de sistematización, en las páginas de este texto, se utilizarán distintas terminologías para diferenciar a los países de Europa Occidental, Estados Unidos, Canadá, Japón, Nueva Zelanda y Australia de los demás. A veces se utilizará la denominación países desarrollados o industrializados contrapuesta a la de países subdesarrollados o en vías de desarrollo. Otra denominación será Primer y Tercer Mundo, países del Norte y del Sur o países del Centro y de la Periferia. Todas estas denominaciones implican una carga ideológica concreta debida al momento histórico en el que surgieron y de quiénes la defendieron y las razones que adujeron para utilizar esa denominación. La autora de esta investigación se decanta preferentemente por los términos Norte y Sur, al considerar que no incluyen una connotación ordinal (como Primer y Tercer Mundo); tampoco hacen referencia a un modelo de desarrollo único que tiene que ser tomado como objetivo de los procesos de desarrollo de los países y las personas (como los términos países desarrollados, los más industrializados, y países en desarrollo, los que están en la senda del desarrollo); los términos Centro-Periferia son herederos de la Escuela económica estructuralista, algunos de cuyos presupuestos compartimos, pero que no se ajustan a la división actual entre países. Por tanto, Norte y Sur, que indican una diferenciación básicamente geográfica (aunque se podría objetar que Australia y Nueva Zelanda no pertenecen al hemisferio norte) entre países que cuentan con mejores indicadores de desarrollo humano, los del Norte, y otros caracterizados como países de desarrollo humano medio y bajo, los del Sur, es la terminología que consideramos más adecuada y la que utilizaramos con mayor profusión en las páginas de esta investigación. Un análisis de estos términos en la línea expuesta anteriormente puede encontrarse en Sáez (1995).

sobre el desarrollo, empieza a tomar cuerpo el paradigma contrahegemónico del desarrollo humano en la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de 1986.

Los años noventa están marcados por la consolidación del proceso de globalización, cuyos múltiples efectos serán comentados en este capítulo. Asimismo, se analizarán, de manera sintética puesto que entraremos en profundidad en el capítulo II, los hitos que han ido popularizando el paradigma del desarrollo humano.

Seguidamente, presentaremos las características del sistema de cooperación al desarrollo en el contexto de la globalización, así como los factores de cambio que aquella introduce en el sistema.

Por último, se comentarán una serie de conclusiones sobre las dos visiones de la cooperación al desarrollo actualmente en debate: un modelo liberal-conservador y otro basado en la universalización de los derechos humanos que toma como referente teórico los postulados del desarrollo humano.

Esta reflexión sobre la evolución de la cooperación y el pensamiento sobre el desarrollo está también ligada a la educación para el desarrollo. Como veremos en el apartado dedicado a su evolución, capítulo III de esta investigación, sus comienzos datan de los años cincuenta, y sus prácticas van ligadas al debate teórico sobre el desarrollo.

I.1. La creación del sistema de cooperación internacional al desarrollo. Años 50-60

I.1.1. Antecedentes de la concepción del desarrollo de los años 50

La concepción del desarrollo de la primera mitad del siglo XX está ligada a los orígenes del capitalismo industrial en los siglos XVIII y XIX; tras la revolución industrial, se experimentaron incrementos sustanciales de la productividad y de la producción agrícola e industrial que permitieron pensar con optimismo en el futuro del capitalismo, por lo que se refiere al avance del proceso industrializador, y a los posibles beneficios sociales para toda la población. Como sugiere Koldo Unceta, "la maquinaria y la técnica se iban a situar en el centro del funcionamiento de todo el aparato productivo. Este fenómeno supondría asimismo una revolución de los transportes y de las comunicaciones que abría expectativas ilimitadas para la expansión del sistema. Las consecuencias sociales de todo ello iban a ser muy importantes: desde el abandono de las tareas agrícolas por parte de miles de personas, hasta la esperanza del menor sufrimiento físico derivada del uso de la maquinaria, pasando por la expectativa de poder producir a gran escala cubriendo las necesidades de toda la población, incluyendo, por supuesto, los alimentos" (Unceta, 1996:3).

Tanto los economistas clásicos (Adam Smith, David Ricardo, Thomas R. Malthus) como el marxismo (cuyos principales fueron Karl Marx y Friedrich Engels), se plantearon de qué manera los avances tecnológicos podrían suponer una mejora sustancial para todos los sectores, grupos sociales y países.

Adam Smith (1723-1790) sugería que una de las claves del progreso capitalista estaba unida a la división del trabajo, la cual se encontraba en relación con el tamaño del mercado. El mercado tenia que funcionar como el asignador eficiente de los recursos, capaz de trasladarlos desde los sectores improductivos a otros productivos. También permitiría que los beneficios y la riqueza generados se expandieran al conjunto de la población, desde los sectores más productivos y ricos a aquellos menos productivos y empobrecidos.

A escala internacional, el esquema es el mismo; la división internacional del trabajo permitiría que cada país se especializara en la producción de determinados bienes, obteniendo el máximo provecho del comercio y del funcionamiento libre del mercado. Por tanto, no deberían existir trabas ni en el interior de los países ni a escala internacional.

Otros economistas clásicos como David Ricardo (1772-1823) y Thomas R. Malthus (1766-1834) llamaron la atención sobre las limitaciones del sistema: el primero en relación a los rendimientos de la tierra y el segundo por lo que se refiere al crecimiento de la población. Sin embargo, lo sustancial del pensamiento clásico sobre el desarrollo está, en general, más cerca de la gran confianza depositada en el mercado y en la industrialización, que de las cautelas o recelos derivadas de sus limitaciones (Unceta, 1996).

Desde el marxismo, se criticaban dos aspectos fundamentales del capitalismo: por un lado las posibilidades de funcionamiento del sistema debido a su lógica interna y, por otro, su carácter explotador y generador de sufrimiento humano.

Por lo que respecta a la primera de las observaciones, Karl Marx analizó que el capitalismo estaba abocado a crisis más o menos frecuentes e inevitables (como la historia se ha encargado de atestiguar) derivadas de problemas de la esfera productiva y la circulatoria.

Por otro lado, el carácter explotador del sistema capitalista se debía a que los medios de producción estaban en manos de la propiedad privada, lo cual legitimaba la revolución socialista en la que los trabajadores se apropiarían de los medios de producción que se colectivizarían, redundando todo ello en la mejora de su bienestar humano.

Para Marx el socialismo representa la superación del capitalismo industrial, el cual se halla asociado al progreso (desarrollo) aunque sea como una fase del mismo. Según algunos escritos de Marx y Engels sobre la India, la extensión del capitalismo industrial a lo largo del mundo a través de la explotación colonial generaría las condiciones optimas para el tránsito al socialismo en todos los países (Marx y Engels, 1975).

Otro pensador clave en el pensamiento económico anterior a los años cincuenta fue John Maynard Keynes (1833-1946). Este autor cuestionó la idea de que una econo-

mía de mercado conduce automáticamente al pleno empleo, siendo necesaria la intervención estatal para alcanzar esa situación. Según Bustelo (1998), cuatro son las aportaciones fundamentales del pensamiento keynesiano a las posteriores teorías económicas sobre el desarrollo: la idea de que existe un único análisis económico apto para estudiar cualquier tipo de situación[3]; la importancia de la gestión macroeconómica para acercar la economía a su potencial; el considerar la infrautilización de recursos físicos y humanos como el principal problema económico y la existencia de protecciones comerciales como instrumentos para alcanzar el pleno empleo.

La influencia keynesiana también se hará patente en la creación de los organismos internacionales económicos, en los que dicho economista tuvo un papel muy activo, encabezando la delegación británica de la Conferencia de Bretton Woods en 1944 donde se fundaron el Fondo Monetario Internacional y el actual Banco Mundial.

Las aportaciones de Keynes agregaron nuevas reflexiones al pensamiento económico anterior a los años cincuenta, dominado por dos ideas clave:

- El marcado optimismo acerca de las posibilidades de la industrialización y el crecimiento económico, o del desarrollo de las fuerzas productivas, como elementos centrales del progreso.
- La creencia de que el funcionamiento del capitalismo tendería a crear condiciones progresivamente homogeneizadoras en todo el mundo (para unos generadoras de bienestar a través del mercado, y, para otros, promoviendo condiciones más favorables para el tránsito al socialismo).

[3] Según Bustelo (1998) esta idea es especialmente relevante pues abre las puertas a la existencia de la *economía del desarrollo,* es decir de aquella disciplina que se ocupa de desentrañar las causas, los mecanismos y las consecuencias del crecimiento económico a largo plazo, especialmente en los países de renta per cápita baja. La ruptura que hace Keynes con los análisis económicos clásicos permitirá nuevos análisis como el centro-periferia, países exportadores de productos primarios frente a países exportadores de manufacturas, países con oferta ilimitada de mano de obra y países con excedente de capital, etc.

I.1.2. El nuevo contexto económico y político tras la Segunda Guerra Mundial: crecimiento económico, la Guerra Fría y las descolonizaciones

La situación en que quedó el mundo tras la caída del nazismo y la Segunda Guerra Mundial está en la base de una serie de preocupaciones económicas y políticas que darían origen al sistema institucional de la cooperación al desarrollo.

Por un lado, desde el plano económico, tras la finalización del conflicto bélico se inicia un largo período de expansión económica, el cual venía a cerrar un largo ciclo depresivo que había durado el tiempo transcurrido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Este ciclo de bonanza económica no se truncará hasta los años setenta con la crisis económica y los problemas surgidos de los precios del petróleo. La etapa que se iniciaba en esa época está marcada por un claro optimismo económico y va a ser liderada por los Estados Unidos cuya economía representaba casi la mitad de la producción del comercio del mundo y en las arcas de su Reserva Federal se encontraba el 80% de las reservas de oro mundiales (Unceta y Yoldi, 2000).

Por otro lado, desde el punto de vista geopolítico, el fin de la Segunda Guerra Mundial marca el comienzo de la *Guerra Fría* entre el bloque capitalista liderado por los Estados Unidos y el socialista liderado por la Unión Soviética. Este contexto marcará profundamente el nacimiento y posterior evolución de la cooperación internacional hasta el punto que, como sostiene Griffin (1991), los programas de ayuda exterior no fueron otra cosa que un subproducto de la Guerra Fría: la confrontación ideológica entre el Este y el Oeste habría determinado el destino real de los flujos de ayuda, de tal manera que quedaban asignados de acuerdo con criterios geoestratégicos, buscando en último término el establecimiento de "zonas seguras".

Otro factor determinante es la aparición en la escena internacional de nuevos países tras los procesos de descolonización de África y Asia[4]. En los años 1939 los imperios coloniales en África, Asia y las Islas del Pacífico se hallaban en su máximo apogeo y en tan solo 20 años dejaron de existir. No hay una única razón para explicar como la descolonización se produjo de una manera tan rápida ya que coincidieron multitud de facto-

[4] Para profundizar en los procesos de descolonización, puede verse Hosbawn (1995) y Aracil (1995).

res y la situación fue diferente dependiendo del territorio. La exigencia de independencia de las metrópolis partió de las propias colonias y de las fuerzas exteriores que abogaban por la finalización de los imperios[5].

El momento más crítico se produjo tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial puesto que el crédito político de las potencias europeas había disminuido, mientras que en las colonias existían verdaderas organizaciones nacionalistas que contaban con el prestigio que aportaban los combatientes africanos y asiáticos que habían contribuido a liberar Europa. Por otro lado, las potencias coloniales europeas tenían que dedicar sus esfuerzos a la reconstrucción de sus propios países, lo que les impedía invertir los recursos necesarios para contrarrestar el clima que se respiraba en las colonias. También influyó la actitud de los Estados Unidos y de la Unión Soviética que carecían de colonias y que desde el principio se opusieron a la existencia de colonias.

En Asia el proceso de descolonización estaba prácticamente concluido en 1950[6]; en años sucesivos alcanzaron la independencia los Estados musulmanes dependientes de potencias europeas[7] mientras que las descolonizaciones en África, el Caribe, el Índico y el Pacífico se completaron casi en su totalidad a mediados de los años 70.[8]

La existencia de los nuevos países procedentes del proceso de descolonización que demandaban asistencia financiera y técnica para sus planes de desarrollo unido a los intereses de las dos potencias del momento que se disputaban las zonas de influencia geopolítica impulsó el nacimiento de la cooperación internacional tal y como la conocemos hoy día.

[5] En las colonias, el crecimiento demográfico y el proceso de urbanización lograron cohesionar a las fuerzas con actitudes contrarias al colonialismo. Las transformaciones económicas fueron la base para la creación de organizaciones sindicales y políticas propias y los cambios educativos formaron unas élites ilustradas que utilizaron el discurso político occidental con el fin de denunciar la colonización y reivindicar la independencia. Entre los factores externos, hay que mencionar las críticas contra el colonialismo que se producían en los círculos progresistas occidentales, sobre todo, por la experiencia de la Revolución Rusa que dio alas a los movimientos de masas y a lucha de clases.

[6] India y Pakistán en 1947, Birmania en 1948, Indonesia y Laos en 1949.

[7] Egipto en 1950, Irak en 1958, Siria y Sudán en 1956, Túnez y Marruecos en 1956 y Argelia en 1961 tras un proceso de 10 años de guerra.

[8] Por citar algunos casos, Zaire, Gabón, Camerún en 1960, Botswana en 1966, Angola en 1975, etc.

El discurso inaugural del Presidente de los Estados Unidos Harry Truman, en 1949, es una buena muestra del espíritu de la época[9]: "tenemos que embarcarnos en un programa nuevo y audaz para que nuestros avances científicos y nuestro progreso industrial estén a disposición de la mejora y el crecimientos de las áreas subdesarrolladas. Más de la mitad de la población mundial vive en condiciones próximas a la miseria. Su alimentación es inadecuada y resulta víctima fácil de las enfermedades. Su vida económica es primitiva y estancada. Su pobreza es un handicap y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prosperas. Por primera vez en su historia la humanidad posee el conocimiento y la capacidad suficiente para aliviar el sufrimiento de esa gente […] nuestros imponderables recursos de conocimiento técnico crecen constantemente y son inextinguibles […] el viejo imperialismo – la explotación en provecho del extranjero – no cabe en nuestros planes […] Una mayor producción es la clave para la prosperidad y la paz. Y la clave para una mayor producción es una aplicación más amplia y vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno".

Desde la otra óptica política del momento, Nikita Kruschev, Secretario General del Comité Central, afirma en el XX Congreso del Partido Comunista de la URSS en 1956: "Los países en desarrollo, aunque no pertenecen al Sistema Mundial Socialista, pueden aprovecharse de sus logros […] no necesitan tener que mendigar a sus antiguos opresores para lograr equipos modernos. Pueden conseguirlos en los países socialistas, libres de todo tipo de obligación política y militar"[10].

Europa, por el contrario, estaba sumida en una gran crisis económica producto de la guerra y necesitaba de apoyo externo para iniciar su proceso de reconstrucción. El *Plan Marshall*, aplicado en Europa después de la IIª Guerra Mundial, fue la respuesta de los Estados Unidos[11] para apoyar la reconstrucción europea y frenar la influencia soviética. Su criterio fundamental era propiciar el incremento de las tasas de inversión en unos países con una estructura económica destruida pero ansiosos de recuperación, con una capacidad técnica avanzada junto con un nivel de capacitación alto. El Plan Marshall fue

[9] Citado en Prats, J. (2001).
[10] Citado en Unceta, K. (2000), pág. 18.
[11] Estados Unidos también impulsó un plan para la reconstrucción de Japón, el *Plan MacArthur* que, además de apoyar económicamente al Japón perseguía cercar a la Unión Soviética y frenar el impulso de la revolución china en Oriente.

el buque insignia del primer modelo de cooperación basado fundamentalmente en identificar el desarrollo con el crecimiento económico.

Este modelo ha sido repetidamente utilizado en las acciones de cooperación al desarrollo impulsadas desde los países del Norte; desgraciadamente, como se ha demostrado con el paso de los años, poco tenían que ver la estructura económica, política, social y cultural de la Europa de la posguerra con la realidad de los países del Tercer Mundo a los que se les aplicó idéntica receta[12].

I.1.3. Las teorías desarrollistas

El impulso a la cooperación al desarrollo estuvo fuertemente influido por las teorías que los economistas del desarrollo ortodoxos[13] defendieron como receta para poder alcanzar los niveles de desarrollo económico de los países industrializados. Tras más de 100 años de aplicación de capitalismo industrial en el mundo, se evidencia que existen un gran número de países que no habían logrado importantes niveles de industrialización y bienestar (los llamados países del Tercer Mundo) frente a otros que sí contaban con esos niveles. Las cuestiones del debate se centraban en porqué el mismo sistema de economía de mercado no funcionaba de la misma manera en todos los países y cuáles debían ser las pautas que permitieran el desarrollo industrial en aquellos países en los que no se había dado.

[12] Sobre este punto, la opinión de la doctrina es bastante unánime. Veáse, por ejemplo, Prats (2001), Unceta (2000) y Edwards (1999a).

[13] Con el término teorías económicas del desarrollo ortodoxas nos referimos a aquellas que se sitúan en la corriente principal de la economía (Bustelo, 1998). De las teorías del desarrollo que se abordan en este capítulo de la investigación podrían englobarse bajo este epígrafe las teorías desarrollistas de la década de los 50-70, la teorías de las necesidades básicas formulada en los años ´70 y el consenso de Washington de los años ’90. Dentro de las teorías heterodoxas se enmarcaría la teoría de la dependencia de los años 50-60, con su derivación en las las teorías estructuralistas, las neoestructurallistas latinoamericanas de los años ’80 y el paradigma del desarrollo humano de los ’90, aunque esta última no puede ser estrictamente considerada como una teoría económica del desarrollo.
Queremos resaltar que en este capítulo se ha realizado una selección de las teorías económicas del desarrollo, no siendo objeto de esta investigación entrar en profundidad en un campo tan vasto y complejo como es el de la evolución del pensamiento económico sobre desarrollo. Para profundizar en esta disciplina, pueden consultarse los textos de Todaro (1988), Bustelo (1998) o Hidalgo (1998).

Como sostiene Griffin, "desde sus inicios, la economía del desarrollo se ha ocupado fundamentalmente del enriquecimiento material, esto es, del incremento del volumen de bienes y servicios. Esta teoría partía del supuesto, explícito o implícito, de que un aumento del producto agregado, como sería un crecimiento del producto interior bruto per capita, reduciría la pobreza e incrementaría el bienestar general de la población. Esta premisa, de raíz utilitarista entendía que la producción generaba rentas, y que mayores rentas generaban, a su vez, mayor utilidad o bienestar económico. El nexo entre mayor producto y menor pobreza se consideraba tan fuerte que muchos economistas estaban convencidos de que bastaba centrarse exclusivamente en el crecimiento para alcanzar el objetivo último del desarrollo. En otras palabras, el crecimiento se convertía no sólo en el medio para alcanzar el desarrollo sino en el fin del desarrollo mismo. Y aunque ciertamente siempre hubo disidentes, éstos, más que cuestionar la prioridad del crecimiento como tal, han tendido a matizarla resaltando la importancia de la distribución de beneficios generados por el crecimiento" (Griffin, 2001:25).

El principal teórico de los enfoques desarrollistas fue Rostow que, en su obra *Las Etapas del Crecimiento Económico* (1961*),* diferenciaba cinco etapas que cualquier sociedad ha atravesado, atraviesa o atravesará a lo largo de su historia:[14]

1º) La etapa *tradicional* en la que es imposible conseguir la productividad necesaria para el crecimiento.

2º) La etapa de la *transición* en la que se empiezan a producir algunos cambios modernizadores en la industria y en la agricultura y en la que cabe realizar fuertes inversiones de capital fijo a partir de los excedentes del sector primario.

3º) La etapa del *despegue económico* que se caracteriza, una vez alcanzado el umbral de la productividad necesario, por su extensión a todos los sectores económicos, que tendrán tasas de crecimiento y de inversión sostenidas, especialmente en la industria manufacturera. Además se impone en este estadio la modernización institucional.

4º) La etapa de la *madurez,* que supone la difusión del progreso tecnológico en todos los sectores y la consolidación de la modernización.

[14] Descrito así en Vidal Villa et al (1995) pág. 347.

5º) La etapa del *consumo de masas,* en la que, cubiertas las necesidades fundamentales, se desarrollan nuevas formas del bienestar a través del consumo de bienes duraderos, servicios, etc.

Los planteamientos desarrollistas partían de la idea de que no sólo era importante, sino que también era posible que todos los países se desarrollaran económicamente siguiendo el modelo descrito anteriormente, que responde al modelo de desarrollo de los países más industrializados de la época.

Es importante que se superen los problemas internos (escasa tecnología, escaso ahorro e inversión, escasa cultura emprendedora) que impiden que se pase a una etapa sucesiva. Los países subdesarrollados están inmersos en el círculo vicioso de la pobreza (modelo de Nurske[15]) que les impide producir más al no disponer del capital necesario, lo cual a su vez es producto de la nula capacidad de ahorro que se debe a la baja productividad.

La inversión productiva, el crecimiento económico y la industrialización se convierten en los elementos centrales de todo el análisis y del proceso que habría de permitir el tránsito desde el subdesarrollo hasta el desarrollo (Unceta, 1996).

Es precisamente en este momento histórico cuando se gesta todo el sistema de cooperación al desarrollo creando instituciones apropiadas que deberían transferir a las sociedades subdesarrolladas los recursos financieros y técnicos necesarios para que los países subdesarrollados pudieran despegar de su etapa *tradicional* y alcanzar la etapa de madurez.

I.1.4. El sistema de la cooperación internacional al desarrollo. Multilateralismo hegemónico del bloque capitalista y socialista

Para poder impulsar y regular la cooperación al desarrollo se fue gestando un *sistema institucional* capaz de gestionar los flujos de recursos financieros y técnicos entre el

[15] En Nurske (1953).

Norte y el Sur, lo que se conoce como *Ayuda Oficial al Desarrollo* (AOD)[16]. Según Robert

[16] Creemos oportuno introducir una precisión conceptual: la diferenciación entre cooperación al desarrollo y ayuda oficial al desarrollo (AOD). La primera es mucho más amplia que la segunda, ya que ésta, según la definición del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) consiste en 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 de los países en desarrollo y b) son de carácter concesional y contienen un elemento de donación de al menos el 25%. La financiación pública no siempre se califica como Ayuda Oficial al Desarrollo ya que no tiene por qué ser gratuita. Para que pueda contabilizarse como AOD, según lo que establece el CAD, ha de reunir las siguientes características:
1) Ha de ser otorgada por el sector público, no contabilizándose transferencias efectuadas por actores privados como las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo cuando los fondos que manejan provienen de aportaciones privadas, no así cuando ejercen de intermediarias en la transferencia de recursos públicos. 2) El destino de la ayuda ha de ser el desarrollo económico y social de los países receptores, excluyendo otras finalidades como las militares o las que sólo sirvan para financiar exportaciones del país donante. 3) Debe incluir un elemento de concesionalidad, es decir que la transferencia de recursos mejore las condiciones en las que esos recursos pueden obtenerse en el mercado. La concesionalidad ha de ser como mínimo de un 25%. Teniendo en cuenta el grado de concesionalidad, la ayuda puede ser reembolsable (los préstamos) o no reembolsable (las donaciones). 4) El país beneficiario debe ser un país en desarrollo. Ello significa que debe estar incluido en la lista de países en desarrollo elaborada por el Comité de Ayuda al Desarrollo. En esta lista no están incluidos los países del antiguo bloque socialista en Europa y la ex Unión Soviética.
Como destacan Gómez y Sanahuja (1999), el cumplimiento de los criterios enunciados es importante por dos razones. Por un lado, establece unos parámetros mínimos para asegurar la "calidad" de la ayuda y evitar que se incluyan como AOD recursos con un destino diferente al desarrollo. Por otro lado, define un rasero común a través del cual medir el esfuerzo que los países donantes realizan (medido o en términos absolutos o en relación con su Producto Nacional Bruto) en la AOD. En el año 2002, los países donantes integrados en el Comité de Ayuda al Desarrollo, destinaron a la AOD 58.274 millones de dólares, que representaron el 0.23 de su Producto Interior Bruto (CAD, 2003).
La AOD puede ser canalizada de manera bilateral o multilateral; la primera es la que procede de fuentes gubernamentales y se transfiere mediante donaciones o créditos directamente a los gobiernos de los países receptores y también a instituciones privadas, como las ONGDs. La ayuda multilateral se canaliza a través de organizaciones internacionales a través de sus propios programas y proyectos de cooperación. Los fondos provienen de las aportaciones de los Estados miembros.
La AOD puede ser ligada o desligada; la primera se compone de préstamos o donaciones que deben utilizarse para la adquisición de productos o servicios del país donante, o que están ligados a modalidades de compra que implican una limitación con los países abastecedores posibles. La desligada no está sujeta a ningún tipo de condicionalidad.
Por lo que se refiere a los instrumentos de la Ayuda al Desarrollo, adoptamos en esta investigación un concepto amplio de los mismos frente a una concepción restringida. Esta última sería la que los asimilaría a aquellas actividades que pueden llevar a cabo los Estados y los Organismos Internacionales, actuando la sociedad civil como una sustituta de los primeros en determinados casos. De esta manera se obtiene una tipología de instrumentos más *clásica* que comprende: las preferencias comerciales, la cooperación económica, la ayuda financiera, la asistencia técnica, la cooperación científico-tecnológica, la ayuda humanitaria, la ayuda de emergencia y la ayuda alimentaria. Sin embargo si, como sugiere José Antonio Alonso (1999a:), el concepto de cooperación utilizado se traduce en la expresión operativa de un principio básico de convivencia en el mundo actual, entendido como el compromiso de los ciudadanos con el conjunto de los habitantes del planeta - permite incluir como actor principal de la cooperación a la sociedad civil, con lo

cual cobran importancia otros instrumentos de la cooperación como la sensibilización y educación para el desarrollo, la investigación, el comercio justo y la presión política. A efectos de esta investigación se va a adoptar el tipo de clasificación más amplia, aunque muchas de las actividades reseñadas anteriormente no puedan ser incluidas como ayuda oficial al desarrollo y, por tanto, no sean examinadas ni computadas por el CAD.

Los instrumentos menos "clásicos" serán abordados en profundidad en el capítulo V de la investigación. Por lo que respecta a los más habituales en los cómputos oficiales de la AOD, procedemos a realizar una descripción sintética de cada uno de ellos, con el fin de facilitar la comprensión de los mecanismos de la cooperación internacional.

a) Las preferencias comerciales: Las preferencias comerciales permiten que los países industrializados eliminen total o parcialmente las barreras comerciales - aranceles, cuotas y contingentes – a una parte de o a la totalidad de las exportaciones de los países en desarrollo. Se conceden a los productos manufacturados o a los bienes primarios para promover procesos de industrialización y la diversificación productiva de los países del Sur y permitir la inserción de estos países en la economía mundial.

b) La cooperación económica: consiste en acciones de cooperación que se dirigen a fortalecer el sector productivo de los países que han alcanzado un cierto nivel de desarrollo y va dirigido a sectores productivos con un potencial de crecimiento económico. Algunos ejemplos de este instrumento de la cooperación son la ayuda directa a las empresas para mejorar su eficiencia y competitividad a través de actividades de formación en gestión, planificación, organización, control de procesos, etc., la transferencia de *know-how,* el apoyo institucional al país receptor para los procesos de reforma económica o adaptación del marco legislativo, apoyo financiero e institucional para proyectos de inversión y creación de empresas conjuntas y acciones de promoción comercial como la organización de ferias comerciales, giras empresariales, etc.

c) La ayuda financiera: este ámbito de actuación incluye distintas modalidades de transferencia y acceso al capital. Por ejemplo, el apoyo al presupuesto del Estado del país receptor para financiar el gasto corriente o la inversión pública en actividades que se consideren prioritarias para el desarrollo de los colectivos más desfavorecidos (inversión en sectores como educación, salud, vivienda, saneamiento, etc.) o bien para la construcción de infraestructuras o para la realización de actividades productivas (creación de empresas, cooperativas, etc.). Otra modalidad la constituyen los microcréditos destinados a fomentar el desarrollo productivo de determinados sectores que no tienen acceso al crédito en los mecanismos convencionales del país. Hay que destacar que este tipo de acciones también pueden ser financiadas y ejecutadas por las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo del Norte y del Sur. Comúnmente reciben el nombre de proyectos o programas de desarrollo. Otro tipo de ayuda financiera la constituye la financiación a las garantías de inversión o la adquisición directa de activos con el objeto de alentar la inversión directa y la financiación de operaciones de conversión, canje, recompra o condonación de la deuda externa. Asimismo, se incluyen las concesiones de líneas de crédito preferencial para la importación de bienes y servicios del país donante a través de los mecanismos de ayuda ligada. El CAD restringe cada vez más estas prácticas, con el fin de no encubrir prácticas que únicamente buscan la satisfacción de objetivos comerciales del país donante que se imponen a los objetivos de desarrollo del país receptor. La cooperación oficial española ha sido duramente criticada por abusar de este mecanismo, llegando a suministrar material militar financiado por el presupuesto público destinado a ayuda oficial al desarrollo (Gómez Gil, 1996). Otro ámbito de actuación de este instrumento lo constituye la transferencia de fondos para apoyar la balanza de pagos y fortalecer las reservas del país beneficiario. El Fondo Monetario Internacional realiza este tipo de prácticas pero condicionadas a la aplicación de una serie de reformas económicas conocidas como los Planes de Ajuste Estructural que se abordarán con más detenimiento en otra parte de este trabajo.

d) La asistencia técnica. El objetivo de la asistencia técnica es proporcionar conocimientos y habilidades técnicas y de gestión cualificando a los recursos humanos del país receptor. Se traduce en actividades de asesoría, capacitación, apoyo institucional ofrecidas por todos los actores del sistema de cooperación y en diferentes sectores de intervención. Es importante que esta transferencia de conocimientos y tecnología se

Cox (1992, citado en Alonso, 2000), este modelo de institucionalidad ha sido definido como *multilateralismo hegemónico* ya que se configuró como un sistema verticalmente

---

adapte al contexto del receptor para que no se convierta en fomentadora de dependencias externas o implique un uso de recursos no apropiado desde el punto de vista social, cultural y medioambiental. La tecnología suministrada ha de ser *apropiada,* entendiendo por *apropiada* que no genere dependencias, que respete las tradiciones locales, que sea sostenible, que fomente las capacidades y la participación de los beneficiarios del proyecto en la elección de una y otra tecnología (Ferrero, 1997: 349-350).

e) *La cooperación científico-tecnológica.* Este instrumento pretende apoyar la creación y el fortalecimiento de las capacidades tecnológicas del país receptor; suele llevarse a cabo por las universidades, centros de investigación, laboratorios, etc. a través de la formación universitaria, las becas, etc. La misma observación que se realizaba anteriormente al referirse al tipo de conocimientos y tecnología transferida, es de aplicación en este supuesto.

f) La ayuda alimentaria: consiste en la donación directa de alimentos o el acceso a líneas de crédito concesional o a ayuda no reembolsable para la adquisición de productos alimenticios. Puede darse ante situaciones de emergencia o crisis humanitarias prolongadas o bien en los supuestos de países que no han conseguido asegurar la seguridad alimentaria de su población. Si no se usa con criterio, la ayuda alimentaria puede llegar tener efectos negativos en la seguridad alimentaria de la población receptora por llegar a crear dependencias de los alimentos externos impidiendo el cultivo y posterior consumo de productos locales.

Por ello, los países donantes han establecido un Convenio Internacional sobre Ayuda Alimentaria con el objeto de intentar fomentar la producción alimentaria local y una mayor capacidad de autoabastecimiento y evitar los efectos negativos de la "competencia desleal" que pueden llegar a representar las donaciones masivas o las importaciones subsidiadas de alimentos (Gómez y Sanahuja, 1999: 31).

g) La ayuda humanitaria y de emergencia. Ante situaciones de emergencia debidas a conflictos bélicos y desastres naturales, la comunidad internacional responde con envíos de materiales de primera necesidad (como ropas, alimentos, medicinas, etc.) y de técnicos y expertos (personal médico y equipos de rescate, etc.). Los beneficiarios de la ayuda humanitaria y de emergencia son las poblaciones locales que se encuentran en la zona o son refugiados o desplazados internos.

La ayuda de emergencia se distribuye a través de la ayuda bilateral de los países donantes, mediante los organismos especializados de las instituciones multilaterales (como ECHO, oficina humanitaria de la Unión Europea o el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y a través de las ONG especializadas (como Cruz Roja, Médicos Sin Fronteras o Médicos del Mundo).

El derecho internacional humanitario dispone que para que la ayuda suministrada en situaciones de conflicto armado sea considerada humanitaria, debe cumplir las condiciones de humanidad, imparcialidad, neutralidad e independencia.

Las ONG que trabajan en la ayuda humanitaria suscribieron en el año 1994 un código de conducta con el objetivo de establecer unas normas para asegurar el comportamiento y la independencia de las organizaciones y asegurar la eficacia en las operaciones de ayuda humanitaria. Entre sus disposiciones cabe destacar el otorgar prioridad a los imperativos humanitarios sin discriminar a los receptores, sin apoyar posiciones políticas o religiosas de ningún tipo, sin favorecer los intereses de los países de los que provienen las propias organizaciones respetando la cultura y costumbres del lugar. En el mismo texto se recoge la orientación que debe tener la ayuda humanitaria enfrentándose al conflicto a partir del desarrollo de las capacidades locales. Esto implica que la ayuda humanitaria no debe estar sólo focalizada en aliviar la situación de emergencia puntual sino que, sobre todo en crisis humanitarias prolongadas, debe tratar de potenciar las capacidades locales para que las poblaciones puedan tratar de sobreponerse a futuras crisis.

Sin embargo, tampoco puede entenderse la ayuda humanitaria como la solución ante situaciones de crisis y conflictos ya que éstos son, con frecuencia, la consecuencia de la injusticia social y económica a la que sólo se puede dar respuesta con medidas estructurales.

jerárquico, donde predominaban los intereses de los dos bloques y equipado con mecanismos para hacerlos prevalecer. Las confrontaciones entre ambos condicionaron las respuestas a las cuestiones internacionales.

Uno de los principales hitos fue, en el año 1945, la firma de la Carta de las Naciones Unidas. En este documento, es patente la voluntad de los firmantes de superar los efectos de la Segunda Guerra Mundial. La Carta[17] comienza de la siguiente manera: "Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas, determinados a salvar a las generaciones sucesivas de las desgracias de la guerra […] reafirmamos nuestra fe en los derechos humanos fundamentales […] y para este fin acordamos utilizar la maquinaria internacional para la promoción del avance económico y social de todos los pueblos".

Asimismo, el artículo 1.3 de la Carta señala como uno de los propósitos de la Organización "realizar la cooperación internacional […] en el desarrollo y estímulo al respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión".

Los constructores de ese nuevo orden internacional eran conscientes de que la globalización registrada en el siglo XIX se había saldado en un gran fracaso (la primera guerra mundial, la crisis de los treinta, el fascismo y la segunda guerra mundial) por falta de sensibilidad e ideas ante las enormes desigualdades por ella generadas. El nuevo orden internacional sólo era viable bajo formas de cooperación internacional mucho más articuladas y capaces de tomar en cuenta el factor social (Prats: 2001a).

En el año 1944, se celebró la Conferencia de Bretton Woods, destinada a sentar las bases de un nuevo modelo de cooperación económica internacional capaz de asegurar un nuevo sistema monetario y financiero internacional que superara las crisis de 1929 y a la Gran Depresión de los 30. En esta Conferencia nacieron el Banco Mundial (fundado originalmente como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento) y el Fondo Monetario Internacional a los que se les uniría más adelante, en el año 1948, el Acuerdo General sobre Aranceles de Aduana y Comercio (GATT). En 1945, en la Conferencia de

[17] Carta fundacional de las Naciones Unidas. Disponible en http://www.un.org/spanish/aboutun/charter.htm [fecha de consulta: 16.8.2004].

San Francisco, se fundaron las Naciones Unidas que han dado cobijo a diferentes organismos especializados.

A partir de 1960 distintos países comenzaron a crear sus agencias especializadas en cooperación al desarrollo y en ese mismo año se creó el Grupo de Ayuda al Desarrollo (GAD) como un foro de donantes en el seno de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En 1961 el GAD cambiaría su nombre por el de Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD).

También de los años 60 datan los principales instrumentos que regularon la relación de la Comunidad Económica Europea con sus ex – colonias.

La nueva institucionalidad que se crea en esas fechas tiene como objetivos asegurar la estabilidad política, el crecimiento económico y la justicia social. Para la primera se crea el Consejo de Seguridad que se vio limitado rápidamente por la dinámica de la guerra fría y el uso abusivo del derecho de veto por parte de las superpotencias. El crecimiento económico se tutelaría por el Banco Mundial, el GATT (hoy OMC) y el FMI. Finalmente, la justicia social sería la responsabilidad del estado del bienestar que procuraría empleo, estándares salariales y de trabajo dignos, educación, salud, etc. La idea de desarrollo cubría en realidad todo ese conjunto de objetivos políticos, económicos y sociales (Prats, 2001a).

Se seguía viendo el libre comercio como el impulsor del crecimiento económico y de la paz, pero acompañado de mecanismos estatales e internacionales de compensación y distribución. De ahí la insistencia en las funciones sociales que deberían asumir los estados de la posguerra y el reconocimiento de que los países desarrollados tenían que poner en práctica políticas de ayuda exterior, fomento de inversiones, transferencia tecnológica, concesión de tarifas preferenciales y otras para ayudar a los países en desarrollo a devenir miembros de la economía global. A estas políticas se las llamó también *políticas de desarrollo o de cooperación al desarrollo* (Kapstein, 1999).

El Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Acuerdo General sobre Aranceles de Aduana y Comercio (GATT) [18]

Inicialmente al BM se le confirió un papel muy limitado y muy poca dotación de fondos. El Plan Marshall dependía directamente de la ayuda al desarrollo bilateral de los Estados Unidos, mientras que el BM se dedicaba a suministrar préstamos a los gobiernos de los países en vías de desarrollo. El incremento de sus actividades se produjo en los años 70 cuando se convierte en uno de los principales integrantes del sistema internacional de cooperación al desarrollo[19]. Hasta la fecha, los préstamos concedidos por el Banco se habían orientado a la financiación de proyectos de inversión en infraestructura, energía, transporte y comunicaciones.

Por otro lado, la necesidad de buscar fuentes de financiación para los proyectos y programas de desarrollo en Asia, África y América Latina dio origen a la creación de nuevas instituciones financieras de carácter regional que se sumarían al grupo del Banco Mundial: el Banco Interamericano de Desarrollo creado en 1960, el Banco Africano de Desarrollo en 1964 y el Banco Asiático de Desarrollo en 1966.

Hay que destacar que, formalmente, todas estas instituciones dependen orgánicamente de las Naciones Unidas desde el año 1947, aunque en la práctica sólo son responsables antes sus propios órganos de gobierno y no deben rendir cuentas ante otros entes de las Naciones Unidas, como la Asamblea General o el Consejo Económico y Social. El poder de voto en el Banco Mundial es proporcional al capital desembolsado, de tal manera que tienen mayoría los países industrializados[20].

Otro aspecto relevante de la actividad del Banco Mundial es el protagonismo que ha tenido en el debate sobre el desarrollo; desde el año 1978 se publica el Informe sobre

[18] En la redacción de este apartado se ha seguido a Gómez y Sanahuja (1999), pp. 41-72, Unceta y Yoldi (2000), pp. 28-39., Vidal Villa et al (1995), pp. 424 – 433.

[19] El papel desempeñado por el Banco Mundial en los años 70 y siguientes será objeto de estudio al analizar ese período en los apartados siguientes.

[20] Los miembros del G 7 (Estados Unidos, Canadá, Japón, Alemania, Inglaterra, Francia e Italia) tienen el 45% de los votos, y dentro de ellos, Estados Unidos tiene el 17% lo que le da poder de veto sobre una serie de decisiones importantes que precisan, según los Estatutos del Banco Mundial, una mayoría cualificada de por lo menos el 85% de los votos.

el Desarrollo Mundial el cual, hasta que apareció en 1990 el Informe sobre Desarrollo Humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, era una de las principales referencias en los estudios sobre desarrollo en todo el mundo. Asimismo, en los organismos del Banco se han formado gran número de expertos y consultores que han puesto en práctica políticas de desarrollo basadas en las teorías económicas del desarrollo más ortodoxas.

Por lo que respecta al FMI, su misión es regular y supervisar el sistema monetario internacional creado en Bretton Woods. La financiación que proporciona se dirige directamente al Banco Central del país receptor con el objetivo de fortalecer las reservas de las divisas, la capacidad importadora y de pago de la deuda externa y sostener el tipo de cambio de la moneda nacional. El papel del FMI fue bastante secundario hasta 1973, cuando se produjo la crisis del dólar, y cobró gran importancia a partir de la crisis de la deuda externa en los años 80[21].

Por último, hay que mencionar el Acuerdo General sobre Aranceles de Aduana y Comercio (GATT) que surgió en 1948, cuatro años más tarde de la Conferencia de Bretton Woods. Sus objetivos eran la búsqueda de un alto crecimiento económico, el pleno empleo y la eficaz utilización de los recursos, todo ello basado en la premisa de que el libre comercio constituía la fórmula adecuada para lograr tales fines. El medio para fomentar el libre comercio es la sustancial reducción de aranceles y otras barreras y la eliminación del tratamiento discriminatorio en el comercio internacional.

El GATT se reunió en distintas Rondas o Conferencias Arancelarias en las que se han discutido y decidido las concesiones que cada país otorga a los restantes. La primera Ronda se celebró en 1947 y la última fue en Uruguay en 1993, fecha en la que se acordó la creación de la Organización Mundial del Comercio que pretende ser una organización supranacional que administre y reglamente la normativa multilateral que regula el comercio internacional.

[21] Ambos temas se tratarán en apartados posteriores.

El sistema de las Naciones Unidas[22]

Las primeras iniciativas de cooperación al desarrollo de las Naciones Unidas datan de los años cincuenta; en este período se establecen los primeros programas de asistencia técnica y comienzan a operar distintas Comisiones Económicas Internacionales para Europa, Asia-Occidental, Asia Pacífico, África y América Latina y el Caribe. Esta última ha tenido una gran importancia en el debate sobre el desarrollo y la cooperación internacional como se verá al analizar posteriormente las contribuciones de uno de sus secretarios generales, Raúl Prebisch.

A partir de los años cincuenta comienzan a fundarse distintas agencias especializadas que están vinculadas orgánicamente con el ECOSOC (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas) y que son las ejecutoras directas de las actividades de las Naciones Unidas. Estas agencias coexisten con otros organismos internacionales, que aún siendo autónomos, están relacionados con las Naciones Unidas a través del ECOSOC al que dan cuenta de sus actividades anualmente.

Entre las primeras destaca el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la principal agencia de cooperación al desarrollo de las Naciones Unidas y la más importante fuente de asistencia técnica multilateral. Fue fundado en 1966 y tiene su sede principal en New York aunque cuenta con 134 oficinas en todo el mundo con personal técnico en el terreno. El PNUD administra, además de su presupuesto ordinario, una serie de fondos y programas específicos: el Fondo de Capital de las Naciones Unidas (UNCDF), el Fondo de Desarrollo de la Mujer (UNIFEM), el programa de voluntarios de las Naciones Unidas y el Fondo para el Medio Ambiente Global (FNAM) conjuntamente con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el Banco Mundial.

Además de la labor de ayuda financiera y asistencia técnica, el PNUD publica desde el año 1990 el Informe sobre el Desarrollo Humano que ha supuesto un acontecimiento de primera magnitud para el debate sobre el desarrollo y la cooperación interna-

[22] La estructura básica de este apartado está obtenida de Díez de Velasco (1994), Gómez y Sanahuja (1999), y de la información contenida en las páginas web del Sistema Naciones Unidas (http://www.un.org/spanish) [fecha de consulta: 26.2.2004]

cional. El estudio del contenido de los distintos informes y su relevancia para el ámbito de la cooperación serán objeto de atención pormenorizada en el capítulo siguiente de esta investigación.

Además del PNUD, dentro de los organismos directamente vinculados con el ECOSOC destacan el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), creado en 1946 para atender las necesidades urgentes de la infancia primero en Europa y más adelante en los países en desarrollo. En 1963 se creó el Programa Mundial de Alimentos (PMA), que se ha convertido en la principal organización alimentaria mundial. En 1951 se fundó el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y en 1967 se creó el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) que presta asistencia técnica y financiera para que los países en desarrollo puedan mejorar sus políticas de población y sus servicios de salud reproductiva. Unos años más tarde, en 1972, se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente que en la actualidad coordina todas las actividades de las Naciones Unidas en materia de medio ambiente (PNUMA). Por último, en 1978, se creó el Centro de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (HABITAT) para las actividades en materia de vivienda, urbanismo, política municipal, infraestructura y servicios relacionados con los asentamientos humanos.

Dentro de los otros organismos internacionales que se coordinan con las Naciones Unidas a través del ECOSOC pero que no dependen orgánicamente de dicho Consejo, destacan la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO), fundada en 1945 con el objeto de promover la cooperación internacional en materia de agricultura y alimentación, a fin de mejorar la producción y el abastecimiento agrícolal, fomentar el desarrollo rural y eliminar el hambre y la desnutrición.

En 1946, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), fundada en 1919 en virtud del Tratado de Versalles, firmó un acuerdo por el que se convirtió en el primer organismo especializado de las Naciones Unidas. En la OIT están representados los gobiernos, las organizaciones patronales y los sindicatos de todo el mundo. La OIT tiene como mandato promover la justicia social y el pleno empleo para los trabajadores y trabajadoras de todo el mundo, mejorar las condiciones de vida y la protección social, y prestar asistencia para promover el empleo productivo y mejorar la legislación laboral. Uno de los principales ámbitos de acción de la OIT es la redacción, negociación y seguimiento de convenios y normas internacionales en materia laboral y social, de los que se han aprobado más de 350.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), fundada en 1948, tiene como principales áreas de actividad establecer normas internacionales comunes en materia de salud, desarrollar programas para erradicar enfermedades y transferir información y tecnología apropiada en el ámbito de la salud.

Por último, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fundada en 1945, tiene como principal objetivo contribuir a la paz mundial y a la afirmación de los derechos humanos a través de la cooperación en materia cultural, científica educativa y de comunicación.

Como destacan Gómez Galán y Sanahuja (1999), aunque las distintas agencias y organizaciones pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas tienen amplias competencias en materia de desarrollo económico y social, su capacidad de influir en las estrategias de desarrollo es muy reducida por el funcionamiento de su propio sistema. Las decisiones de los órganos de las Naciones Unidas con competencia en la materia – Asamblea General y ECOSOC – tienen el carácter de "recomendaciones" y no son obligatorias.

Sin embargo hay que destacar que debido al funcionamiento más democrático de alguno de sus organismos[23], como la Asamblea General en donde cada país tiene derecho a un voto, las Naciones Unidas han sido el foro en el que se han lanzado grandes iniciativas de reforma de las políticas de cooperación al desarrollo, como las que se han manifestado en las Conferencias de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) o el Programa de Acción para el Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI)[24].

Otra contribución relevante del sistema de las Naciones Unidas ha sido la elaboración y adopción de distintas estrategias internacionales para el desarrollo, así como la proclamación de los decenios de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Desde el año 1961, las Naciones Unidas han proclamado cuatro decenios para el desarrollo.

Por último, para cerrar las contribuciones del sistema de las Naciones Unidas al

[23] No es el caso de las instituciones financieras multilaterales, como veíamos anteriormente, o el Consejo de Seguridad.

debate sobre el desarrollo en los años 50-70, cabe citar la aprobación en el año 1948 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*[25].

La elaboración de un instrumento de derechos humanos que concretase y definiese las disposiciones de la Carta Fundacional, se convirtió en el objetivo esencial de la Comisión de Derechos Humanos, creada en 1946 como órgano subsidiario del ECOSOC.

Su gestación no estuvo exenta de dificultades[26], pero, finalmente, el 10 de diciembre de 1948 se aprobó en París con las abstenciones de varios países de la órbita soviética que no estaban de acuerdo con alguna de las partes de la Declaración. Hay que destacar que, como sostiene Cacéese (1991), la discusión que se trabó en las Naciones Unidas sobre la Declaración Universal fue íntegramente un fragmento de la Guerra Fría. El bloque capitalista ponía el acento en las libertades individuales de corte clásico, esto es los derechos civiles y políticos surgidos de las revoluciones burguesas del siglo XVII, mientras que el socialista enfatizaba la importancia de los derechos de tipo económico, social y cultural nacidos a final del siglo XIX y en el primer tercio del XX.

A pesar de las mencionadas desavenencias, "la Declaración Universal pretendió presentar una concepción universal, un ideal común a la humanidad entera, de los derechos humanos, elevándose, en un mundo dividido, sobre las distintas ideologías y los opuestos criterios sobre su origen y naturaleza" (Eide y Alfredsson, 1992:19).

La Declaración está sustentada en los principios de la *dignidad de la persona humana*, la afirmación de la *unidad de la familia humana* cuya base son los derechos fundamentales de la persona humana, la *no discriminación*, la protección efectiva de los derechos a través de un *régimen de Derecho* y la *indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos,* vinculando el disfrute de los derechos humanos con el progreso y el desarrollo en lo económico, social y cultural. Es por ello que, como argumenta Gómez Isa (1999a), el preámbulo aboga por un concepto más amplio de libertad, es decir la libertad no se entiende en su mera acepción de libertad formal, sino que debe incluir una mejora

[24] Las contribuciones de los dos acontecimientos serán objeto de estudio en apartados posteriores.
[25] Sobre este texto volveremos repetidas veces a lo largo de esta investigación. En estos momentos nos interesa resaltar el contexto histórico en el que fue firmado y lo que supuso de voluntad de llegar a un acuerdo común de la comunidad internacional dividida por los intereses de la Guerra Fría.
[26] Como ilustra muy acertadamente Gómez Isa (1999a).

en las condiciones de vida de las personas.

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) y las primeras agencias bilaterales

El CAD de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es el principal órgano de coordinación de los países industrializados donantes de AOD; creado en 1963 su misión es promover una política de desarrollo coordinada, efectiva y con la financiación adecuada.

El CAD, al que actualmente pertenecen 21 países, no financia proyectos, sino que, a través de la realización de informes, debates, etc. promueve la discusión entre los Estados miembros y propone orientaciones para sus acciones de cooperación además de ser una de las principales fuentes estadísticas sobre la AOD. Cada 3 años el CAD realiza un examen de la política de cooperación de cada uno de los países miembros.

Como se verá en el apartado dedicado al análisis de la ayuda oficial al desarrollo en nuestros días, algunos documentos en los que se han reflejado políticas y orientaciones técnicas del CAD han sido muy influyentes en el debate sobre el desarrollo.

Data también de los años sesenta la creación de diferentes agencias de cooperación de los estados industrializados. Canadá fue el primer país que creó en el año 1960 su Oficina de Ayuda Externa, que en 1968 se convertiría en la Agencia de Desarrollo Canadiense (CIDA). Francia creó un Ministerio para la Cooperación en 1966 para canalizar la ayuda a sus ex – colonias y Alemania hizo lo mismo en 1961 con el Ministerio para la Cooperación Económica. Japón creó la Agencia de Cooperación Técnica Extranjera en 1962 y Bélgica, Dinamarca y Noruega establecieron sus oficinas para la cooperación en 1960, seguidas por Holanda, 1963, y el Reino Unido con el Ministerio de Desarrollo del Extranjero en 1964. Los Estados Unidos, crearon la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID) en 1961; su ayuda, que en los años anteriores se había dirigido principalmente a la reconstrucción de Europa a través del Plan Marshall, se canalizó hacia Israel y Egipto principalmente. Desde los Acuerdos de Camp David de 1979, ambos países han recibido más de 5.000 millones de dólares anuales, de los que 3.000 eran en concepto de AOD. Por lo que respecta a la Unión Soviética, su ayuda fue muy visible en Cuba, Siria, Irak, Vietnam del Norte y Etiopía. La ayuda bilateral de otros donantes tampoco permaneció ajena al conflicto Este-Oeste ya que Estados Unidos intentó que sus aliados incrementaran sus aportaciones para asegurar los intereses de Occidente en el mundo en

desarrollo (el concepto del *burden sharing)*, lo que afectó también a la política de cooperación de Japón (Sanahuja, 2001:67).

La creación del sistema de cooperación de la Comisión Europea

La política de cooperación al desarrollo no ha figurado en las políticas comunitarias hasta la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea en 1992[27]. Desde los años cincuenta hasta la fecha, la política de cooperación de la UE se ha ido conformando y se han ido ampliando el número de países destinatarios desde los primeros, que fueron las ex – colonias de los firmantes del Tratado de Roma, hasta incluir, tras la caída del Muro de Berlín, a los países de la Europa del Este y de la antigua Unión Soviética.

En sus inicios la cooperación comunitaria se centró en acuerdos comerciales y asistencia financiera y técnica con los países ACP (África, Caribe y Pacífico) a través de diferentes convenciones, siendo las más relevantes la I Convención de Yaundé en 1963 y los sucesivos convenios de Lomé. También hay que destacar la creación del Fondo Europeo de Desarrollo (FED) en 1958.

I.1.5. La respuesta de los gobiernos del Tercer Mundo[28]. El Movimiento de los Países no Alineados y las teorías económicas de la dependencia

Paralelamente a la creación del sistema institucional de la cooperación al desarrollo, basado en las teorías económicas desarrollistas y fuertemente influido por los intereses geopolíticos del bloque capitalista y socialista, lo que aglutinaba a los Estados del Tercer Mundo era su deseo de no implicación en la Guerra Fría (Wallerstein, 2000) y la voluntad de querer un desarrollo económico difícil de conseguir en el mercado mundial del capitalismo o a través de la iniciativa de la empresa familiar doméstica (Hosbawn,

[27] Reflejada en los artículos 130 U a 130 Y.

[28] La denominación Tercer Mundo fue acuñada por el geógrafo francés Alfred Sauvy en un artículo del semanario francés *L'Observateur,* del 14 de agosto de 1952, titulado "Tres mundos, un planeta". Sauvy hablaba de "ese Tercer Mundo ignorado, explotado, despreciado, quiere como el Tercer Estado ser también algo", frente al bloque occidental-capitalista (el Primer Mundo) y al socialista (Segundo Mundo).

1995). Por ello, se reforzaba el papel del sector público titular de las principales fuerzas productivas con un sector privado minoritario.

En 1954, cinco líderes que no compartían la bipolarización de la Guerra Fría - el indio Nehru, el egipcio Nasser, el yugoslavo Tito, el indonesio Sukarno y el cingalés Kofelawala – se reunieron y decidieron convocar una conferencia afroasiática en Bandung. En dicha conferencia se reunieron 29 jefes de estado, en su mayoría recién llegados a la independencia, con el objetivo de discutir sus comunes reivindicaciones en la esfera internacional.

Uno de los frutos de la conferencia de Bandung fue la constitución del Movimiento de los Países No Alineados (NOAL) que celebró tres cumbres en la década de los 60: Belgrado (1961), El Cairo (1964) y Lusaka (1970). El NOAL se centró en reivindicaciones políticas sobre la base de los principios del anticolonialismo, el pacifismo y la neutralidad (Unceta y Yoldi, 2000). Al NOAL se sumaron con posterioridad otros países europeos y latinoamericanos.

Otro episodio importante en la historia del NOAL, fue la celebración de la Iª Conferencia de la ONU para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD). En la Iª UNCTAD, los países del Tercer Mundo urgían a los industrializados a adoptar un nuevo modelo de cooperación internacional, que diera prioridad a las relaciones comerciales, de manera que se asegurasen precios equitativos y estables a sus productos y se facilitara su acceso en el mercado mundial (Unceta y Yoldi, 2000).

Otro hito relevante en la historia del Movimiento de los Países No Alineados, fue la aprobación en 1972 del *Programa de Acción para la Cooperación Económico de los Países no Alineados,* que constituiría el germen de las propuestas posteriores sobre el Nuevo Orden Económico Internacional.

Las *teorías económicas de la dependencia* están muy ligadas a las propuestas que se discutieron en la I UNCTAD; Prebisch[29], primer presidente de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) además de secretario general de la I UNCTAD, introdujo

[29] Sus mayores contribuciones están en el texto *El Desarrollo económico de América Latina y sus principales problemas* (1950), citado en Vidal Villa et al (1995).

el concepto de *dependencia* y de sistema capitalista escindido en *Centro y Periferia.*

Las *teorías económicas de la dependencia* criticaban el paradigma ortodoxo desarrollista por ser ahistóricos, mecanicistas y sólo centrados en el diagnóstico interno de los problemas de los países no desarrollados, obviando cómo todos estos se insertan en la dinámica económica internacional.

Defendían los economistas de la escuela de la dependencia que las sociedades de los países del Sur estaban estructuradas de otra manera puesto que, al ser colonizadas, debieron asumir por la fuerza el modo capitalista de producción pero desempeñando el papel que les conviene a los países colonizadores/industrializados: ser proveedores de materias primas e importadores de productos manufacturados. El planteamiento de Prebisch demostraba que la situación de atraso de los países latinoamericanos tenía su causa principal en la dependencia de la exportación de los productos primarios y la falta de industrialización. Esta aportación dio paso a dos teorizaciones principales: *la estructuralista dependista convencional*[30] *y la estructuralista dependista marxista*[31]*.*

De entre las aportaciones de estas dos escuelas podemos destacar el énfasis en la dependencia de las ex - colonias frente a sus ex – metrópolis, dependencia que se manifiesta en el papel de proveedores de productos primarios y clientes de productos manufacturados provenientes del centro del sistema (fundamentalmente los Estados Unidos). También se pone el acento en el dualismo interno de las sociedades latinoamericanas con la presencia de fuertes alianzas, alta burguesía y terratenientes, de las clases dominantes que vinculadas con las dependencias externas dan lugar al subdesarrollo.

A estas corrientes se suma la escuela del *desarrollo desigual,* representada fundamentalmente por Samir Amin[32]*,* que plantea el problema del subdesarrollo desde una óptica global. El sistema capitalista, centro del sistema, necesita expandirse hacia la peri-

[30] Cuyos principales teóricos son Celso Furtado (*Crecimiento Económico de Brasil*, 1964), Osvaldo Sunkel (*El Subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo,* 1970) y Fernando Henrique Cardoso (*El Proceso de Desarrollo en América Latina*, 1965), citados en Vidal Villa et al (1995:316).

[31] En esta corriente destacan Theotonio Dos Santos (*La Crisis de la Teoría del Desarrollo y las Relaciones de Dependencia en América Latina*, 1968) y André Gunder Frank (*Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina* ,1967 y *El Desarrollo del Subdesarrollo* ,1969). Todas las obras citadas en Vidal Villa et al (1995:317).

[32] Sus textos más relevantes son *La Acumulación a Escala Mundial*, 1970 y *El Desarrollo Desigual*, 1974 citados en Vidal Villa et al (1995:348).

feria para poder seguir con su proceso de acumulación de capital, lo que se traduce en la integración asimétrica de la periferia en el mercado mundial. Samir Amin llega a plantear la desconexión del sistema económico mundial como una salida de los países subdesarrollados para salir de la relación de dependencia.

La solución propuesta por los teóricos de la dependencia no pasaba por la sucesión de etapas rostowniana sino por cambiar la inserción en los mercados mundiales de los países de la periferia, como condición básica para romper el bloqueo al proceso de modernización y desarrollo; sin embargo, como destaca Unceta "no puede decirse que los enfoques de la dependencia aportaran nuevos presupuestos en torno a lo que habían venido siendo los ejes fundamentales de las concepciones del desarrollo: aquellas que lo vinculaban al crecimiento económico, la inversión productiva y la industrialización. Sus aportaciones se centraron, como ya se ha dicho, en las aportaciones acerca de su inviabilidad en determinadas circunstancias, las de la dependencia" (Unceta, 1996: 67-68).

Como se ha reflejado anteriormente, los postulados defendidos por los teóricos de la dependencia encontraron su mayor eco en el seno de las distintas conferencias de la UNCTAD que reclamaban políticas de discriminación comercial a favor de los países pobres (protección y aranceles a sus productos), complementada con una financiación compensatoria del deterioro de los precios, todo ello encauzado por un organismo internacional. En este foro se criticaba el funcionamiento del GATT que propugnaba una amplia liberalización del comercio fundamentalmente de los productos manufacturados mientras que no hacía lo mismo con muchas materias primas, básicamente agrícolas, producidas y exportadas por los países del Sur, lo que a la postre dificultaba y encarecía su acceso a los mercados del Norte (Unceta y Yoldi, 2000).

En la figura siguiente resumimos los principales hitos relacionados con el desarrollo y la cooperación internacional del período que va desde los años 50 hasta finales de los 60.

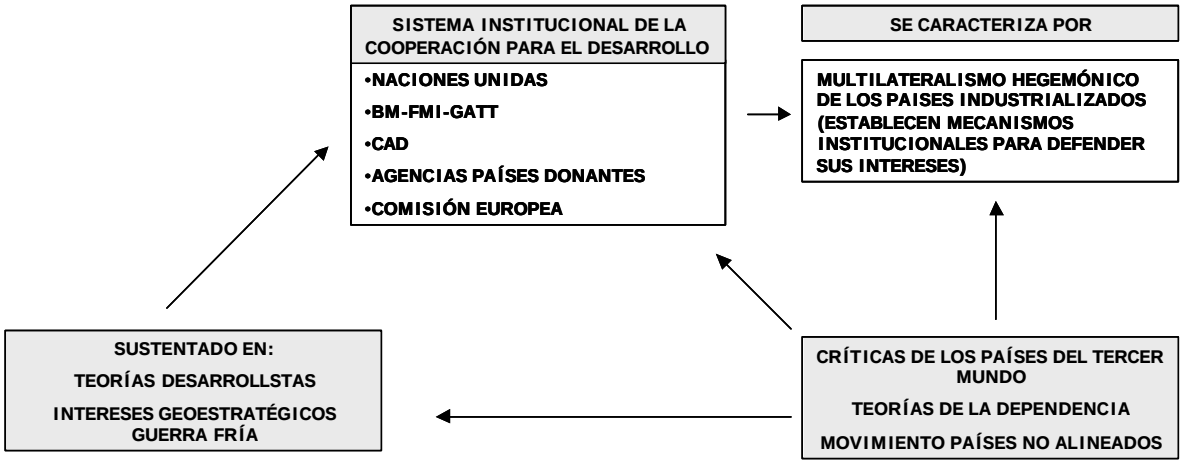

Figura I.1: Evolución de la concepción de desarrollo y creación del sistema de cooperación internacional en los años 50 y 60.

I.2. Balance del desarrollo en los años 70. La persistencia de las desigualdades

Tras más de veinte años de crecimiento económico, en los años setenta se constataba que no había sido suficiente para poder lograr empleo para toda la población activa del mundo. No se había producido una relación directa entre crecimiento económico y desarrollo.

No sólo se observaba esta consecuencia, sino que la distancia que separaba los países ricos de los países pobres se había acrecentado; en 1973, los países desarrollados, el 20% de la población mundial, habían recibido aproximadamente los dos tercios del ingreso mundial total. Por el contrario, los Países en Vías de Desarrollo (excluida China), con el 50% de la población mundial, habían recibido sólo una octava parte del ingreso mundial.

La cooperación al desarrollo no había funcionado como motor de desarrollo. Esto se debió a diversos factores; por un lado, las inversiones realizadas en el Tercer Mundo se habían concentrado en sectores con un impacto muy reducido en la transformación de la estructura productiva y la creación de empleo. Se había apoyado, con el asesoramien-

to de las grandes instituciones multilaterales, la financiación de grandes obras de infraestructuras (Unceta y Yoldi, 2000).

Por otro lado, los flujos financieros y de cooperación habían estado muy mediatizados por los intereses geoestratégicos de los países donantes y muchas veces condicionados a sus exportaciones, a través de los mecanismos de la ayuda ligada o condicionada.

Por último, debido también a la ausencia de marcos democráticos para el debate y establecimiento de las prioridades de desarrollo, muchos gobiernos, apoyados por el bloque socialista o el occidental, dedicaron importantes sumas de dinero a la compra de armamento o a la realización de acciones muy improductivas.

I.2.1. El giro social de las teorías del desarrollo. El enfoque de las necesidades básicas

Aunque sin renunciar al crecimiento económico como motor del desarrollo, en los años 70, las teorías ortodoxas del desarrollo económico empezaron a tomar en cuenta el aspecto *redistributivo* del mismo, tanto en el interior de los estados como en las relaciones entre países. Este nuevo enfoque dio origen a una nueva corriente de pensamiento económico sobre el desarrollo: *el enfoque de las necesidades básicas*[33]. Como nos recuerda Bustelo, "a la preocupación otorgada al crecimiento sucedió una preocupación por los objetivos propiamente dichos del desarrollo, esto es, por los *fines* (la mejora de la calidad de vida de la población) y no tanto por los *medios* (la expansión de la renta per cápita)" (Bustelo, 1998:143).

[33] La reflexión sobre el concepto de necesidad no se produce por primera vez en la década de los 70; desde comienzos del siglo XX y desde diferentes disciplinas (como la antropología, la psicología, la ciencia política, la economía, etc.), se ha teorizado sobre lo qué es una necesidad –diferenciándola de otros conceptos como deseos, aspiraciones, impulsos, etc. - su fundamentación, su jerarquización y tipología y su función social (De Lucas y Añón, 1990). Lo que sí es novedoso, es la traslación del discurso sobre las necesidades al debate sobre el desarrollo económico. En el capítulo siguiente de la investigación se retomará la relación entre las aportaciones de la escuela de las necesidades básicas, el desarrollo humano y los derechos humanos.

El año 1969 fue el inicio formal de una etapa por la preocupación por los aspectos sociales del desarrollo. Dudley Seers, entonces director del Instituto de Estudios del Desarrollo (IDS) de la Universidad de Sussex[34], presentaba en la 11ª Conferencia Mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo en Nueva Delhi, las líneas maestras de un enfoque con alto contenido social: "las preguntas que hay que hacerse sobre el desarrollo de un país son, por tanto, las siguientes: ¿Qué ha ocurrido con la pobreza?, ¿Qué ha ocurrido con el desempleo? ¿Qué ha ocurrido con la desigualdad? Si todos esos problemas se han hecho menos graves, entonces se ha registrado sin duda un período de desarrollo del país en cuestión. Si una o dos de esas cuestiones centrales han empeorado, y especialmente si lo han hecho las tres, sería muy extraño llamar "desarrollo" al resultado, incluso si la renta per cápita ha crecido mucho. Esto se aplica también, claro está, al futuro. Un plan que no contenga objetivos para reducir la pobreza, el desempleo y la desigualdad difícilmente puede considerarse como un plan de desarrollo" (Seers, 1969, citado en Bustelo, 1998:146).

El Banco Mundial, durante la presidencia de Robert Macnamara (1968-81), se hizo eco de este nuevo enfoque y su Centro de Investigación sobre Desarrollo, en colaboración con el IDS de Sussex, publicó en 1974 la obra fundamental de este período: *Redistribution with Growth* (Chenery et al, 1974). En este estudio se defendía la necesidad de redistribuir la renta hacia los trabajadores pobres para mejorar la eficiencia y potenciar el crecimiento económico, la extensión del disfrute de los servicios públicos a los más pobres y la participación de los beneficiarios en la planificación y gestión de los servicios.

El Banco Mundial amplió su discurso desde las tradicionales inversiones en infraestructuras de comunicaciones, energía y transporte como motor de desarrollo a otros temas como el desarrollo agrícola, la educación, la salud y la lucha contra la pobreza urbana.

Sin embargo, en la práctica, como se refleja en el Informe sobre Desarrollo Humano de 1996, muchos gobiernos y organismos multilaterales no acometieron una verdade-

[34] Esta institución continúa siendo hoy día un referente mundial en el debate sobre el desarrollo. De sus investigadores han partido importantes contribuciones a temas como la participación en los procesos de desarrollo, la efectividad de la ayuda, la gobernabilidad, etc. Para profundizar en los temas de investigación del IDS y sus diferentes publicaciones, puede verse http://www.ids.ac.uk/ids/ [fecha de consulta: 8.1.2005].

ra política de redistribución, centrándose únicamente en la prestación de los servicios públicos para los más pobres (PNUD, 1996).

Los enfoques redistributivos fueron criticados por ser demasiado poco realistas y no abordar los límites políticos (las resistencias de los grupos de poder) y económicos (los costes para el presupuesto estatal) de tan ambiciosas medidas. Sin embargo, tuvieron la virtud de atraer la atención de los economistas hacia los variados aspectos del desarrollo: su dimensión social, la participación, el agotamiento de los recursos naturales (Bustelo, 1998)[35]. Pero, en un contexto dominado por la confrontación Este-Oeste, estos programas tenían en muchos casos la intención expresa de desactivar la conflictividad social y política que caracterizó este período y, a la postre, servir a los intereses occidentales en el marco de la Guerra Fría (Gómez y Sanahuja, 1999).

I.2.2. Las críticas a las relaciones económicas internacionales. El Nuevo Orden Económico Internacional

Heredero de las teorías económicas de la dependencia, a finales de los años sesenta y setenta empezó a fraguarse un movimiento intelectual y político a favor de la introducción de cambios profundos en las relaciones económicas internacionales para favorecer el logro de un desarrollo equitativo entre los pueblos.

Fueron los Países No Alineados reunidos en su IVª Cumbre en Argel en 1971 los que demandaron la instauración de un *Nuevo Orden Económico Internacional* (NOEI) que defendiera el control sobre sus recursos naturales y sobre las inversiones privadas extranjeras. Los Países No Alineados pretendían que su propuesta fuera aprobada en una sesión especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas, propuesta que no contaba con las simpatías de los países más industrializados. Sin embargo, la constitución en el año 1960 de la Organización de Países Productores de Petróleo (la OPEP), que había obligado a los países industrializados a tener a los países de la OPEP como interlocutores en los debates internacionales, y la crisis del petróleo hizo que los países in-

[35] A finales de los años setenta economistas como Amartya Sen, Paul Streeten y Richard Jolly quienes luego formarían el núcleo intelectual de los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD (ver Capítulo II de la

dustrializados accederan a participar en la sesión de las Naciones Unidas en la que se iba a tratar la propuesta del NOEI.

La *Declaración del Nuevo Orden Económico Internacional*[36] se adoptó en la VI Sesión Extraordinaria de la Asamblea de Naciones Unidas en 1974; hay que destacar que se aprobó por 100 votos, con las abstenciones y los votos en contra de varios países industrializados[37].

El NOEI establecía el ejercicio de la soberanía nacional sobre los recursos naturales y el control sobre las inversiones privadas extranjeras como los principales medios para cambiar la naturaleza de sus relaciones con el mundo desarrollado. Las medidas aprobadas iban encaminadas a regular el mercado mundial a través de la creación de un nuevo sistema monetario internacional universal con mecanismos en los que participaran todos los países y que posibilitara la transferencia de recursos hacia los países en desarrollo. Otra propuesta era la elaboración de nuevas reglas y mecanismos para el comercio de productos, el acceso de las manufacturas de los países en vías de desarrollo a los mercados mundiales y la creación de condiciones favorables para facilitar la transferencia tecnológica.

Como destaca Sami Nair, "la estrategia del NOEI presentaba un hecho ciertamente paradójico: por un lado los países de la periferia buscaban la autonomía del centro, pero al mismo tiempo necesitaban la tecnología y el dinero de los países del centro. Una de las consecuencias de esta realidad fue la deuda y su crisis posterior a partir de la finalización de los años setenta" (Nair, 1997a:57).

investigación), escribieron sobre la estrategia de las necesidades básicas.

[36] Resolución 320 (S-VI) A.G. "Declaración para el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional" y 3202 (S-VI) A.G. "Programa de acción para el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional".

[37] Los Estados Unidos, Gran Bretaña y Alemania votaron en contra, mientras que Canadá, Francia, Italia, Japón y España se abstuvieron.

I.2.3. La crisis económica

Mientras que Europa y Japón crecían de manera notable y hacían que sus productos fueran cada vez más competitivos frente a los norteamericanos, la economía de los Estados Unidos entraba en una época de recesión agravada por el desgaste económico de la guerra de Vietnam.

En los acuerdos de Bretton Woods se había otorgado al dólar el papel de centro del Sistema Monetario Internacional estableciendo una paridad fija del dólar por oro (una onza de oro equivalía a 35 dólares); además, el dólar, era la principal moneda de reserva internacional, con lo cual una devaluación tendría el efecto inmediato de empobrecer a todos los países con dólares en sus reservas.

En 1971, Estados Unidos efectuó su primera devaluación, seguida de otra en 1973. Tras esta última devaluación, pudo darse por muerto y desaparecido el sistema monetario internacional ideado en Bretton Woods, aunque formalmente no se reconocería hasta 1976 (Vidal Villa et al, 1995).

Las devaluaciones perjudicaron a todos los países que tenían sus reservas en dólares; un grupo de esos países fueron los exportadores de petróleo los que para conservar el beneficio obtenido de la venta de sus barriles, decidieron subir unilateralmente los precios del crudo.

Los efectos se sintieron en todo el sistema capitalista; para los países industrializados no productores (Japón y Europa Occidental) se tradujo en una crisis económica profunda que produjo desempleo e inflación. Para los países de la Periferia, dependió de si eran o no productores de petróleo; la mayor parte estaban en esta última categoría y para ellos supuso un freno a la industrialización por sustitución de importaciones en las que estaban inmersos muchos de ellos.

Por lo que se refiere al debate sobre el desarrollo y la cooperación, como argumentan Unceta y Yoldi, “aunque en los primeros años de la década primó una cierta preocupación para revisar las pautas de la cooperación y centrar la atención en las necesidades básicas, lo cierto es que poco a poco las nuevas condiciones de la economía internacional comenzaron a marginar los debates sobre el desarrollo, centrándose la atención de los círculos políticos de los países industrializados en las propuestas para combatir la crisis y muy especialmente la inflación y el desempleo” (Unceta y Yoldi, 2000:60).

Las propuestas del NOEI quedaron como una referencia histórica y, lo que es más importante, empezaban a ganar terreno los defensores del liberalismo y de hacer del mercado el eje de todos los procesos económicos (Unceta y Yoldi, 2000). En los años siguientes, el debate se centraría en cómo hacer frente a la crisis económica derivada del problema de la deuda externa, en cuya resolución el mercado va a pasar a desempeñar un papel fundamental en detrimento del Estado. El debate sobre las necesidades básicas y otras reflexiones pasarán a un segundo plano en la agenda de los Estados industrializados y la cooperación al desarrollo iniciará un período de declive.

I.3. Los años 80. La crisis de la deuda y el fin de la guerra fría

Dos son los acontecimientos que marcan la década de los 80. La crisis de la deuda externa de 1982, que se sintió especialmente en África y América Latina, y el fin de la confrontación Este-Oeste, tras la caída del Muro de Berlín en 1989. Estos dos acontecimientos, junto con la victoria en los Estados Unidos e Inglaterra de las corrientes neoliberales representadas políticamente por Margaret Thatcher y Ronald Reagan en 1979 y 1980, han supuesto el inicio del proceso globalizador tal y como lo entendemos ahora. En este período de 10 años, llegan a su fin la idea de Tercer Mundo como alternativa al orden mundial creado a partir de 1492, la Revolución rusa, como alternativa al capitalismo, y el Estado de bienestar, la alternativa al capitalismo clásico del XIX (Vaquero, 2000).

Vamos a analizar primeramente la crisis de la deuda y cuál fue la respuesta de las corrientes ortodoxas de pensamiento económico a la misma, los planes de ajuste estructural basados en los postulados del Consenso de Washington. También veremos como desde el neoestructuralismo latinoamericano se lanzan críticas hacia estas teorías ortodoxas. Tras ello, veremos la influencia del fin de la guerra fría en la reorganización del poder y la hegemonía política, económica y militar a escala mundial. Por último, presentaremos la Declaración del Derecho al Desarrollo de 1986, un hito relevante en el debate sobre el desarrollo que anticipa claves del paradigma del desarrollo humano.

I.3.1. La crisis de la deuda y la respuesta de la economía ortodoxa del desarrollo. Las políticas neoliberales: el Consenso de Washington y los planes de ajuste estructural

La crisis de la deuda externa, que se sintió especialmente en los casos de África y América Latina, representó un fenómeno de gran importancia en el debate sobre la problemática del desarrollo.

Un efecto derivado del incremento de los precios del petróleo fue que los Gobiernos de los países productores de petróleo aumentaron sus divisas (los llamados *petrodólares)* y buscaron situarlos en la Banca internacional europea, japonesa y, sobre todo, de los EE.UU. Esto hizo que la Banca Privada internacional, para rentabilizar sus depósitos, se lanzara a la búsqueda de empresas y países a los que ofrecer sus préstamos y créditos a bajos tipos de interés pero con una cláusula de variabilidad. Esto supuso la entrada de la Banca Privada en los flujos financieros Norte-Sur en detrimento de los fondos financieros de carácter público. Las condiciones de financiación cambiaron en 1982; para muchos países fue imposible hacer frente no sólo al monto de la deuda contraída sino también a los intereses de la misma. México fue el primer país en declarar una moratoria en 1982, lo que hizo que se extendiera el pánico en los mercados financieros y cundió el ejemplo en otros países de la región.

Por lo que afecta al debate sobre el desarrollo, la crisis de la deuda supuso, por un lado, que las economías de muchos países deudores entraran en quiebra mientras que las de los países occidentales se beneficiaban del flujo de capitales que volvía a la Banca Privada, lo que atenuó los efectos de la crisis en la que el Norte industrializado estaba sumido. Por otro lado, marca el comienzo de un proceso de crisis del "Estado desarrollista" postcolonial y el abandono de las políticas económicas de talante nacionalista. También significó la adopción de un *modelo económico, de inspiración neoliberal, conocido como el "Consenso de Washington" (Washington Consensus),* basado en la *liberalización económica, el predominio de las fuerzas del mercado, la apertura externa y la su-*

premacía del sector exportador, con el que se buscaba una nueva modalidad de inserción en la economía mundial.[38]

Según John Williamson, la definición convencional del *Consenso* comprendía diez aspectos de política económica: "1) equilibrar el presupuesto público, 2) reducción y reestructuración del gasto público, eliminando los gastos improductivos, 3) reforma fiscal mediante el aumento de la imposición indirecta, 4) liberalización de los tipos de interés, 5) liberalización cambiaria, 6) liberalización comercial, eliminando el proteccionismo y adhesión a las reglas del GATT-OMC, 7) promoción de la inversión extranjera, 8) privatización de las empresas estatales, 9) desregulación de los mercados y 10) protección de los derechos de propiedad" (Williamson, 1990:20-21 y 1998:72-82).

La adopción del *Consenso* como modelo de política económica fue impulsada por la aplicación de las políticas de *ajuste estructural* y reforma económica promovidas por las instituciones financieras internacionales, en particular el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. El objetivo era disminuir el déficit público (la diferencia entre ingresos y gastos del Estado) y el déficit externo (la diferencia entre importaciones y exportaciones). Para ello se tenían que implementar políticas de reducción del gasto público (fundamentalmente el gasto social), de disminución de los salarios reales, de privatización de empresas públicas y, de manera más general, de liberalización de la economía.

La principal consecuencia fue la fuerte disminución del gasto público y el desmantelamiento del Estado, con el consiguiente impacto en la capacidad de incidir en los procesos de desarrollo. Se pasó así – en poco más de una década - de un sector público excesivamente dimensionado y poco eficiente, a una acelerada liberalización económica en la que el desarrollo social quedó huérfano de instrumentos capaces de hacerlo avanzar, todo ello en un contexto en el que la caída de las rentas de los sectores más desfavorecidos se hizo más alarmante (Unceta y Yoldi, 2000).

Desde el punto de vista de la cooperación al desarrollo, las políticas de ajuste han tenido los siguientes efectos (Sanahuja, 2001, Unceta y Yoldi, 2000, Hettne, 1995):

[38] Como señala Sanahuja (2001), la expresión "Consenso de Washington" fue acuñada por John Williamson para referirse a las reformas favorables al mercado adoptadas en América Latina en los años ochenta,

- En primer lugar, muchos organismos donantes condicionaron la entrega de ayuda oficial al desarrollo al cumplimiento de los planes de ajuste estructural impuestos a cada uno de los países.

- En segundo lugar, se ha incorporado en la agenda de los donantes un mayor protagonismo de la empresa privada y un enfoque mucho más favorable al mercado y a la liberalización económica.

- En tercer lugar, debido al fuerte recorte en el gasto social, muchos proyectos de cooperación al desarrollo han fracasado como consecuencia de falta de financiación local para poder continuar con el mantenimiento de los servicios construidos con la financiación de la cooperación al desarrollo.

- Por último, hay que destacar que la condicionalidad de los planes de estabilización, inicialmente prevista para el ámbito económico se ha ido extendiendo a otras áreas y ámbitos de la cooperación al desarrollo, incluidos los sistemas políticos, la vigencia de los derechos humanos, la conservación del medio ambiente, etc. Estro demuestra que la ayuda y la condicionalidad que ella trae aparejada son un mecanismo para la expansión de los valores, las instituciones y las normas que conforman un determinado orden mundial – el orden liberal de las "democracias de mercado" – lo que supone una homogeneización del espacio político funcional a los intereses hegemónicos del proceso de globalización.

Una iniciativa reciente para hacer frente al problema de la deuda externa, es la *Iniciativa HIPC: Iniciativa para el Apoyo a los Países Altamente Endeudados (Initiative to assist the Heaviliy Indebted Poor Countries).* Fue ideada en el año 1996 para aquellos países con unos niveles de endeudamiento insostenible y que cumplen las condicionalidades impuestas por los Planes de Ajuste. El objetivo de la HIPC es reducir la deuda externa de los países elegibles hasta alcanzar un nivel más sostenible de endeudamiento, lo que supone en la práctica la condonación de hasta el 80% del valor nominal de la deuda acumulada (Gómez y Sanahuja, 1999).

aunque en años posteriores se ha utilizado incorrectamente como sinónimo de liberalismo, y la agenda del "Consenso" se ha ampliado notablemente.

Durante los primeros cuatro años de su aplicación, sólo cuatro estados (Uganda, Bolivia, Mozambique y Guayana) habían accedido a algún tipo de condonación parcial bajo la HIPC (Vera, 2000).

En el año 1999, los gobiernos de los países del G-7 lanzaron la iniciativa HIPC II que supone un avance respecto a la anterior ya que flexibiliza los criterios de acceso y vincula de forma clara los fondos liberados del pago de la deuda externa a su inversión en la lucha contra la pobreza.

Muchas Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD)[39] son muy críticas con las iniciativas de reducción de la pobreza; por ejemplo, Intermón Oxfam considera que las iniciativas de reducción de la deuda son insuficientes por las siguientes causas. Por un lado, son muy pocos los países que acceden a la HIPC II (hasta el 2000 sólo 8 países lo habían logrado); por otro lado el FMI continúa utilizando la condonación de la deuda para forzar reformas en las economías de los países deudores y además la Iniciativa tiene fuertes problemas de financiación (Vera, 2000).

I.3.2. Las críticas económicas al Consenso de Washington. La macroeconomía estructuralista y el neoestructuralismo latinoamericano

La idea central del estructuralismo, que bebía de los postulados de la teoría de la dependencia, era que en los países del Tercer Mundo hay rigideces, insuficiencias institucionales y notables imperfecciones del mercado, de manera que las pautas liberales de crecimiento no tienen en la práctica los resultados previstos por la escuela neoclásica. La aportación novedosa a la macroeconomía no residió sólo en la caracterización de los rasgos de las economías desarrolladas, sino también en las relaciones de los distintos países enre sí[40]. Una de sus afirmaciones claras fue el rechazo de una receta única de

[39] Durante todo el año 2000 hubo una intensa campaña internacional, el Jubileo 2000, promovida por distintas ONG para pedir la condonación de la deuda externa.

[40] La afirmación de los macroestructuralistas es especialmente pertinente si se observan los cambios que se produjeron en la estructura productiva de los países en la década de los ochenta. Si en las décadas anteriores los procesos de desarrollo estuvieron marcados por una especialización productiva entre centro y periferia (exportadores respectivamente de manufacturas y materias primas), esta situación tendió a modificarse gracias a las nuevas condiciones de la economía mundial. Debido al descenso de productividad

políticas y estrategias de desarrollo, así como la legitimidad misma de una teoría global de desarrollo (Bustelo, 1998).

Otra crítica de la teoría macroestructuralista hacia el Consenso de Washington fue el haber tenido resultados económicos mediocres y, sobre todo, un alto coste social. Por último, los macroestructuralistas, discutían que el orden a seguir fuera el recomendado por las instituciones de Bretton Woods (estabilización, ajuste y cambio estructural), sin tener en cuenta que es necesaria una transformación estructural previa a las medidas de estabilización y ajuste (Bustelo, 1988)[41].

Por otro lado, el neoestructuralismo latinoamericano[42] también plantea sus críticas al neoliberalismo económico derivado de la constatación del impacto de las políticas de ajuste en los países latinoamericanos[43].

Ante tal realidad, los economistas latinoamericanos optaron por recuperar el pensamiento de la CEPAL de los años 60 y 70, insistiendo en "la acción social en grupos colectivos, en las características estructurales e institucionales propias y distintas de cada país, en el contexto histórico en el que se desarrolla su economía, en la persistencia y amplificación de las imperfecciones del mercado, y en la necesidad de tratar aspectos sociales, políticos y medioambientales" (Bustelo, 1998:252).

---

en Estados Unidos y Europa, algunos países principalmente asiáticos, que contaban con una mano de obra abundante, cualificada y barata, se especializaron en la producción de manufacturas. Este avance industrializador, a diferencia de lo que había sucedido en los países occidentales, no fue acompañado de una estabilidad financiera y se caracterizó por fuertes desequilibrios sociales. Por otro lado, el descenso de la demanda internacional de algunas materias primas minerales como consecuencia de los cambios tecnológicos, hizo descender los precios en el mercado internacional. También el sector agrícola sufrió cambios como consecuencia de las políticas impulsadas por Estados Unidos y la Unión Europea; éstos, para aumentar la productividad del sector agrícola, establecieron fuertes medidas proteccionistas destinadas a dificultar el acceso a la producción exterior. Como consecuencia de ello empezaron a generar grandes cantidades de excedentes agrícolas, produciéndose un importante cambio en las relaciones agroalimentarias Norte-Sur. El caso del África Subsahariana es muy revelador; si en 1970 era capaz de alimentarse a sí misma, para 1984, el 35% del cereal consumido era importado y un tercio de ese volumen llegaba en forma de ayuda alimentaria (Unceta y Yoldi, 2000).

[41] Como exponente de las teorías macroestructuralistas, veáse Taylor (1983).

[42] El autor más representativo de esta corriente es Sunkel (1994).

[43] Entre 1980 y 1990, el porcentaje de los hogares latinoamericanos por debajo de la línea de pobreza aumentó del 35% al 37%, mientras que el número absoluto de personas pobres pasó de 170 millones (43% de la población mundial) a 196 millones (43% de la población mundial). Además, la distribución de la renta y de la riqueza se hizo más desigual, especialmente en Brasil y Colombia (Bustelo, 1998:251).

Algunas críticas que recibieron las teorías neoestructuralistas latinoamericanas fueron su marcado eclecticismo teórico, una falta de análisis riguroso del alcance de la intervención estatal, un alto grado de abstracción y generalidad en las soluciones propuestas pero, como subraya Pablo Bustelo, parece sorprendente la falta de comunicación entre la macroeconomía estructuralista anglosajona y el neoestructuralismo latinoamericano, ya que "ambas corrientes podrían dar perfectamente como resultado una visión más completa y rigurosa del proceso de desarrollo" (Bustelo, 1998:256).

I.3.3. El fin de la confrontación Este-Oeste

El desplome de la Unión Soviética y el fin de la confrontación Este-Oeste han sido un factor de gran importancia ya que han dado paso a un proceso, aún no resuelto, de reorganización del poder y la hegemonía política, económica y militar a escala mundial (Sanahuja, 2001).

Como sostiene Hosbawn (1995), la guerra fría había transformado la escena internacional en tres sentidos: en primer lugar, había eliminado o eclipsado totalmente las rivalidades y los conflictos, salvo uno, que configuraron la política mundial antes de la Segunda Guerra Mundial. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, se había estabilizado lo que era un estado de las cosas provisional y por fijar. Pero la estabilización no era la paz. No obstante, los conflictos estaban controlados o amortiguados, por el miedo a que provocaran una guerra abierta entre los Estados Unidos y la Unión Soviética[44]. En tercer lugar, la guerra fría había llenado el mundo de armas; durante los más de cuarenta años que duró, las superpotencias compitieron por ganar amigos e influencias repartiendo armas por todo el planeta.

Cuando, con la caída del Muro de Berlín, se rompe este frágil equilibrio, afloraron los conflictos, hasta el punto que los años que siguieron a 1989 presenciaron un mayor

[44] Este es el caso, por ejemplo, de la zona del Golfo Pérsico, donde las reclamaciones de Irak frente a Kuwait se transformaron en guerra cuando esta área dejó de ser un foco de tensión y confrontación entre las dos superpotencias (Hosbawn, 1995).

número de operaciones militares en más lugares de Europa, Asia y África de lo que nadie podía recordar, aunque no todas fueran calificadas como guerras (Hosbawn, 1995)[45].

Otra herencia del período de la guerra fría fue la pérdida del monopolio estatal de los medios de destrucción. Su democratización y privatización, transformaron las perspectivas del conflicto y violencia en cualquier parte del mundo (Hosbawn, 1995).

Desde el punto de vista comercial, económico, financiero y tecnológico, la disolución del campo socialista deja la escena mundial bajo la influencia de tres bloques altamente interprenetrados por la internacionalización del capital: Estados Unidos junto con Canadá y con hegemonía sobre América Latina; la Unión Europea con un proceso de expansión hacia la Europa Central y Oriental y la ex URSS, extendiendo también su hegemonía hacia África, el Medio Oriente y los Países Mediterráneos; y Japón, cuya expansión se desarrollaría en el Sudeste asiático y el Pacífico y con China como pilar militar y abastecedor de materias primas de este bloque (Vidal Villa, 1998).

Los efectos que estos cambios han tenido y siguen teniendo para el sistema de cooperación al desarrollo son múltiples: por un lado, han hecho disminuir el interés hacia determinadas zonas geográficas del mundo, lo que ha afectado directamente a la menor preocupación de las principales potencias por alguno de los países más pobres. Por otro lado, tras el derrumbe de la economía soviética, las políticas neoliberales del Consenso de Washington, comentadas en el apartado anterior, recibieron un gran impulso. El mercado fue presentado como la única alternativa para la organización de la vida económica, y el modelo soviético, de fuerte intervencionismo estatal, como un obstáculo para el buen funcionamiento de la economía (Unceta y Yoldi, 2000).

[45] Liberia, Angola, Sudán y el Cuerno de África, la antigua Yugoslavia, Moldavia, varios países del Cáucaso, Oriente Medio, la antigua Asia central soviética, Afganistán, son ejemplos de conflictos que en la mayoría de las ocasiones no se acomodaban a las denominaciones clásicas de guerra internacional o civil, pero sí que constituían verdaderos enfrentamientos armados.

I.3.4. La Declaración del Derecho al Desarrollo

Otro hito relevante en el debate sobre el desarrollo y la cooperación en los años 80 lo constituye la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 4 de diciembre de 1986[46].

En el Preámbulo de la Declaración se define el desarrollo como "un proceso global, económico, social, cultural y político que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos, sobre la base de la participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan".

Asimismo, en su artículo 1, se vincula el desarrollo a los derechos humanos de manera que el desarrollo se entiende como derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él.

El valor jurídico del derecho al desarrollo es un tema controvertido entre la doctrina; mientras algunos consideran que se trata de mera retórica, para otros es una síntesis de los derechos humanos ya existentes (G. Isa, 1999). Desde otras perspectivas, también se entiende como un derecho humano en formación, como derecho emergente[47]. Para otros expertos, el derecho al desarrollo es un derecho subjetivo - con lo que ello implica de exigibilidad del derecho en cuestión (Ramón, 2000) - con una titularidad múltiple: los Estados y las Organizaciones Internacionales, por un lado, y los pueblos y las personas, por otro (Chueca, 1997).

---

[46] Res. 41/128 de la Asamblea General de 4 de diciembre de 1986.

[47] Véase Israel, J.J. (1983), "Le droit au développment", *Révue Générale de Droit International Public,* LXXXVII, 1983 ; Leuprecht, P. (1989), "Droits individuels et droits collectifs dans la perspective du droit au développement" en Marcus Helmons, S. (Ed.) *Droits de l'homme et droit au développement,* Colloquie de Lovain-la-Neuve, octobre 1985, Bruylant Bruxelles ; y Kiwanuka, R.N. (1988) "Developing Rights: The UN Declaration on the right to the development", *Netherlands International Law Review,* XXXV, 1988, todos ellos citados en Gómez Isa, 1999(b) en pág. 118.

Según Gómez Isa (1997), algunas de las contribuciones que la Declaración del Derecho al Desarrollo ha producido en el debate sobre el desarrollo y la cooperación son las siguientes:

- El vínculo que se establece entre el respeto a los derechos humanos y el desarrollo. Esta idea será retomada en posteriores conferencias celebradas por las Naciones Unidas en la década de los 90[48].

- La relación entre el derecho al desarrollo con los otros derechos humanos de la tercera generación: el derecho a la paz, al desarrollo sostenible, a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad, a la asistencia humanitaria, etc.

- La participación como medio esencial para la promoción del desarrollo y para asegurar la plena realización de los derechos humanos.

Todos los elementos descritos anteriormente traslucen el concepto de desarrollo en el que se apoya la Declaración, que no es otro que el concepto de desarrollo humano que será elaborado en la década de los noventa por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

I.4. Los años 90. El proceso de globalización, el auge de las teorías neoliberales y la difusión del paradigma de desarrollo humano

El debate sobre el desarrollo y la cooperación en los años 90 están marcados por el influjo del proceso de globalización. Como veremos en este apartado, se trata de un concepto controvertido que, a nuestro juicio, presenta varias dimensiones. Una dimensión económica, que defiende los postulados neoliberales a ultranza, una dimensión ideológica, que se fundamenta en las premisas del pensamiento único, una dimensión política,

[48] Como la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993 o la Conferencia de

dominada por los intereses de los países más poderosos, y otra, denominada objetiva (M. González Tablas, 2000), que hace referencia a la globalización de los sistemas físico y biológico y a la contracción espacio-temporal.

Pero también en los años 90 se asiste a la conformación de un nuevo paradigma en las teorías del desarrollo, el desarrollo humano, que se irá popularizando a través de los distintos Informes del Plan de Naciones Unidas para el Desarrollo y con la celebración de distintas conferencias internacionales auspiciadas por las Naciones Unidas. A este paradigma dedicaremos el capítulo II de esta investigación. Sirva este apartado como introducción cronológica de los distintos hitos que han marcado su difusión.

I.4.1. La globalización. Un concepto controvertido

¿Es la globalización un proceso únicamente económico, o tiene distintas dimensiones? ¿Es un fenómeno de los años 90 o tiene su origen en el imperialismo del siglo XIX o incluso en el del XV y XVI? Sobre estas cuestiones hay numerosas controversias e interpretaciones que se han vertido, mayoritariamente, desde el campo de la ciencia económica[49]. Lo que no se cuestiona es que la globalización tiene una dimensión económica que enlaza con las teorías neoliberales del Consenso de Washington, planteadas en la década de los 80[50]. Como sostiene Vaquero, la "globalización realmente existente puede definirse como el intento de configurar una forma de interconexión mundial basada en las políticas económicas neoliberales" (Vaquero, 2000: 36). Con palabras de Thomas L. Friedmann, periodista estadounidense y uno de sus mayores defensores, "la globalización es un nuevo sistema internacional que ha venido a sustituir al de la Guerra Fría. No se trata de una simple tendencia económica. Está sustentada en la inexorable integración de los mercados, los estados y las tecnologías hasta un nivel nunca visto. Sus postulados descansan sobre el libre mercado capitalista, de tal manera que cuanto más se deje actuar libremente a las fuerzas del mercado y cuanto más se abran las economías al libre comercio y a la competencia, más eficiente y vigorosa será la economía. La globalización

El Cairo sobre Población y Desarrollo en 1994.

[49] Véase, por ejemplo, Kofman y Youngs (eds.) (1996), Krugman (1997) y Canals (1997).

[50] Véase apartado I.3.2. de la investigación.

también tiene sus propias reglas, reglas que giran alrededor de la apertura, desregulación y privatización de las economías" (Friedmann, 1999:7-8).

En el proceso de globalización cobran especial relevancia las corporaciones transnacionales, el actor más privilegiado de la globalización[51]. Al mismo tiempo que el politólogo estadounidense Francis Fukuyama (1989) hablaba del *fin de la historia* refiriéndose a que, tras el colapso del sistema comunista, las únicas alternativas viables para la sociedad actual eran la democracia liberal y la economía de mercado, Keinichi Ohmae (1990) popularizaba el término globalización al hablar de las nuevas estrategias de las grandes empresas. Según este autor, la globalización es la integración e interconexión de economías de países que cuentan con más de 10.000 dólares per cápita anuales: los tres bloques de Estados Unidos y Canadá, la Unión Europea y Japón, más economías agresivas como Taiwán, Hong Kong y Singapur. En estos países es donde están los mercados claves y hacia ellos debe dirigirse la actividad de las empresas en industrias y negocios globales. Según Ohmae, el papel de los estados había cambiado, teniendo que centrarse en asegurar a sus ciudadanos la gama mayor de alternativas posibles entre los productos y servicios mejores y más baratos alrededor del mundo. El sistema económico globalizado aseguraría la redistribución dentro de las economías interconectadas y, al resto de los países, les corresponde adherirse a las reglas del comercio internacional o quedar al margen, persiguiendo lo que queda fuera de los bloques comerciales (Ugarteche, 2000).

Las tesis de Ohmae fueron seguidas por la escuela norteamericana, que veía en la expansión de las transnacionales – sean de banca, servicios o productivas – el aumento de la productividad y la reinserción de las economías en la nueva economía global.

También en el Fondo Monetario Internacional y en el Banco Mundial se asumieron las premisas de la globalización económica. En el caso del primero, que ya venía aplicando desde la década anterior los planes de ajuste estructural, se siguió postulando en los noventa la austeridad, la privatización y la liberalización de los mercados, acompañado de la inversión extranjera (Stiglitz, 2002). El Banco Mundial defendía un papel más

[51] Según M. González-Tablas (2000), las empresas transnacionales tienen una gran importancia por lo que representan cuantitativamente y por lo que apuntan de transformaciones cualitativas. Su grado de cohesionabilidad es alto, son pocas, tienen entre sí relaciones directas e indirectas, con un alto grado de interdependencia. Es alta también su capacidad de intervención, a solas y sobre todo cuando alcanzan a

activo del estado, siempre y cuando estuviera armonizado con el mercado. Esto significaba que el estado debía estar poco dispuesto a intervenir y debía someter continuamente su intervención a la disciplina del mercado internacional y del mercado interno (Banco Mundial, 1991).

Desde el campo de la economía, las tesis neoliberales han sido rebatidas por otras escuelas, como por ejemplo la escuela marxista francesa. A principios de 1997, un conjunto de autores de esta escuela presentó sus razonamientos en un volumen de *La Pensee* donde se argumenta, en síntesis, que la globalización no ocurre en abstracto, sino en condiciones determinadas con restricciones reales. Una de estas restricciones es la falta de gobernabilidad[52] y de reglas de juego globales (Ugarteche, 2000).

François Chesnais, uno de los autores de la escuela marxista francesa, en su texto *La mondialisation du capital* (1994), prefiere referirse a *mundialización* en lugar de globalización para denominar el conjunto del actual fenómeno de la internacionalización. Según este autor, la mundialización es un modo específico del capitalismo mundial que presenta una serie de rasgos. Entre ellos destacan la debilidad del crecimiento económico de las economías antes percibidas como locomotoras del mundo, las altísimas tasas de desempleo en los países de la OCDE y la fragmentación de los niveles de remuneración de los empleados; el desarrollo de ingresos de origen financiero; una coyuntura mundial muy inestable; la marginación de regiones enteras del mundo del sistema de intercambios y, en el centro del sistema, una concurrencia comercial cada vez mayor.

El propio Chesnais y otros economistas de la escuela marxistas, como Vidal Villa (1998) entre otros, ponen el acento en que el proceso de mundialización es tremendamente excluyente, creándose fracturas en el interior del propio Norte y del propio Sur que dejan a las mayorías excluidas de la globalización y empobrecidas. Con palabras de Vidal Villa, "las actividades empresariales de las multinacionales – incluso de algunas empresas *nacionales* – que actúan en dichos territorios [refiriéndose a los países del Sur] no son diferentes de las que se desarrollan en Estados Unidos, Japón o Europa. Lo cual no

combinarse, superando con facilidad a la de sus interlocutores públicos.

[52] Sobre el concepto de gobernabilidad volveremos con más detenimiento en el siguiente capítulo de la investigación al analizar el paradigma de desarrollo humano del PNUD. Según este organismo internacional, la gobernabilidad implica la existencia de instituciones justas y responsables que amparen los derechos

implica que se desarrolle el país, que continúa sumido en una economía dual, altamente polarizada internamente y con capas crecientes de la población marginalizadas (Vidal Villa: 1998:103).

Sobre las consecuencias de la globalización volveremos más adelante. Lo que sí nos interesa subrayar es que la globalización tiene también otras dimensiones además de la económica.

I.4.2. Dimensiones de la globalización

Ángel M. González-Tablas (2000) sostiene que la globalización tiene distintas dimensiones que pueden ser agrupadas en tres grandes tipos: la *objetiva, la ideológica y la económica*.

La *dimensión objetiva de la globalización* hace referencia a dos componentes de la globalización sobre los cuales no es posible negar su existencia. El primero es la *globalización de los sistemas físico y biológico*, que implica la repercusión de comportamientos puntuales sobre la totalidad planetaria, o el condicionamiento derivado de aspectos de ésta sobre cualquier espacio de la tierra. Existe una clara interdependencia objetiva de rango global que confiere una nueva perspectiva a los procesos demográficos, a la utilización de los recursos no renovables, a la capacidad de la biosfera para absorber y convertir los desechos que genera el modelo de producción y consumo vigente. La segunda componente viene marcada por la *contracción espacio temporal del mundo*. Como consecuencia de una acumulación progresiva de innovaciones en el ámbito del transporte y la transmisión de información, todo está más próximo, a todo es posible llegar antes sin que la distancia comporte obstáculo para la comunicación (M. González Tablas, 2000).

La dimensión *ideológica*[53] de la globalización tiene que ver con el llamado *pensamiento único.* Es este una amalgama heterogénea de conservadurismo y del liberalismo

humanos y las libertades fundamentales (PNUD, 2002:3).

[53] Para Alain Touraine (1996), la dimensión ideológica de la globalización es la más relevante, hasta el punto que defiende que ha sido la ideología neoliberal la que ha inventado el concepto de globalización, no siendo ésta más que una construcción ideológica.

realmente existente que, según Estefanía (1997) se sostiene en afirmaciones como: "achicar el estado es agrandar la civilización; se acabó la historia, la sociedad será siempre capitalista y neoliberal; el liberalismo económico lleva inexcusablemente a la democracia; hay que adoptar el modelo neoliberal que es el que se impone en todo el mundo; la economía social de mercado forma parte ya del pasado y sus defensores son dinosaurios ideológicos; pragmatismo, ya pasó la época de las ideologías; siempre hubo y habrá corrupción, pero en el liberalismo es marginal y en el estatismo, estructural; siempre habrá desigualdades porque están en la naturaleza humana; globalización. El nacionalismo económico es una expresión retrógrada que debe desaparecer; la soberanía nacional es un arcaísmo del pasado, está superada y en disolución; las privatizaciones son la panacea; el capital extranjero es la solución; la experiencia económica chilena es el paradigma del modelo neoliberal y debe ser imitada" (Estefanía, 1997:26-27).

Ignacio Ramonet (1996), director del periódico *Le Monde Diplomatique* (una de las publicaciones de referencia para el análisis del pensamiento único), afirma que el primer principio del pensamiento único consiste en anteponer lo económico a lo político: "en nombre del *realismo* y del *pragmatismo* se sitúa a la economía en el puesto de mando. Una economía desembarazada del obstáculo social" (Ramonet, 1996:112). Los demás conceptos clave del pensamiento único son: el mercado, especialmente los mercados financieros, la concurrencia y la competitividad, el librecambio sin límites, siempre menos estado, un arbitraje constante en favor de las rentas del capital en detrimento de las del trabajo y la indiferencia respecto al coste ecológico (Ramonet, 1996).

La dimensión ideológica de la globalización también se observa en el intento de *homogeneización cultural*. Gracias a la cada vez mayor concentración de los medios de comunicación en manos de pocas empresas (Castells, 1997), estamos asistiendo a la uniformización de patrones y hábitos de consumo, y a la estandarización de una determinada filosofía de vida, la occidental, que está poniendo en peligro el pluralismo político, social e ideológico[54] y la sostenibilidad ambiental del planeta.

[54] Tesis como las de Samuel Hungtinton (1993), que sostiene que las diferencias culturales (el choque de civilizaciones) serán las que generen los conflictos del Siglo XXI, a nuestro juicio, no son más que un intento de reforzar el predominio de los valores occidentales sobre los de otras culturas.

Por último, la globalización tiene una *dimensión económica* cuya espina dorsal la constituye la *globalización de los mercados financieros* desregulados en la mayoría de los países. Como nos recuerda Manuel Castells (1997), desde el punto de vista del comercio internacional, hay que destacar el papel decisivo de las *corporaciones transnacionales* como productoras de la economía internacional: en 1998 existían 53.000 corporaciones multinacionales con 450.000 filiales extranjeras y unas ventas globales de 9,5 billones de dólares, que representaban del 20% al 30% de la producción mundial global y del 66% al 70% del comercio mundial (según distintas estimaciones). Una de las consecuencias del aumento de la actividad económica de las empresas transnacionales ha sido el aumento de los ingresos de las personas con más recursos: "las 200 personas más ricas del mundo duplicaron con creces su activo neto en los cuatro años anteriores a 1998, a más de un billón de dólares. Los activos de los tres principales multimillonarios son superiores al PNB combinado de todos los países menos adelantados y sus 600 millones de habitantes" (PNUD, 1999:3).

En lo referente al plano internacional, la mundialización se caracteriza por la *ausencia de regulaciones*; a diferencia de los años de la posguerra donde se alcanzó una correspondencia entre capital e instituciones reguladoras, con un capital básicamente nacional, regulado por su correspondiente Estado, esta situación se ha ido perdiendo de forma progresiva desde comienzos de los años 70. Hoy el vacío institucional es notorio y los capitales han reencontrado su perdida libertad (M. González Tablas, 1996).

La gran expansión de la actividad económica de las transnacionales no hubiera sido posible sin la *revolución tecnológica*, particularmente importante en los sectores de la comunicación, el transporte y de la información, que ha permitido que las comunicaciones sean sumamente rápidas y que ha posibilitado el control centralizado de procesos que se desarrollan a grandes distancias. Esto ha dado lugar a un importante incremento de la productividad aprovechando las ventajas comparativas de las diferentes posibles localizaciones para las actividades empresariales (Vidal Villa, 1996): bajos salarios, proximidad de las materias primas, legislación favorable, etc. Sin embargo, los beneficios de la economía tecnológica se concentran en un reducido número de países de la OCDE: el 84% del gasto mundial en investigación correspondía en 1993 a sólo 10 países, que además controlaban el 95% de las patentes en los últimos dos decenios.

A las tres dimensiones que propone González Tablas, añadimos una cuarta: la *dimensión política.* Como sugiere Castells (1997), los gobiernos de los países más ricos, representados en el G-7, junto con las instituciones financieras multilaterales, que también representan los intereses de esos mismos países (Stiglitz, 2002) han impulsado polí-

ticas de desregulación de la actividad económica interna (empezando por los mercados financieros), la liberalización del comercio y la inversión internacional y la privatización de las compañías controladas por el sector público (muchas veces vendidas a los inversores extranjeros). La dimensión política también se observa en la pérdida de autonomía de la acción estatal en beneficio de las instituciones supranacionales. Como observa Habermas, "un Estado que está progresivamente enredado en las interdependencias entre la economía global y la sociedad global, ve reducirse su autonomía, su capacidad de acción y su sustancia democrática" (Habermas, 1998:5).

DIMENSIONES DE LA GLOBALIZACIÓN	
Objetiva	- Globalización de los sistemas físico y biológico - Contracción espacio-temporal
Ideológica	- Pensamiento único - Homogenización cultural
Económica	- Desregularización mercados financieros - Papel transnacionales - Revolución tecnológica
Política	- Intereses países G7 /G8 e instituciones financieras multilaterales - Pérdida autonomía estatal

Tabla I.1: Dimensiones de la globalización.

Tras haber analizado las cuatro dimensiones de la globalización, sugerimos una definición de la misma, que recoge las aportaciones de numerosos estudiosos del problema[55]. Según Javier De Lucas, "se entiende por globalización un concepto específico que comienza a utilizarse a mediados de los años ochenta desde las concepciones orto-

[55] Sociólogos como Giddens, Castells o Navarro, economistas como Petrella o Estefanía, politólogos como Ramonet o Nair, ver Vaquero (1998).

doxas del liberalismo económico. Está sustentada en la lógica del capital, que sería la del mercado y la tecnología, que impone necesariamente un orden caracterizado por la libre circulación de capital (más que de cualquier mercancía) y el desarrollo de los elementos institucionales propios del libre mercado, que tiene como consecuencia una redefinición del Estado y sus funciones. Los rasgos más característicos, además de este último, serían: expansión del comercio multilateral, internacionalización y libre circulación de los mercados financieros y de la inversión extranjera, sociedad de la información y de la comunicación, mercado de trabajo mundial" (De Lucas, 1998).

I.4.3. Efectos de la globalización

Los organismos internacionales perciben la globalización con diferentes ojos; así, mientras el Banco Mundial (1995) defiende que las corrientes internacionales de bienes, servicios, capital y personas ofrecen nuevas oportunidades a la mayoría de los trabajadores siempre que los países adopten políticas internas acertadas, el PNUD (1999) está más preocupado en hallar una estructura de gobierno más fuerte para hacer que las oportunidades y beneficios de la mundialización se distribuyan más ampliamente.

Al hilo de las observaciones que realiza el PNUD (1999) sobre las consecuencias del proceso de globalización, se puede concluir que dicho proceso está caracterizado por ser un proceso generador de exclusión y de una profunda desigualdad. Los ingresos entre los más ricos y los más pobres del planeta son cada vez mayores: la diferencia de ingreso entre el quinto de la población mundial que vive en los países ricos y el quinto que vive en los países más pobres era de 74 a 1 en 1997, superior a la relación de 60 a 1 de 1990 y a la de 30 a 1 en 1960. En un proyecto reciente impulsado por la Universidad de Naciones Unidas (UNU/WIDER)[56] en colaboración con el PNUD, se han recogido todos los datos que pueden encontrarse sobre la desigualdad en 77 países y que permiten concluir lo siguiente: en primer lugar, la desigualdad ha aumentado en 45 de los países y sólo en 16 hay evidencias de descenso, en segundo lugar, en términos de población, la desigualdad sólo disminuyó para el 16% de la población mientras que aumentó o dejó de

[56] Puede consultarse el estudio sobre las desigualdades que está realizando esta Universidad en la dirección www.wider.unu.edu/wiid/wiid.htm [fecha de consulta: 10.6.05].

disminuir para el 79%; por último, la desigualdad está experimentando un repunte a partir de los años ochenta, mientras que tuvo tendencia a disminuir en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial (Dubois, 2000a). Como afirma Roberto Toscano (1998), el verdadero nudo de la problemática planteada por la globalización en el plano ético, reside en el factor de la *exclusión*. Considerando la distribución desigual de recursos, tecnologías, instituciones, la consecuencia de la aplicación de reglas de juego férreas en términos de capacidad de productividad, competitividad, es que se está condenando a la exclusión a individuos, regiones, pueblos e incluso contintentes, como el caso de África (Toscano, 1998).

Otra consecuencia del proceso de globalización es la que se apuntaba en el apartado anterior al analizar la dimensión ideológica de aquél: *la uniformización de patrones y hábitos de consumo.* Los medios de comunicación mayoritarios son, esencialmente, grupos empresariales cada vez más concentrados e interconectados a escala global, aunque, al mismo tiempo, están muy diversificados y se orientan hacia mercados segmentados (Castells, 1997). Este monopolio del mercado cultural e informativo está generalizando una determinada filosofía de vida, con claras repercusiones sociales, culturales y ambientales[57].

Este proceso de homogeneización cultural coexiste en paralelo a la *revitalización de nacionalismos y regionalismos* en perjuicio de la identidad nacional. Conviven aspiraciones hacia organizaciones políticas y económicas a escala global con reivindicaciones de identidades culturales a escala local. Esta heterogeneidad de identidades se refleja también en la *multiplicidad de movimientos sociales* separados y con maneras de hacer política diferentes a las de los partidos tradicionales, como son los movimientos cívicos y urbanos, el movimiento feminista, el movimiento ecológico, las culturas juveniles, el movimiento gay, el movimiento pacifista y antimilitarista, etc. (Touraine, 1999).

Asimismo, otro efecto de las desigualdades y del monopolio informativo es el *aumento de los flujos migratorios* hacia el centro del sistema, tanto de inmigrantes cualificados, que no encuentran restricciones en el mercado laboral mundial, pero sobre todo de la mano de obra poco cuallificada a la que los países ricos ponen cada vez más restric-

[57] Un análisis del actual modelo de desarrollo y sus efectos en el planeta puede encontrarse en Naredo y

ciones y a los que se les niegan los derechos básicos de ciudadanía (De Lucas, 1994). La libertad de movimiento cada vez mayor para el capital no se corresponde con la libre movilidad de la fuerza de trabajo a escala mundial, mientras que, al mismo tiempo, se produce otro proceso en la mayoría de los países: se potencia la libertad de despido y la flexibilización del mercado laboral (Vidal Villa, 1996).

Otra consecuencia de la globalización es la *pérdida de poder político del estado*. Las reglas de juego de la política mundial establecidas tras la Segunda Guerra Mundial han cambiado. Los estados ya no constituyen la única arena de actuación colectiva en el sentido de marcar el espacio y las reglas de juego de la actuación política[58]. Aparecen otros actores, públicos y privados, con lo cual la política se deslimitariza y se destataliza (Beck, 2004). Esto supone, como sugiere Habermas (2001), *pérdida de autonomía estatal para la toma de determinadas decisiones*. Esto obedece a la dificultad del estado para proteger a sus ciudadanos frente a los efectos de las decisiones que toman otros actores o frente a los efectos de procesos que se originan fuera de sus fronteras (el crimen organizado, el tráfico de armas, las epidemias, etc.). Por otro lado, cada vez en mayor medida, hay muchas decisiones que se toman en foros multilaterales alejando las decisiones políticas de los ámbitos de formación de opinión política, terrenos exclusivamente nacionales. Ambos elementos conllevan un *déficit de legitimación democrática*, producido porque el planteamiento de los que toman las decisiones no coincide con el de los afectados por ellas.

La pérdida del poder pólitico del estado también se observa en su cada vez mayor debilidad instrumental para hacer frente a los problemas globales como el terrorismo, los peligros ecológicos, las crisis financieras. En otras zonas geográficas del planeta, esta pérdida de capacidades del Estado se aprecia en los aumentos de la criminalidad y la violencia social derivadas del empobrecimiento de grandes capas de la población en América Latina, en la desintegración social y política asociada a la crisis de la economía en África y en algunos ejemplos en los países del Este, como por ejemplo Rusia, donde

Valero (dir.) (1999b) y Etkins y Max-Neef (1992).

[58] Como veremos en el punto 5º de este capítulo, este cambio en las reglas de la política mundial también afecta al sistema de cooperación al desarrollo que, heredero del *status quo* posterior a la Segunda Guerra Mundial estaba basado en el papel predominante del estado.

las mafias han acabado controlando buena parte de los resortes del poder (Unceta, 1996).

En nuestro entorno, una de las consecuencias más importantes es la *amenaza al estado del bienestar*, un elemento clave de las políticas del Estado-nación en el medio siglo pasado, y probablemente el componente básico de su legitimidad en los estados industrializados (Petrella, 1997).

La exclusión, la degradación ambiental, la homogeneización cultural que coexiste con la revitalización de nacionalismos y regionalismos, el aumento de los flujos migratorios, el cambio en el papel del estado-nación, su déficit democrático, etc. son todos efectos del proceso de globalización tal y como está planteada en la actualidad. ¿Qué hacer ante esta realidad?

Numerosos representantes de la academia[59], instituciones internacionales como el PNUD, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales[60] afirman que el debate actual sobre estos temas está demasiado limitado a las preocupaciones de crecimiento económico y la estabilidad financiera. Asimismo, está desequilibrado desde el punto de vista geográfico, dominado por las economías de los países industrializados. Las estructuras y procesos de formulación de normas a escala mundial no son representativos ya que las estructuras económicas clave – el FMI, el BM, el G-7, la OCDE, la OMC – están dominadas por los países más ricos. No existe, por tanto, una transparencia en las decisiones que se toman ni existe un foro estructurado para que las instituciones de la sociedad civil expresen su opinión.

Las propuestas que se avanzan en esta línea podrían englobarse en lo que Beck (2004) define como *cosmopolitismo auténtico,* cuya legitimidad moral reside en la universalización de los valores de los derechos humanos y que presenta propuestas políticas a nivel local y global para crear una estructura de gobierno fuerte entendiendo por estructu-

[59] Por citar sólo a algunos que sirvan como ejemplo de que esta corriente no es minoritaria en el pensamiento académico mundial: Cox, R.(1992), Held, D. (1997), Stiglitz, J. (2002) y Sanahuja, J.M. (2001).

[60] Estas organizaciones y movimientos sociales se han dado cita en el Foro Social Mundial, celebrado en los últimos años en la ciudad brasileña de Porto Alegre, pionera en la introducción de los presupuestos participativos en la gestión local. Una presentación de las propuestas y alternativas al sistema hegemónico mundial elaboradas en el Foro Social Mundial, puede encontrarse en Díaz Salazar(2002), y Monereo y Riera

ra de gobierno "normas, instituciones y prácticas que fijan límites y dan incentivos para la conducta de los individuos, las organizaciones y las empresas" (PNUD, 1998:8).

Sobre las propuestas del cosmopolitismo auténtico, que no hay que confundir con el *inauténtico* que es el que instrumentaliza la retórica cosmopolita[61], volveremos en sucesivos apartados de la investigación[62] al analizar el papel que juega la emergencia de la sociedad civil cosmopolita en la conformación de los contenidos morales y políticos del cosmopolitismo. Lo que nos interesa resaltar a continuación es cómo la difusión del paradigma del desarrollo humano, realizada a través de distintas conferencias internacionales auspiciadas por las Naciones Unidas en la década de los noventa, ha jugado un papel relevante para la conformación de esta ideología cosmopolita en el debate sobre el desarrollo y la cooperación.

I.4.4. La difusión del paradigma del desarrollo humano

Por lo que se refiere al debate teórico sobre el desarrollo, a nuestro juicio, una de las mayores contribuciones que se producen en la década de los 90 es la difusión del concepto de desarrollo humano. Como veremos en el capítulo siguiente, los estudios de Amartya Sen y Martha Nussbaum, entre otros autores, y la publicación de los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD desde el año 1990 hasta la actualidad, contribuyen a la propagación de este enfoque del desarrollo. Su tesis central es la que acertadamente subraya Prats (2001a): frente a las concepciones utilitaristas del desarrollo, que entienden que su finalidad última es la producción de la mayor utilidad global - de ahí que el componente fundamental para el desarrollo fuera el crecimiento, su indicador fundamental resultara ser el PIB per cápita y la idea de justicia social se limitaba a la exigencia de una mejor distribución de los bienes – se abre paso una concepción de desarrollo diferen-

(eds.) (2001).

[61] Por ejemplo, el discurso del presidente de los Estados Unidos George W. Bush cuando utilizando la defensa de los derechos humanos y las libertades, legitima la invasión de países bajo el pretexto de la *guerra justa.*

[62] Cuando analicemos el concepto de sociedad civil global desde la aproximación de los movimientos internacionales de defensa de los derechos humanos (apartado II.2.6.) y desde la fundamentación moral y política de la idea de ciudadanía cosmopolita (apartado III.2).

te, la noción de desarrollo humano, en la cual en el centro se encuentra el ser humano y el desarrollo se entiende como un proceso de ampliación de las oportunidades de las personas.

Esta aportación es especialmente relevante por dos motivos: por un lado sitúa al ser humano como centro del proceso de desarrollo y no como medio para el logro de otros objetivos como puede ser el crecimiento económico y, por otro, el desarrollo pasa a ser algo referente a las personas y no a los países tal y como había sido defendido por la doctrina sobre el desarrollo desde Adam Smith (Unceta, 1999).

Además, la aparición del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD ha tenido dos consecuencias importantes para el debate sobre el desarrollo. En primer lugar ha conseguido romper con el monolitismo existente hasta la fecha en la que las únicas estadísticas amplias sobre desarrollo disponibles eran los informes del Banco Mundial que medía el desarrollo en función del PIB per cápita, relacionando directamente desarrollo con crecimiento económico. En segundo lugar, ha logrado poner en primer plano otros aspectos del desarrollo a través de la elaboración de un nuevo índice para la medición de los niveles de desarrollo: el Índice de Desarrollo Humano (IDH).

En el capítulo siguiente de la investigación entraremos en profundidad tanto sobre el enfoque teórico del desarrollo humano como sobre las aportaciones del PNUD. En este apartado de la discusión, nos interesa realizar un recorrido cronológico de las distintas conferencias auspiciadas por las Naciones Unidas, en las que el desarrollo humano se va difundiendo y cargando de matices, que van poniendo el acento sobre las consecuencias del proceso de globalización a escala planetaria, a la vez que plantean propuestas revisionistas de este proceso[63]. Como destaca Alfonso Dubois estas conferencias han modificado, de alguna manera, la visión hegemónica del *paradigma de Washington* al resaltar precisamente dimensiones que éste dejó de lado: “la preocupación por la erradicación de la pobreza o, en un sentido más amplio, los objetivos de desarrollo social, y, la especial atención a las personas como destinatarios principales de los beneficios del desarrollo,

[63] No nos atrevemos a calificar las propuestas de las distintas conferencias como realmente rompedoras con el modelo establecido. Es esta una crítica en la que profundizaremos en el apartado siguiente, al hablar del paradigma del desarrollo humano del PNUD.

pueden señalarse como las principales características y novedades que comparten las conclusiones de estas conferencias" (Dubois, 2000a:31).

En este recorrido cronológico profundizaremos en primer lugar en la dimensión de la *sostenibilidad del desarrollo,* difundida en gran medida en la Conferencia de Río de Janeiro de 1992, sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Además de presentar las aportaciones de dicha conferencia y de algunas posteriores, ahondaremos en la complejidad del término sostenible y en las distintas críticas que se realizan desde el ámbito de la economía ecológica a la instrumentalización de este concepto por parte de los programas políticos y las actividades económicas.

Tras ello, consideraremos las aportaciones de la Conferencia de Viena de 1993 sobre desarrollo y derechos humanos, de una manera más sintética ya que esta temática será abordada en profundidad en el siguiente capítulo de la investigación.

Posteriormente, analizaremos la *perspectiva de género* en el desarrollo, objeto de atención de la Conferencia de Beijing de 1995. Además de comentar las aportaciones de dicha Conferencia, nos detendremos en las particularidades del enfoque de género en desarrollo, enfoque GED, y sus implicaciones para la planificación del desarrollo.

Tras ello abordaremos la perspectiva de la *equidad* del desarrollo, abordada en la Conferencia de Copenhague de 1995, donde se dibuja un pacto para la financiación de los servicios básicos para todos los países del Sur, conocido como la Iniciativa 20:20.

Por último, presentaremos la Declaración del Milenio de 2000, una serie de objetivos para la erradicación de la pobreza en el mundo. En este apartado nos referiremos de manera introductoria a esta contribución de las Naciones Unidas al desarrollo humano, puesto que, en el capítulo siguiente de la investigación, será objeto de un estudio más pormenorizado.

La Conferencia de Río de 1992. La dimensión de la sostenibilidad

En la Conferencia de Río de Janeiro de 1992, Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo[64], se aborda la dimensión de la *sostenibilidad* del desarrollo. La primera formulación del concepto de *desarrollo sostenible* se elabora 1987 por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo (más conocido como el *Informe Brundtland*) en el que se define el desarrollo sostenible como aquél desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer las propias [65]. En la Conferencia de Río se aprobó un documento denominado *Agenda 21* en el que se declara que si se integran las preocupaciones relativas al medio ambiente y al desarrollo y se les presta más atención se podrán satisfacer las necesidades básicas, elevar el nivel de vida de todos, conseguir una mejor protección y gestión de los ecosistemas y lograr un futuro más seguro y más próspero. Asimismo, en la Agenda 21 se apuesta por la cooperación mundial para lograr estos objetivos[66].

Según Victoria Abellán (1997), la Agenda 21 se perfila como una estrategia internacional de desarrollo que viene a superponerse a las anteriores estrategias de Naciones Unidas; esta estrategia está caracterizada por a) desplazar su centro de interés a los países desarrollados, b) promover la evolución hacia modalidades de producción y de consumo sostenibles c) la erradicación de la pobreza y d) la cooperación internacional para acelerar el desarrollo sostenible de los países subdesarrollados.

Tras la Conferencia de Río, se han celebrado otras conferencias internacionales relacionadas con los efectos ambientales del modelo de desarrollo imperante. Algunas de las más relevantes han sido la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático realizada en Kyoto en 1997 y la Conferencia de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible de Johannesburgo, celebrada en el 2002, conocida también como Río + 10.

[64] Anteriormente se había celebrado en 1972 en Estocolmo la Conferencia sobre el Medio Humano en la que se había aprobado una Declaración en la que se vinculaba el desarrollo de los países del Sur con el medio ambiente. El contenido de esta conferencia y de otros eventos internacionales en los que se relaciona el medio ambiente y el desarrollo están tratado en Martín Arribas (1997).

[65] Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Doc. A/42/427. Anexo.

[66] Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 3 a 4 de junio de 1992), anexo II, Programa 21. Doc. A/CONF. 151/26/REV. I (Vol. Y).

Además de las contribuciones de Naciones Unidas, nos parece especialmente relevante para el debate sobre el desarrollo sostenible la *Carta de las ciudades europeas hacia la sostenibilidad* (Carta de Aalborg[67]) firmada por más de trescientas autoridades locales europeas tras la clausura de la Conferencia Europea sobre Ciudades y Poblaciones Sostenibles, celebrada en Aalborg, Dinamarca, en mayo de 1994. En este documento se liga la sostenibilidad al nivel local (idea que ya estaba planteada en la Agenda 21 de Río) y se reconoce la *dimensión social y política de la sostenibilidad*, que se vincula, respectivamente, con la igualdad y la participación ciudadana en la gestión local (Hewitt, 1995).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por las Naciones Unidas y de las interesantes iniciativas que se están desarrollando en ciudades del Norte y del Sur para llevar a la práctica una gestión local respetuosa con el medio ambiente, equitativa y que involucre a la ciudadanía[68], son muchas las voces que opinan que el discurso sobre el desarrollo sostenible se ha ido despolitizando. Naredo (1999a) afirma que en las últimas conferencias sobre Hábitat (como la de Estambul en Turquía en 1996) los objetivos se reducen a la consecución de un medio ambiente de calidad y viviendas adecuadas, mientras que en las que se celebraron en los años 70 (como la de Vancouver de 1976) se insistía en la necesidad de asociar las mejoras de calidad de vida y el ambiente a reivindicaciones políticas de igualdad, libertad, no injerencia, etc. Asimismo, la despolitización también se observa en la reducción del papel del estado para atender los objetivos de la protección y conservación del medio ambiente, en beneficio de las entidades locales y de la iniciativa privada (empresas, ONG, etc.). El instrumento de la planificación de los 70, da paso "al funcionamiento regulado de mercados mediante el hábil manejo de los instrumentos económicos, siguiendo principios como el "quien contamina paga" o exigiendo estudios de "impacto ambiental" (Naredo, 1999a:10).

Para diferentes teóricos del área de la economía ecológica (Naredo, 1999a, 1999b, Martínez Alier, 1995), los principios económicos y los intereses de los países del Norte dominan el discurso ecológico, ignorando las verdaderas causas del deterioro ambiental del planeta. La reflexión, según estos autores, debería ir encaminada hacia un

[67] Disponible en http://www.iclei.org/europe/AC-SPANI.HTM [fecha de consulta: 6.9.2004].
[68] En nuestro país, son dignas de mención las experiencias de la ciudad de Vitoria y del municipio de Calviá

cambio en profundidad del sistema socioeconómico imperante, de tal manera que sus objetivos no prevalezcan por encima de los de la equidad y de sostenibilidad.

La Conferencia de Viena de 1993. Desarrollo y derechos humanos

Las determinaciones de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en el verano de 1993, avanzan en el sentido de reconocer que "todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos de forma global y de manera justa y equitativa, en pié de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales"[69].

Asimismo, se reafirma "el derecho al desarrollo como derecho universal e inalienable y como parte integrante de los derechos humanos fundamentales[70] y se establece que el desarrollo propicia el disfrute de todos los derechos humanos, pero la falta de desarrollo no puede invocarse como justificación para limitar los derechos humanos internacionalmente reconocidos"[71].

Por último se vincula el desarrollo con los derechos humanos y la democracia como conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente[72].

Hay que destacar que la vinculación entre desarrollo y democracia es una de las condicionalidades de gran parte de las agencias donantes del sistema de cooperación al desarrollo en la década de los noventa. Es evidente que los sistemas democráticos reales favorecen los procesos de desarrollo[73] y que los totalitarios los obstaculizan, pero tam-

---

en Mallorca, entre otras.

[69] *Declaración y Programa de Acción de Viena* (parte I, párr. 5), aprobada en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 25 de junio de 1993 [A/CONF. 157/23 (Part. I), cap. III.]

[70] Declaración y Programa de Acción de Viena, párrafo 10.

[71] Declaración y Programa de Acción de Viena, párrafo 10.

[72] Declaración y Programa de Acción de Viena, párrafo 8.

[73] Para un mayor análisis de la vinculación entre democracia y desarrollo, veáse Fernández Liesa (1997).

bién hay que cuestionar el uso de la condicionalidad democrática en la cooperación al desarrollo cuando se apoyan determinadas estructuras e instituciones económicas y monetarias que no son en absoluto democráticas y que, en sus políticas de ayuda al desarrollo, numerosas veces llegan a imponer condiciones que dificultan el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales[74].

La Conferencia de Beijing 1995. La perspectiva de género

Otro tema presente en el debate sobre el desarrollo en los últimos años ha sido el estudio del rol de la mujer en los procesos de desarrollo y la propuesta política a favor de la construcción de relaciones de género equitativas. Esta es la filosofía de la denominada *perspectiva de género*, la cual no sólo subraya la dimensión analítica de la categoría de género, sino su potencial político y transformador de la realidad (Murguialday, 1999).

La IVª Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 supuso un importante hito para la difusión de este concepto. Con anterioridad, en los años 70, se había formulado el enfoque MED ("Mujer en el Desarrollo") reconociendo que la mujer había sido marginada del proceso de desarrollo y que necesitaba ser integrada en el mismo. El enfoque MED tenía por objetivo integrar a las mujeres de una manera funcional a una estrategia de desarrollo dada. Es decir: el desarrollo necesita a las mujeres. Para esto pone el énfasis en el papel productivo de las mujeres entendiendo su subordinación por su exclusión del mercado. Sin embargo, como sostiene Carmen De la Cruz (1998:26), "el enfoque MED tiende a considerar a las mujeres aisladamente, buscando soluciones parciales y señalando sus necesidades a través de intervenciones específicas o en proyectos con un "componente" de mujer. Estas acciones han estado mayoritariamente enmarcadas en enfoques tradicionales reforzando sus roles genéricos sin cuestionar la división social del trabajo" (De la Cruz, 1998:26).

A partir de la Conferencia de Beijing de 1995, las agencias de Naciones Unidas, organismos multilaterales como el CAD y muchas organizaciones no gubernamentales asumieron el enfoque de las relaciones de género para abordar los retos de la participa-

[74] Como por ejemplo, los programas de ajuste estructural en relación con los derechos económicos y sociales.

ción de las mujeres en los procesos de desarrollo. Otra aportación relevante de dicha Conferencia fue la discusión de la *Plataforma de Acción de las Mujeres* (PAM), documento en el cual se identifican los obstáculos que han impedido el progreso de las mujeres en la década 1985-95. Dichos obstáculos se pueden sintetizar en 12 "esferas críticas de especial preocupación": la creciente carga de la pobreza que afecta a la mujer, la desigualdad de acceso a la educación, a la salud, a la participación en las estructuras políticas, económicas y al ejercicio del poder, la violencia contra las mujeres, la mujer en los conflictos armados, los insuficientes mecanismos legales y formales para el progreso de las mujeres, la presencia estereotipada y poco participativa de las mujeres en los medios de comunicación, las mujeres y el medio ambiente y los derechos de las niñas (Unceta y Yoldi, 2000).

Según Murguialday (2000), los principales rasgos de este nuevo enfoque de género comparten las siguientes características: en primer lugar, considerar que el problema no es la integración de las mujeres en los procesos de desarrollo, o su falta de formación, créditos o recursos, sino los procesos e instituciones sociales que dan lugar a las desigualdades entre hombres y mujeres. En segundo lugar, estas desigualdades no afectan sólo a las mujeres, sino al desarrollo en su conjunto; por tanto, la desigualdad debe considerarse una cuestión social. Por último, no se trata de incorporar a las mujeres en los programas y proyectos existentes, sino de reformar éstos de tal manera que reflejen las visiones, intereses y necesidades de las mujeres.

A este enfoque se le conoce como *Género en Desarrollo* (GED). Las impulsoras del GED[75] han propuesto el *análisis de género* como el instrumento básico para obtener información sobre las relaciones entre hombres y mujeres en un contexto determinado y como herramienta para diseñar acciones de desarrollo y ayuda humanitaria (Murguialday, 2000).

El enfoque GED también puede estar presente en las intervenciones políticas. Según Kaaber (1994), existen políticas ciegas al género que, aunque puedan parecer neutrales, están implícitamente sesgadas a favor de lo masculino ya que se basan en la pre-

[75] Véase, por ejemplo, a Moser (1993), De La Cruz (1998). También puede consultarse la información contenida en el sitio web de la red WIDE (http://www.eurosur.org/wide/portesp.htm [fecha de consulta: 6.9.2004], red dedicada a la investigación de las políticas de desarrollo desde la perspectiva de género.

misa de que los actores de desarrollo son masculinos y que las necesidades e intereses de los hombres son los que merecen atención. Las políticas *redistributivas de género,* en cambio, intentan cambiar las relaciones de género existentes para hacerlas más equitativas, justas y solidarias, redistribuyendo los recursos, responsabilidades y el poder entre hombres y mujeres.

La Conferencia de Copenhague de 1995. Desarrollo social y equidad

La preocupación sobre el aspecto redistributivo del desarrollo se debatió en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada en Copenhague en 1995; allí se vincularon las relaciones existentes entre el desarrollo y la equidad poniéndose de manifiesto los problemas de marginación y pobreza en los que vive la mayor parte de la humanidad.

Una de las propuestas que se plantearon en la cumbre de Copenhague de 1995 fue la Iniciativa 20:20. Esta iniciativa partía de la constatación que no es posible el desarrollo humano si no existe una inversión adecuada en servicios sociales. Por ello, se proponía que el 20% de la corriente de ayuda al desarrollo y el 20% del presupuesto de los países en desarrollo se destinara a servicios sociales básicos. Los organismos internacionales promotores de esta iniciativa[76] cifraban este esfuerzo entre 30 y 40.000 millones de dólares (PNUD, 1994).

La propuesta no fue aceptada en Copenhague, pero en abril del año siguiente, representantes de 40 países se reunieron en Oslo para debatir la aplicación de la iniciativa 20.20. El resultado fue el llamado “Consenso de Oslo” en el que se definieron esos servicios básicos - enseñanza básica, atención primaria de la salud, nutrición, agua potable y saneamiento – y se estimó el apoyo a los mismos (Unceta y Yoldi, 2000).

En un estudio realizado conjuntamente por distintos organismos multilaterales (PNUD et al, 1998) se constata la lentitud con la que se avanza hacia la aplicación de la iniciativa 20:20, a pesar del consenso formal existente sobre la necesidad de priorizar el

[76] PNUD, UNESCO, UNICEF, FNUAP y la OMS.

desarrollo social. En este documento se afirma que los recursos financieros destinados a los servicios sociales básicos son sólo dos tercios de los necesarios y que se necesita un incremento de unos 70.000 u 80.000 dólares para ofrecer una cobertura universal, algo que contrasta con la reducción de las partidas de cooperación al desarrollo (Eizagirre, 2000).

La Declaración del Milenio de 2000 y el nuevo consenso internacional sobre la erradicación de la pobreza

A pesar de las distintas Conferencias celebradas auspiciadas por las Naciones Unidas, los objetivos del desarrollo humano están lejos de cumplirse. Por ello, antes de que terminara el año 2000, los países que están representados en la Asamblea General de Naciones Unidas, se reunieron en la denominada Cumbre del Milenio para reiterar su compromiso en la defensa de los valores fundamentales de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la naturaleza y la responsabilidad común. A esta Declaración se la conoce como la Declaración del Milenio[77] y, por lo que respecta al desarrollo, se fijan una serie de objetivos para este milenio, los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)[78]. En la tabla siguiente, se exponen los ocho ODM con una selección de algunos de sus indicadores.

[77] Asamblea General de Naciones Unidas, *Declaración del Milenio,* A/55/L2, 2000.

[78] En el estudio del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD del año 2002, que se tratará en el capítulo II, se profundizará en la visión de esta agencia multilateral respecto a los ODM.

OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO	INDICADORES
ODM1: Erradicar la pobreza y el hambre extrema	Reducir a la mitad, para el año 2015, el porcentaje de habitantes del planeta cuyos ingresos sean inferiores a un dólar por día, el de las personas que padezcan hambre y el de las personas que carezcan de acceso al agua potable.
ODM2: Lograr la enseñanza primaria universal	Velar para que, en el 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y para que todos y todas tengan acceso a todos los niveles de enseñanza.
ODM3: Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer	Eliminar las desigualdades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y en todos los niveles de educación antes de fin de 2015.
ODM4: Reducir la mortalidad infantil y ODM5: mejorar la salud materna	Haber reducido, para ese mismo año, la mortalidad materna en tres cuartas partes y la mortalidad de los niños menores de 5 años en dos terceras partes respecto de sus tasas actuales.
ODM6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades	Haber detenido y comenzado a reducir, para el 2015, la propagación del VIH/SIDA, el flagelo del paludismo y otras enfermedades graves que afligen a la humanidad.
ODM7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente	Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y programas nacionales e invertir la pérdida de los recursos ambientales. Para el año 2020, haber mejorado considerablemente la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de tugurios.
ODM8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo	Alentar a la industria farmacéutica a que aumente la disponibilidad de los medicamentos esenciales; establecer formas de colaboración con el sector privado y con las organizaciones de la sociedad civil; velar para que todos puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías.

Tabla I.2: Objetivos del Desarrollo del Milenio e indicadores.

Los compromisos adquiridos a través de la Declaración del Milenio, tanto por los países desarrollados como por países en desarrollo, fueron ratificados en la Conferencia Internacional sobre la Financiación del Desarrollo, celebrada en Monterrey en el 2002, en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, celebrada en Johannesburgo también en el 2002 y en la Declaración Ministerial de Doha[79], celebrada en el 2001 en el marco de la Organización Mundial del Comercio. Los ODM y los compromisos suscritos en los tres foros han cristalizado en el *Pacto del Desarrollo del Milenio,* presentado en el Informe del PNUD de 2003[80].

[79] El contenido de dicha Declaración puede consultarse en http://www.wto.org/english/thewto_e/minist_e/min01_e/mindecl_e.htm [fecha de consulta: 10.6.2005].
[80] El contenido de dicho Plan será objeto de estudio en el Capítulo II de esta investigación.

A nuestro juicio, los ODM representan un intento de elaborar un paradigma distinto para enfocar las políticas de desarrollo en el que se enfatiza la erradicación de la pobreza como elemento central del enfoque. Son muchas las agencias multilaterales y bilaterales que han asumido los ODM para determinar sus prioridades. La Unión Europea, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional han elaborado los *Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza* que se aplican en los países pobres altamente endeudaos (HIPC en sus siglas inglesas). En el caso español, el nuevo Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 (MAEC-SECI, 2005) refleja el compromiso del Gobierno español con los ODM.

Sin embargo, aún reconociendo este esfuerzo concertado de elaborar un marco conjunto de acción basado en este enfoque, también han de señalarse una serie de deficiencias que han de ser tenidas en cuenta si lo que se quiere es orientar la ayuda al desarrollo desde el paradigma del desarrollo humano[81].

Por un lado, se equipara desarrollo con erradicación de la pobreza, siguiendo el planteamiento sugerido por el Banco Mundial (2001)[82], lo que supone el olvido de otras dimensiones sustanciales del concepto de desarrollo humano. La participación, el empoderamiento, la igualdad, la redistribución, los derechos humanos, son aspectos que pierden fuerza respecto a la visión de la erradicación de la pobreza como satisfacción de las necesidades humanas básicas mínimas que es la que subyace de fondo a los ODM. Se

[81] Sobre esta reflexión, tendremos ocasión de volver en el capítulo siguiente de esta investigación dedicado al desarrollo humano.

[82] El papel del Banco Mundial ha sido clave en la definición de las estrategias de desarrollo que se impulsan desde los organismos multilaterales. Como sugiere Dubois (2000), la estrategia que ha impulsado el Banco para el desarrollo de los países no ha sido siempre la misma. Suelen distinguirse tres etapas que se caracterizan por priorizar 1) Las necesidades de capitalización básicas, es decir el impulso a las grandes infraestrucuras físicas, 2) La satisfacción de las necesidades sociales básicas, 3) El ajuste estructural basado en el Consenso de Washington y 4) La lucha contra la pobreza. Respecto a este último paradigma, el concepto de pobreza del Banco ha ido cambiando desde un enfoque unidimensional centrado en la renta a otro multidimensional donde se contemplan la falta de acceso a las libertades fundamentales de acción y decisión, la carencia de vivienda, de alimentación, la vulnerabilidad ante los desastres naturales, etc. Sin embargo, aunque en su Informe de 2000 (Banco Mundial, 2001), se realiza una aproximación a la pobreza distinta basada en la causalidad, donde se argumenta que la pobreza es consecuencia de procesos sociales, económicos y políticos, en la práctica no se aprecia ningún cambio sustancial en cómo enfocar la lucha contra la pobreza. Esto se refleja en la escasa atención dada a la construcción de indicadores alternativos para medir la privación de ese concepto multidimensional de pobreza. Se sigue focalizando la atención en el aspecto económico, con el clásico umbral de pobreza de 1$ al día.

está limitando el desarrollo a una visión de la calidad de vida en cuestiones tan básicas que, por debajo de ellas, sólo cabe pensar en una vida no digna de ser llamada humana.

Por otro lado, se habla de un nuevo consenso internacional producto de diferentes cumbres internacionales, pero hasta que punto podemos hablar de un nuevo consenso cuando, en la práctica, los ODM coinciden casi textualmente con los objetivos que el Comité de Ayuda al Desarrollo planteó en 1996 para los países donantes (CAD, 1996) y que, obviamente, fueron definidos por ellos mismos[83].

¿Estamos, por tanto, ante un nuevo enfoque para las políticas de desarrollo o se trata de que los países del Sur alcancen unos niveles mínimos de calidad de vida que frenen las amenazas de migraciones, terrorismo, mafias internacionales, etc. que atentan contra la seguridad mundial y a la vez les preparen para entrar en la economía neoliberal? En nuestra opinión, estamos más cerca de lo primero que de lo segundo ya que, por un lado, son cada vez más los discursos oficiales que ligan desarrollo con seguridad[84] y, por otro, en las estrategias de implementación de la erradicación de la pobreza elaboradas por el BM o el FMI, no se cuestiona el modelo de ajuste estructural puesto en práctica para hacer frente a la crisis de la deuda externa, modelo que se ha reconocido altamente ineficiente desde el punto de vista del crecimiento económico (Stiglitz, 2002) y que contribuye al aumento de la desigualdad dentro de los países (PNUD, 1999).

Antes de pasar a las conclusiones en las que retomaremos este análisis, exponemos en la figura siguiente los principales hitos que han ido conformando el sistema de cooperación internacional y el debate sobre el desarrollo desde la IIª Guerra Mundial hasta nuestros días.

[83] Volveremos sobre este documento del CAD en el apartado de conclusiones de este capítulo.

[84] Veáse a este respecto el documento del CAD (1996) ya citado, o el contenido de los nuevos acuerdos de cooperación que ha suscrito la Unión Europea en 2002 y 2003 con Argelia, Chile, Egipto y Líbano y los

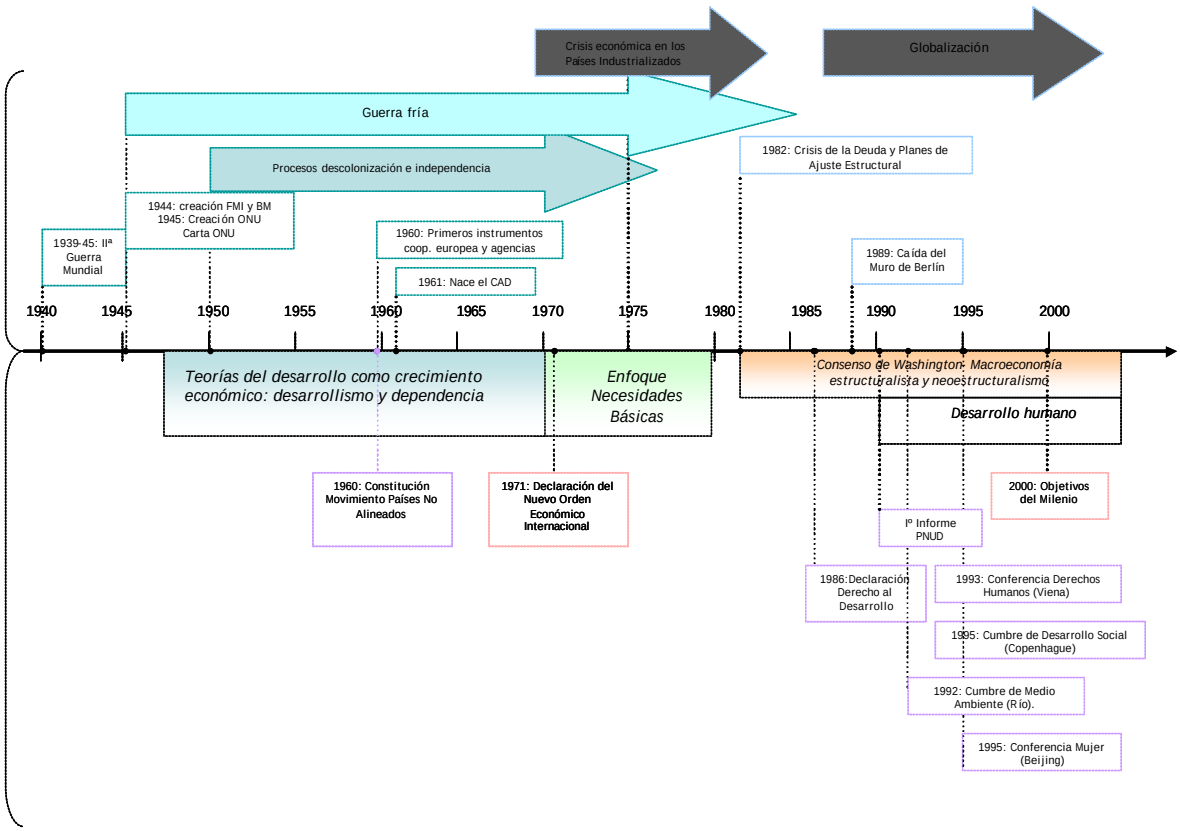

Figura I.2: Principales hitos de la evolución de la concepción de desarrollo y la creación del sistema de la cooperación internacional desde los años cuarenta hasta nuestros días.

países centroamericanos y andinos, donde se han incluido por primera vez claúsulas antiterroristas (Sanahuja, 2004).

I.5. Conclusiones. El sistema de la cooperación al desarrollo en el contexto de la globalización

El proceso de la globalización también está afectando al sistema de cooperación al desarrollo por diferentes motivos. En primer lugar, como sostiene Sanahuja (2001), los cambios se perciben en el paso de un carácter *estatocéntrico* del sistema de ayuda a uno *multicéntrico.* Desde la configuración del sistema, los estados, como donantes y receptores de ayuda, han tenido un papel central. Eso significa que el sistema de cooperación internacional es un sistema *estatocéntrico*, altamente descentralizado, sin que exista una autoridad política de rango superior que permita establecer normas imperativas respecto a la cuantía de las contribuciones o los criterios de asignación de la ayuda internacional[85]. Esto es especialmente preocupante cuando se comprueba que las políticas de los donantes son en muchos casos divergentes e incluso contradictorias. Como demuestran diferentes estudios (Levy, 1988, Levinski y Morrissey, 1999, citados en Alonso, 1999), el carácter unilateral y no programado de la ayuda alimenta la incertidumbre en el beneficiario, afectando las posibilidades de utilización eficiente de los recursos y de apropiación de los procesos de transformación a que la ayuda contribuye.

Una de las transformaciones más importantes es la aparición de un sistema *multicéntrico* caracterizado por la multiplicación de actores no estatales con un peso cada vez mayor. Entre ellos destacan las empresas transnacionales (ETN)[86], las Organizaciones

[85] Incluso en el caso de las organizaciones multilaterales que disponen de una cierta autonomía en la definición de las políticas y asignación de recursos, siguen estando subordinadas a los intereses estatales. Por ejemplo, los Estados Unidos conservan el poder de veto de las decisiones en el FMI y el BM que son dos de los organismos del sistema de Naciones Unidas que más recursos financieros administran.

[86] Las ETN invirtieron en los países del Sur, en el año 1996, 285.000 millones de dólares (casi cinco veces la AOD de ese año) en concepto de inversión extranjera directa (IED). Según las teorías neoliberales, los flujos de IED probarían que el mercado ha asumido totalmente las tareas de financiación del desarrollo. Sin embargo, es fácilmente demostrable que los sectores más pobres de los países del Sur no acceden a los mercados de capital, al no contar con las garantías necesarias para hacer uso del crédito (Alonso,

No Gubernamentales de Desarrollo[87] y otros actores subestatales[88] diversos como los ayuntamientos, los gobiernos regionales, que utilizan la ayuda al desarrollo como un instrumento de su proyección internacional[89], y las instituciones públicas autónomas, como las universidades.

El segundo factor que caracteriza el sistema de cooperación al desarrollo en el actual contexto de la globalización es el *reparto desigual del poder* entre los países del Norte y del Sur (Sanahuja 2001). Como destaca Alonso "todo el sistema se asienta sobre la libre voluntad de los donantes, que apenas se encuentran condicionados en su proceder por un marco de tenues recomendaciones acordado (por ellos mismos) en el seno del CAD, de la OCDE. Son los donantes, en suma, los que deciden cuánto dar, a quién y para qué tipo de actividades, sin apenas limitaciones que condicionan el libre ejercicio de su voluntad" (Alonso, 2004b: 361-362)

La práctica totalidad de los actores del sistema de cooperación son occidentales, incluidas las ONGD, y han definido su misión a partir de sus valores[90]. Estos se plasman en la condicionalidad de la ayuda, no sólo de tipo económico, siguiendo el modelo del Consenso de Washington, sino también de condicionalidad de tipo político. Por ejemplo, en el caso de la Unión Europea – que es junto a sus Estados miembros el principal donante mundial de AOD, ya que juntos proporcionan cerca del 55% de la AOD mundial[91] -

1999b:73,74 y Dubois 2000:19).

[87] Por lo que respecta a las ONGD, en los últimos años su papel en la canalización de recursos ha aumentado (aunque sigue suponiendo sólo el 10% de la AOD total) y también se han multiplicado sus actividades de incidencia política y su capacidad de actuación en el plano internacional junto con otras organizaciones y movimientos sociales. Sin embargo, debido a la creciente participación de los poderes públicos en la financiación de las actividades de las ONG, a muchas entidades no gubernamentales dedicadas al desarrollo se las critica por haberse convertido en agentes de la política exterior de los Estados y/o en contratistas de programas públicos de cooperación, lo que ha puesto en cuestión su carácter no gubernamental. En esta línea veáse el estudio de Sogge, D. (1998).

[88] Lo que en nuestro país se denomina "cooperación descentralizada".

[89] Como destaca Sanahuja (2001) la presencia de estos actores obedece a diversas razones; entre ellas, los procesos de descentralización política y adminstrativa, el querer dar respuesta a las demandas de la sociedad civil y sus actores y, en determinados casos, la búsqueda de proyección exterior de determinados movimientos nacionalistas.

[90] Esto es lo que resaltan fundamentalmente los teóricos del "postdesarrollo", para los cuales el desarrollo es una construcción ideológica de Occidente que busca asegurar su hegemonía, y las ONGD son los instrumentos de esa lógica de dominación. Para profundizar en esta corriente puede consultarse Latouche (1993), Escobar (1994).

[91] Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo. COM(2000) 212 final. Bruselas 26/4/2000.

la política comunitaria de cooperación[92] incluye condiciones de tipo económico – como el crecimiento económico, el comercio, la potenciación del sector privado, la integración y cooperación regionales – junto con otras de tipo político – como el desarrollo de la democracia y del Estado de derecho.[93]

La condicionalidad no tiene que ser evaluada siempre de manera negativa, aunque sí que están demostrados sus efectos negativos en dos casos: cuando el receptor de la ayuda no ha participado en la definición de los objetivos que se marcan y considera las condiciones como una carga de la que intentará zafarse y cuando se exportan valores y resultados que corresponden a una determinada concepción cultural pero que no tienen por qué ser lo más adecuado para otras sociedades (Dubois, 2000a; Killick, 1997).

Por otro lado, resulta paradójico que a menudo las condicionalidades impuestas a los receptores de la ayuda tienen efectos adversos entre sí; así, por ejemplo, las condiciones políticas que presionan hacia los objetivos de buen gobierno y de respeto a los derechos humanos, son contradictorias con aquellas otras de índole económica que imponen medidas de austeridad duras que producen una desigualdad tan profunda que sólo puede controlarse con medidas de corte autoritario.

Prosiguiendo con la descripción del reparto de poder en el sistema de cooperación internacional, por lo que respecta a los organismos multilaterales, en los de índole económica – que son los que se ocupan de las "áreas duras" del sistema - el reparto de poder es muy favorable a los países industrializados ya que el voto se asigna en función del poder económico. Los organismos de carácter no económico representan, para los países con menos recursos, foros más adecuados para hacer oír sus reivindicaciones, aunque el papel de estos organismos es más reducido en el sistema de cooperación internacional[94]. Por lo que respecta a la presencia de los países del Sur en el sistema del CAD,

[92] La inclusión de la cooperación al desarrollo comunitaria en el articulado de los Tratados se realiza en el Tratado de la Unión Europea de 1992 (arts. 130 U a 130 Y).

[93] Estos objetivos aparecen en un primer documento del año 1992 *Run Up to 2000.* Comunicación de la Comisión de 15 de mayo de 1992. Vol 1. y vuelven a reseñarse en el documento del año 2000 *Política de Desarrollo de la Comunidad Europea.*

[94] Estos organismos han pasado de controlar el 40,7% al 17,2% de los flujos concesionales entre el año 1970 a 1998, mientras que las organizaciones financieras internacionales han aumentado su participación de un 43,2% al 50,4%. (CAD, 2000).

los países receptores no tienen ni voz ni voto, salvo a través de un débil procedimiento de consulta.

Lo anterior se refiere a la ayuda de tipo multilateral, pero la mayor parte de la AOD sigue siendo bilateral, por tanto vinculada directamente a los intereses estatales, y un porcentaje cercano al 25% de la AOD total es ayuda ligada (CAD, 1999); todo ello pone de manifiesto que los programas de ayuda a menudo son transferencias que benefician a intereses y grupos particulares en los países receptores, que pocas veces son los grupos más pobres (Sanahuja, 2001). Unas de las pocas excepciones podrían constituirla algunas ONG que, aunque manejan muy pocos recursos, no comparten las mismas creencias y percepciones colectivas y con ello ejercen cierta influencia en la conducta de los Estados (Alonso, 2004b).

El último factor que caracteriza el sistema de cooperación al desarrollo en el actual contexto de la globalización es el progresivo *consenso internacional* sobre el papel que la cooperación internacional puede jugar para promover el *desarrollo económico y social* de los países del Sur y para proporcionar *bienes públicos globales* (Kaul et al, 2001) [95], como un medio ambiente no contaminado, la estabilidad macroeconómica global, la paz, etc.

Este consenso remite a la idea de que el sistema de cooperación puede configurarse como un *régimen internacional*[96], cuyos componentes principales serían la obligación moral y política de otorgar ayuda y el principio según el cual la promoción del desarrollo ha de ser el objetivo al que estén supeditadas las políticas de los actores de la cooperación al desarrollo. Existen además conjuntos de normas, procedimientos de carácter técnico que establecen orientaciones para la concesión, seguimiento y evaluación de

[95] Un bien público global puede ser definido como un bien público que trae beneficios que son vigorosamente universales, en términos de países (cubriendo a más de un grupo de países), de personas (envolviendo a varios, y preferentemente a todos, los grupos poblacionales) y de generaciones (extendiéndose a generaciones tanto actuales como futuras, o al menos respondiendo a las necesidades de las generaciones actuales sin excluir las opciones de desarrollo para las generaciones futuras) (Kaul et al, 2001).

[96] Entendido como "conjunto implícito o explícito de principios, normas, reglas y procedimientos de toma de decisiones alrededor de los cuales convergen las expectativas de los actores en un área dada de las relaciones internacionales" según la definición de Krasner, S. *Conflicto Estructural. El tercer mundo contra el liberalismo global,* Grupo Editorial Latinoamericano, Buenos Aires, 1989, pág. 2 citado en Sanahuja, 2001.

la AOD como las que se recogen en el libro del CAD *Principios del CAD para una ayuda eficaz* (1995)[97].

El hecho de considerar el sistema de cooperación internacional y ayuda al desarrollo como un régimen internacional no resuelve diversas cuestiones extremadamente relevantes que afectan al contenido y al alcance del propio régimen como, por ejemplo, la influencia del interés nacional o el reparto desigual de poder analizado anteriormente. Según destaca Sanahuja (2001), estos temas están en el centro de una discusión académica que se remonta a los años ochenta en la que los intereses nacionales, los valores y las identidades, y el poder y la hegemonía son los tres conjuntos de factores, no necesariamente, excluyentes, que han destacado las principales aportaciones teóricas[98].

I.5.1. ¿Cuál debe ser el papel de la cooperación al desarrollo? Dos visiones contrapuestas sobre su futuro

En la actualidad, existen dos visiones principales en pugna en el debate sobre el futuro de la ayuda y la cooperación al desarrollo; la primera, que es la posición dominante, defiende un *modelo liberal-conservador*[99], liberal en lo económico y conservador en el plano político e institucional, cuya idea de desarrollo descansa en la integración de las

[97] Además de recomendaciones técnicas sobre el ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo, se tratan otros aspectos como la participación de la mujer en el proceso de desarrollo, el desarrollo participativo, el impacto ambiental de los proyectos, etc.

[98] El autor destaca tres corrientes principales en el debate: en primer lugar las teorías de la "estabilidad hegemónica" según la cual la creación y el sostenimiento de regímenes internacionales son algunos de los costes que deben asumir los poderes hegemónicos para crear y sostener un orden internacional afín a sus intereses. En este caso, la cooperación no es posible si no existe un poder hegemónico que defina el marco en el que ésta se desenvuelve. En segundo lugar hay que mencionar el "institucionalismo neoliberal" que considera el régimen de ayuda como uno de los marcos institucionalizados de relación Norte-Sur en los que se dirimen cuestiones relativas a la financiación del desarrollo y el acceso a los mercados; desde esta perspectiva, el declive de la hegemonía y el incremento de la interdependencia son los factores que explican la cooperación y la demanda de regímenes. Por último, se encuentran los enfoques "constructivistas" que conciben la ayuda externa como la expresión de los valores humanitarios y de solidaridad que dan cohesión a una sociedad y contribuyen a definir su identidad. Este enfoque considera que la construcción de un orden internacional más justo y equitativo es un imperativo moral y que, por tanto, es necesario que exista una autoridad política centralizada que pueda asegurar un reparto equitativo de la riqueza y la plena realización de los derechos humanos.

[99] Recogido en Sanahuja, 2001. La descripción posterior de este modelo está tomada de este autor.

economías nacionales en un mercado mundial regido por las leyes del mercado. La segunda visión defiende un modelo de cooperación basado en la *vigencia de los derechos humanos* y, en particular del derecho al desarrollo, como límites al proceso globalizador, sustentado en el principio ético de *solidaridad* cuyo modelo de desarrollo lo constituye el paradigma del *desarrollo humano*.

El modelo liberal - conservador de la ayuda al desarrollo

El modelo liberal-conservador de la ayuda al desarrollo defiende que el desarrollo se logrará por la integración de las economías nacionales en el mercado mundial; la vía para facilitar el desarrollo consiste en asegurar la liberalización de los flujos de capitales y el acceso al mercado mundial, junto con la adopción de políticas internas que permitan atraer esos flujos, el llamado *buen gobierno*.

Desde esta perspectiva, las pautas de desarrollo adecuadas serían los acuerdos en el seno de la OMC y las recomendaciones del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional plasmadas en el Consenso de Washington.

Para las *posiciones liberales más extremas*, la ayuda al desarrollo debería desaparecer ya que, al estar sujeta a criterios políticos, representa una asignación ineficiente de recursos y alienta prácticas que obstaculizan la adopción de políticas que favorecen la inversión externa.

Para las *posiciones menos extremas*, la cooperación al desarrollo sí que está justificada aunque con un papel subsidiario respecto al mercado. En el plano nacional, la ayuda debe promover la adopción de políticas económicas y marcos regulatorios favorables al mercado y financiar las inversiones necesarias para la plena integración en el mercado mundial. Desde el punto de vista internacional, la ayuda constituye un instrumento para la corrección de las fallas o imperfecciones del mercado: se pueden afrontar los problemas que escapan al control estatal como los problemas ambientales globales, el SIDA, el tráfico de drogas, las crisis financieras globales y también, a través de la ayuda, se palian los efectos sociales que las políticas económicas producen: empobrecimiento, despidos, disminución de la enseñanza y sanidad públicas, etc.

Dos documentos que reflejan este modelo liberal-conservador menos extremos son *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Cooperation* del CAD (1996) y *Assesing Aid: What Doesn't and Why* del Banco Mundial (1998a)

De manera muy esquemática, en el documento del CAD se plantean unos objetivos concretos a la hora de establecer una estrategia a largo plazo que tienen como horizonte el año 2.015: reducir el porcentaje de pobres, extender la educación primaria, reducir las tasas de mortalidad infantil, fomentar estrategias de desarrollo sostenible, etc. Sin embargo, el compromiso queda debilitado al no establecer paralelamente cuáles son las obligaciones financieras que contraen los países donantes para asegurar el cumplimiento de esas metas (Dubois, 2000a).

Respecto a las motivaciones de la ayuda, se citan los intereses humanitarios y de solidaridad y el interés nacional del donante con la argumentación que el aumento de la prosperidad en los países en desarrollo expande los mercados para los productos y servicios de los países donantes y disminuye las presiones migratorias, y las amenazas del terrorismo, el crimen y los problemas ambientales globales.

Se trata de un modelo de ayuda muy compatible con la visión liberal de la globalización y que descansa en los mecanismos de mercado, en las políticas exteriores de los Estados y en la defensa de los sus intereses nacionales, aunque exige que éstos se adapten al nuevo escenario internacional y a los imperativos de un sistema internacional más integrado (Sanahuja, 2001).

Sin embargo, siguiendo las críticas apuntadas por Dubois (2000a), este modelo de cooperación se centra en una visión del desarrollo estrecha, basada en un concepto restringido de necesidades básicas y de la pobreza como mera supervivencia (370 $ al año por persona), no se establecen responsabilidades para los países donantes ni se reconoce ninguna relación entre su comportamiento y los procesos de empobrecimiento, no se proponen metas de equidad, no se establecen compromisos concretos financieros, no se recurre a foros internacionales para considerar los problemas globales y no se plantean estrategias para la cooperación multilateral.

El segundo documento que refleja los postulados de la ayuda al desarrollo según el modelo liberal-conservador es el documento del Banco Mundial *Assesing Aid.* Este texto recoge diferentes estudios realizados por economistas vinculados al Banco Mundial.

La conclusión del texto es que la ayuda reduce la pobreza y atrae a los inversionistas privados cuando las condiciones son las adecuadas; estas condiciones se resumen en la adopción de unas políticas e instituciones que favorezcan el libre comercio, la protección del derecho a la propiedad privada, la ausencia de corrupción, el respeto del régimen de derecho, las redes de seguridad social y las políticas macroeconómicas y financieras adecuadas.

Nuevamente se trata de un modelo de ayuda funcional al sistema de mercado, basado en un criterio de selectividad de la ayuda, a la necesidad de proceder a una más estricta selección de los beneficiarios en función de las políticas que desarrollan. Como destaca Alonso: "se trata de una recomendación que, si se aplica de modo exigente, puede tener elevados costes para muchos países que requieren del estímulo de la ayuda para hacer viable una política solvente […] o para aquellos otros que precisan generar las condiciones sociales e institucionales previas para el diseño y puesta en marcha de las políticas adecuadas" (Alonso, 1999:107).

Otra característica de las recomendaciones del Banco Mundial es que prácticamente no dejan margen para que el país beneficiario sea el responsable del diseño de su propia política económica y social y, además, los cambios que se proponen remiten todos ellos a cambios en los países beneficiarios de la ayuda, pero no se mencionan los efectos negativos que las frecuentes incoherencias en las políticas de los donantes, la discrecionalidad con la que el donante toma las decisiones, la inestabilidad de los flujos, etc. tienen para los países del Sur (Alonso, 1999).

Un modelo de cooperación basado en la universalización de los derechos humanos y en el desarrollo humano

Frente al modelo liberal-conservador de ayuda al desarrollo, funcional a la economía de mercado, fundamentado en los intereses exteriores de los Estados, desde numerosos sectores se reivindica otra manera de entender la cooperación al desarrollo basada en la vigencia de los *derechos humanos como ideal emancipatorio y solidario*.[100]

El discurso globalizador parece que hace depender exclusivamente las posibilidades de desarrollo en logros de crecimiento económico, olvidándose de las personas. Para una gran mayoría de personas, los derechos económicos y sociales se están viendo lesionados cada vez por las reformas liberalizadoras del mercado de trabajo, por los procesos de ajuste, y, por lo que respecta a los derechos de primera generación, se asiste a

[100] Javier De Lucas (1998) contrapone esta visión de los derechos humanos con aquella otra en la que éstos han perdido su dimensión crítica y se tornan en un soporte de la estrategia de dominación del orden global impuesto por el rebautizado "pensamiento cero", que ha secuestrado la tradición de los derechos humanos reduciéndola a la dimensión que le resulta útil.

una merma en la libertad de las personas derivada de su menor capacidad de participación en la toma de decisiones, un aumento de la violencia social y un reforzamiento del papel represivo del Estado (Unceta, 1999).

Se hace preciso someter el proyecto globalizador a otras reglas derivadas del principio de solidaridad entendido éste como un principio guía que, en el orden jurídico y político, fundamenta deberes más que derechos y nos sitúa ante la idea de la existencia de una *corresponsabilidad común* (De Lucas, 1998). Sobre este principio se asienta el derecho al desarrollo, que integra a todos los derechos humanos, y establece una serie de derechos y deberes para todos los actores del sistema internacional de cooperación al desarrollo: las organizaciones internacionales, los Estados, las ONGD, las empresas transnacionales, etc.

En este contexto, el enfoque del *desarrollo humano* se perfila como el paradigma para la orientación y evaluación de las políticas de cooperación al desarrollo; esta concepción del desarrollo está basada en la *autonomía* de la persona, en la *participación* en su propio proceso de desarrollo, en el *empoderamiento* necesario para poder transformar los sistemas de poder injustos, en la búsqueda de nuevos *conocimientos*. Desde esta perspectiva, una persona es pobre no porque le falten cosas, sino porque no tiene la posibilidad de participar adecuadamente en la toma de decisiones que afectan a su vida (Dubois, 2000a).

Los objetivos de las políticas de cooperación al desarrollo basadas en el principio de solidaridad y que incorporan como referente el desarrollo humano, deben promover un marco adecuado en el plano nacional e internacional en el que los seres humanos puedan expresar libremente sus intereses y en el que se encuentre respuesta a los mismos. Es preciso trabajar en la creación de nuevas instituciones y en la reforma de las existentes en la búsqueda de una nueva gobernabilidad más democrática y participativa.

Este objetivo reafirma la importancia del trabajo en las sociedades del Norte para conseguir una ciudadanía activa y crítica ante la situación existente y que se sienta partícipe de una comunidad mundial de iguales: una *ciudadanía cosmopolita.*

En la construcción de esta ciudadanía, la *educación para el desarrollo* se perfila como una estrategia clave de la cooperación internacional. En el plano educativo, el internacionalismo, la ciudadanía global, la ética y la práctica de una verdadera cooperación basada en el esfuerzo conjunto, deben ser elementos centrales de los curricula educativos; la educación significa algo más que adquirir las habilidades y conocimientos para competir en el mercado global (Orr, 1995).

II. EL DESARROLLO HUMANO

En las páginas anteriores revisábamos la evolución del pensamiento sobre el desarrollo y el sistema de cooperación desde los años cincuenta hasta nuestros días; se resaltaban las insuficiencias de los modelos de desarrollo dominantes, los que han identificado el desarrollo con el crecimiento económico. Por otro lado, se destacaba la existencia de problemas globales que requieren una acción concertada de todos los actores del sistema de cooperación y la presencia de nuevos actores en los espacios de toma de decisión sobre el desarrollo. Concluíamos afirmando que el cumplimiento real de los derechos humanos tiene que ser el objetivo de las políticas de desarrollo, y que es precisa la creación de una nueva institucionalidad que permita el cumplimiento de los mismos, asegurando no sólo derechos sino también obligaciones reales.

En las páginas siguientes vamos a analizar en profundidad las teorías del desarrollo humano, cuyo mínimo común denominador consiste en situar al ser humano en el centro del proceso de desarrollo y huir de los reduccionismos economicistas que anteponen el desarrollo económico sobre las demás dimensiones del bienestar humano. Creemos que, en los términos actuales del debate teórico sobre el desarrollo, los modelos que sitúan al ser humano como centro del proceso de desarrollo constituyen una teoría crítica contrahegemónica de las teorías neoliberales del desarrollo. Sin embargo, el hecho de que sea contrahegemónica no significa que sea minoritaria. Como veremos en este capítulo de la investigación, organismos internacionales tan prestigiosos como el Programa

de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), relevantes académicos y movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales de todo el mundo, comparten su filosofía. Por ello, nos parece una fundamentación ideológica[101] sólida y coherente con el modelo de educación para el desarrollo que esbozaremos en el capítulo III de esta investigación.

La reflexión sobre el paradigma del desarrollo humano comenzará con el análisis crítico de la teoría del desarrollo como libertad del Premio Nobel Amartya Sen (2000a), donde el énfasis está puesto en la idea de desarrollo como expansión de las libertades de las personas. Tras ello, abordaremos la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum (1997,2002) que complementa, a nuestro juicio de manera muy acertada, las reflexiones de Sen. Posteriormente, analizaremos la perspectiva del desarrollo humano desde la óptica de la satisfacción de las necesidades. Hemos escogido dos propuestas, la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough (1994) y el desarrollo a escala humana de Max Neef y colaboradores (1994); ambos análisis pretender dar respuesta a la pregunta de si existen necesidades universales y cuáles son los satisfactores que emplea el ser humano para satisfacerlas.

Tras el análisis de estas cuatro aportaciones conceptuales, abordaremos el planteamiento del desarrollo humano del PNUD. El estudio de sus Informes de Desarrollo Humano, desde el primero publicado en 1990 hasta el último de 2004, nos introducirá en los elementos clave del enfoque del desarrollo humano de dicha institución.

Una vez realizada la sistematización del pensamiento del PNUD, estaremos en disposición de caracterizar los rasgos principales del paradigma del desarrollo humano, resaltando sus diferencias con el enfoque neoliberal.

El capítulo concluirá con una reflexión sobre las distintas conexiones entre el discurso de los derechos humanos y el del desarrollo, campos que tradicionalmente han estado muy separados, pero que, desde el modelo de desarrollo que se defiende en esta investigación, consideramos altamente interdependientes. Abordaremos esta relación

[101] El término ideología, es un concepto complejo que tiene gran número de interpretaciones. No es nuestra intención ahondar en las distintas interpretaciones que sobre él se han hecho. Adoptaremos una definición sencilla del término como "conjunto de ideas y opiniones que dominan el pensamiento de un grupo de personas (Grundy, 1991:151). Para profundizar en las distintas interpretaciones del término ideología pueden consultarse Althusser, L. (1974), Gramsci, A. (1975), Habermas, (1982).

desde el enfoque holístico de los derechos humanos, aquél que reivindica la indivisibilidad e interdependencia de las tres generaciones de derechos humanos. Continuaremos con la relación del enfoque de las capacidades y los derechos humanos. Posteriormente veremos la perspectiva del derecho al desarrollo, que contempla este último como un derecho humano que engloba a todos los derechos humanos y que además propone un programa para integrar el enfoque de los derechos humanos en el proceso de desarrollo. A continuación, abordaremos el enfoque de las responsabilidades, que reflexiona sobre las obligaciones que el desarrollo comporta para todos los agentes del desarrollo. Tras ello, nos aproximaremos a las propuestas de la educación para los derechos humanos, no desde la perspectiva pedagógica que será analizada en el capítulo siguiente de la investigación, sino desde las contribuciones que esta propuesta educativa puede realizar para el fomento del desarrollo humano de los pueblos del Sur. Por último, analizaremos las contribuciones de los movimientos internacionales de defensa de los derechos humanos para la construcción de una ciudadanía civil global o ciudadanía cosmopolita[102] comprometida con la construcción de un nuevo multilateralismo.

[102] Volveremos a retomar el concepto de ciudadanía cosmopolita en el capítulo tercero de la investigación puesto que, junto con la propuesta de desarrollo humano, constituye el referente ideológico del modelo de educación para el desarrollo que se propone en esta investigación. En este segundo capítulo, abordaremos únicamente la perspectiva de la contribución de los movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales de defensa de los derechos humanos a la construcción de este tipo de ciudadanía.

II.1. El paradigma del desarrollo humano

II.1.1. Sus orígenes

Aunque la aparición del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD en 1990 marca un hito fundamental para la difusión del concepto de desarrollo humano, los orígenes de esta teoría se remontan a los años 70 con el enfoque de las necesidades básicas[103] aplicadas a los procesos de desarrollo. Tal y como se exponía en el capítulo anterior, dicho enfoque supone un giro al pensamiento económico sobre el desarrollo ya que introduce la preocupación por los aspectos sociales del desarrollo[104], la participación, el agotamiento de los recursos naturales, etc. Las políticas de desarrollo formuladas al amparo de esta corriente incidieron en la necesidad de redistribución de los beneficios del desarrollo (Chenery et al, 1974). Sin embargo, como nos recuerda Griffin, "tanto la *redistribución a partir del crecimiento* como *las necesidades básicas* continuaban abordándose desde una perspectiva del desarrollo centrada en los bienes de consumo: pretendían únicamente asegurar que una parte mayor de los beneficios derivados del aumento de producción llegara a los grupos con rentas más bajas. Más tarde, la perspectiva de las *necesidades básicas* empezó a ver los bienes no como un fin sino como medio para otros fines" (Griffin, 2001:28).

En la década siguiente, tras observar las consecuencias de los programas de ajuste estructural[105], fue la UNICEF la que llamó la atención sobre la necesidad de rediseñar los programas de ajuste para que protegieran a los pobres del grave deterioro de las rentas y de los recortes en los servicios sociales básicos. A este enfoque se le llamó *ajuste*

[103] Ver apartado I.2.1. de la investigación.
[104] Por ejemplo, la OIT (1976) afirma que las prioridades del desarrollo tenían que cambiarse a favor de la creación de empleo y la satisfacción de necesidades humanas básicas tales como la necesidad de alimento, de vivienda, de ropa, de educación primaria y secundaria y de atención primaria de salud.
[105] Ver apartado I.3.1. de la investigación.

con rostro humano[106], y constituyó un gran desafío frente a las corrientes dominantes e hizo más que cualquier publicación por *situar primero a las personas* en la planificación del desarrollo (Griffin, 2001:28).

Nuevos impulsos para la aceptación del paradigma del desarrollo humano vinieron de la Mesa Redonda Norte-Sur (North-South Round Table) y del Comité de Naciones Unidas para la Planificación del Desarrollo, que decidió incluir en su informe de 1988 los costes humanos del ajuste estructural (Griffin, 1988).

Otro hito relevante para la introducción del desarrollo humano fuera de los círculos académicos, fue la entrada del paquistaní Mahbub Ul Haq como asesor especial del administrador general del PNUD en 1989. La figura de Ul Haq ha sido clave para la creación del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, que popularizó el concepto de desarrollo humano, propuso unos índices para su medición distintos a los que se empleaban para la medición del desarrollo entendido como crecimiento económico y ha ido recomendando desde 1990 estrategias operativas en la planificación del desarrollo. Junto con la contribución de Ul Haq, hay que resaltar las aportaciones teóricas de Amartya Sen el cual, a nuestro juicio, puede ser considerado como el padre conceptual del enfoque del desarrollo humano.

II.1.2. Amartya Sen: el desarrollo humano como libertad

La influencia del economista indio Amartya Sen en la construcción teórica del concepto de desarrollo humano y su medición es fundamental; los Informes de Desarrollo Humano han usado el enfoque de las capacidades propuesto por Amartya Sen como marco conceptual en sus análisis de los desafíos contemporáneos del desarrollo. Frente a las concepciones economicistas más clásicas que hablan del desarrollo como crecimiento restringiéndolo a dimensiones como el incremento del producto nacional bruto, el aumento de los salarios y las rentas de capital o los avances tecnológicos, Sen reivindica el papel de la ética en la economía. “El distanciamiento de la economía respecto a la éti-

[106] Para profundizar en este enfoque, veáse Cornia et al (1987).

ca ha originado una de las principales deficiencias de la teoría económica contemporánea", argumenta Sen (1989:11-13).

Sen realiza una dura crítica contra la economía de bienestar convencional, poniendo de relieve que la idea de bienestar y calidad de vida de la que se parte se basa en una muy reducida base de información, esto es, tiene en cuenta muy pocos aspectos de la vida humana (Sen, 1996). Su atención se focaliza, en mayor medida, sobre el concepto de utilidad por la gran influencia que ha tenido en la tradición utilitarista de la economía. La principal crítica que plantea Sen al utilitarismo es haber reducido la idea de sociedad más justa a aquella que consiga un mayor bienestar social general, pero dejando fuera las ideas de igualdad y libertad (Sen, 1995), lo que lleva a un concepto reduccionista del término bienestar, ya que permite considerar que una sociedad ha conseguido el bienestar aun cuando existan personas que no alcancen los mínimos de bienestar exigibles (Sen, 1997). Otra crítica que formula Sen al utilitarismo es la equiparación que ha hecho del bienestar con la utilidad[107]. La superación de esta limitación pretende realizarla Sen a través de su enfoque de las capacidades, entendidas como aquellas capacidades que nos permiten conducir nuestra propia vida.

La libertad es la capacidad básica para poder *funcionar:* si una persona no es libre no podrá poner en funcionamiento sus capacidades, no podrá escoger su estilo de vida. Por ello, el desarrollo es, según Sen (2000a), un *proceso de expansión de las libertades reales* de que disfrutan los individuos y que se traduce en la libertad general que deberían tener los individuos para vivir como les gustaría, de poder llevar adelante sus propios planes de vida. La libertad se configura como el fin del desarrollo y a la vez como el medio del mismo.

Además de la idea de desarrollo como libertad y el enfoque de las capacidades, a lo largo de este apartado, también estudiaremos el concepto de evaluación y su relación con las bases de información, el papel de las instituciones y la relación entre derechos humanos y libertades públicas y desarrollo. Todos ellos nos parecen aportaciones sumamente atractivas de su pensamiento. El esfuerzo teórico que realiza Sen y que prosiguen

[107] Sen (1997) analiza críticamente las tres formas en las que tradicionalmente se ha medido la utilidadd: como elección, como felicidad y como deseo. Las tres interpretaciones presentan importantes limitaciones para servir como elementos centrales del bienestar y para proceder a su evaluación.

otros autores, constituye, a nuestro juicio, la alternativa más sólida al enfoque hegemónico del crecimiento económico como objetivo de desarrollo[108].

El desarrollo como libertad

Sostiene Sen que "el desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan los individuos […] el crecimiento del PNB o de las rentas personales puede ser un medio muy importante para expandir las libertades de las que disfrutan los miembros de la sociedad. Pero las libertades también dependen de otros determinantes, como las instituciones económicas y sociales […], así como los derechos políticos y humanos" (Sen, 2000a:19). Por tanto, la situación de ausencia de desarrollo, la *pobreza*, sería aquella en la que el ser humano no tiene oportunidad de desarrollar su potencial como persona, sus capacidades.

El valor supremo de la libertad como principio rector de la tesis de Sen presupone una profunda convicción universalista, puesto que se aplica a cualquier contexto. Mediante el uso que hacemos las personas de la libertad, Sen argumenta que somos capaces de compartir valores y de ponernos de acuerdo en algunos compromisos comunes.

La libertad jugaría, por tanto, dos papeles en el desarrollo: sería a la vez un *instrumento,* ya que es un medio para alcanzar el desarrollo, y a la vez es el *objetivo último* del mismo. Es el *medio y el fin* del desarrollo.

Dos rasgos que caracterizan la concepción de libertad que utiliza Amartya Sen son los que diferencian el aspecto de *proceso* de la libertad y el de *oportunidades reales* que tienen los individuos. "La falta de libertad puede deberse a procesos inadecuados (como

[108] Prueba de ello es la reciente constitución de una red internacional, *The Human Development and Capability Association,* creada en el 2004, que tiene como objetivo potenciar el enfoque de las capacidades a través de la investigación en las áreas del desarrollo humano y las capacidades. Está compuesta por numerosos investigadores de prestigio (entre ellos el propio Sen) de todas partes del mundo. Para ampliar la información puede verse http://www.hd-ca.org [fecha de consulta: 17.1.2005]. Se trata de una línea incipiente de trabajo en el campo del desarrollo, que tiene que ser validada a través de ulteriores estudios de campo, pero que, a nuestro entender, abre interesantes vías de análisis sobre la operatividad del concepto de desarrollo humano el cual, hasta la fecha, está fundamentado desde el punto de vista teórico, pero adolece de mayor sistematización acerca de sus efectos en la práctica del desarrollo.

la violación de los derechos de voto o de otros derechos políticos o humanos) o a las insuficientes oportunidades que tienen algunas personas para conseguir lo que mismamente les gustaría conseguir [...] es preciso no limitarse a analizar sólo los procedimientos adecuados [...] o las oportunidades adecuadas [...] tanto los procesos como las oportunidades tienen importancia por derecho propio, y cada uno de los aspectos está relacionado con la concepción del desarrollo como libertad" (Sen, 2000a:33-34).

Aunque Sen no plantea un catálogo cerrado de libertades, sí que ofrece algunos ejemplos de libertades instrumentales que contribuyen, directa o indirectamente, a la libertad general que tienen los individuos de vivir como les gustaría. Estas son (2000a:57-59):

- *Las libertades políticas* que comprenden los derechos políticos que acompañan a las democracias en el sentido más amplio de la palabra.

- *Los servicios económicos* que se refieren a las oportunidades de los individuos de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios.

- *Las oportunidades sociales* que se refieren a los sistemas de educación, sanidad, etc. que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor.

- *Las garantías de transparencia* que se refieren a la necesidad de franqueza que pueden esperar los individuos: la libertad para interrelacionarse con la garantía de divulgación de información y de claridad.

- *La seguridad protectora,* necesaria para proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias y, en algunos casos, incluso en la inanición y la muerte.

Otro importante rol que le otorga Sen a la libertad en el proceso de desarrollo es que, por un lado, permite *evaluar* el progreso del proceso de desarrollo en función del aumento que hayan experimentado o no las libertades de los individuos, y, por otro, es *eficaz* para mejorar la capacidad de las personas para ayudarse a sí mismos y para influir en el mundo. *"Son los individuos los que tienen que asumir la responsabilidad del desarrollo y la transformación del mundo que les rodea*", recuerda Sen (2000a:338) y, para ello, necesitan de la libertad.

Esta consideración de la libertad en términos de eficacia, entronca con otro concepto, el de *agencia* del individuo, entendida como la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos[109]. Para que una persona pueda ser *agente* de cambio tiene, en primer lugar, que ser consciente de que puede generar cambios, ha de poder hacerlos y, finalmente, tiene que apuntar hacia una transformación social[110]. Refiriéndose al papel de la mujer como agente de cambio cita Sen: "las mujeres han dejado de ser receptores pasivos de la ayuda destinada a mejorar su bienestar y son vistas, tanto por los hombres como por ellas mismas, como agentes activos de cambio: como promotores dinámicos de transformaciones sociales que pueden alterar tanto la vida de las mujeres como la de los hombres" (2000a: 233).

Es importante destacar la importancia que ocupan las instituciones sociales para la agencia del individuo. Las oportunidades sociales, políticas y económicas a las que se tiene acceso limitan y restringen inevitablemente la libertad de agencia que se posee de manera individual. De la misma manera, el bienestar del que disfrutan los individuos está relacionado con la agencia. Volviendo al ejemplo anterior de las mujeres, subraya Sen que la capacidad de obtener ingresos de las mujeres, el papel económico que desempeñan fuera de la familia, su nivel de lectura, de escritura y de educación, los derechos de propiedad – que dan una medida del bienestar – tienen en común con la agencia que contribuyen positivamente a reforzarla, a través de su independencia y el aumento de su poder[111].

[109] El concepto de agencia de Sen está muy relacionado con la idea de autonomía de Nussbaum, como veremos en el apartado dedicado a esta autora.

[110] Es interesante subrayar el énfasis que pone Sen en la relación entre la libertad y la responsabilidad individual. El hecho de que una persona tenga libertad y capacidad para hacer una cosa, implica que la persona tiene la obligación de considerar si la hace o no y, por ende, supone responsabilidad individual. Sen no renuncia al papel del estado como motor del desarrollo, pero también enfatiza el rol de otras instituciones no gubernamentales en la consecución de aquél, subrayando la idea de *co-responsabilidad* en las tareas del desarrollo.

[111] Para profundizar en la relación entre agencia y bienestar puede verse Sen (1985).

Las capacidades

La segunda aportación que destacamos de la obra de Amartya Sen es la idea de *capacidades*. Como sostiene Conill (2004), la cuestión básica del enfoque de las capacidades de Sen es hacernos conscientes de que, cuando preguntamos por la riqueza y la prosperidad, y por la pobreza, que es la otra cara de la moneda, no basta con preguntarse por el dinero (o por el PIB per cápita), sino también por otros determinantes, por otros factores vitales y, por tanto, necesitamos contar con fuentes distintas de información sobre la calidad de vida, o sobre *qué capacidad se tiene para conducir la propia vida*.

Sen basa su noción de *capacidades* en la obra del filósofo político John Rawls, y particularmente en su *Teoría de la Justicia* (1978). Para Rawls, la privación se define en términos de disponibilidad de *bienes primarios*, que son medios de uso general que ayudan a todo el mundo a promover sus fines, y comprenden *los derechos, las libertades y las oportunidades, la renta y la riqueza y las bases sociales del respeto a uno mismo* (Rawls, 1978). Según Sen, la provisión de bienes es condición necesaria, pero no suficiente, para ampliar las opciones de la gente. Habrá que tener en cuenta no sólo los bienes primarios que poseen las personas, sino las características personales relevantes que permiten convertir los bienes primarios en la capacidad de la persona para alcanzar sus fines. Es decir, las personas tienen una serie de capacidades, limitadas por sus características personales, para poder utilizar los bienes primarios. Esto incluye tanto lo que una persona es capaz de hacer realmente como sus *oportunidades* reales. "La 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, 2000a:100)[112].

Sen no plantea una lista de capacidades mínimas para poder asegurar una vida digna lo cual, a nuestro juicio, supone una insuficiencia en su teoría[113]. Otra autora esta-

[112] Para ilustrar el pensamiento de Sen sobre las capacidades, es de gran utilidad el trabajo de Robeyns (2005) que presenta un modelo de representación no dinámica de las capacidades de las personas en relación con su contexto social y personal.

[113] Precisamente sobre la posibilidad de poder elaborar una lista de capacidades, no cerrada pero universal, como sostiene Nussbaum, o dejarla abierta como argumenta Sen, existen discrepancias entre autores que siguen el enfoque de capacidades. Alkire (2002) y Robeyns (2005), por ejemplo, se decantan por la propuesta de Sen, mientras que otros autores, como Gasper y Van Staveren (2003), prefieren la

dounidense, Martha Nussbaum (2002, 2003), sí que ofrece una propuesta no cerrada de diez capacidades que constituyen los requerimientos centrales de una vida humana; de alguna manera, constituyen un acuerdo de mínimos sobre la justicia social. En este mismo capítulo de la investigación retomaremos las aportaciones de Nussbaum sobre las capacidades y sobre las *funciones,* concepto que tampoco está suficientemente analizado en la teoría de Sen. Según este autor, las *funciones* reflejan las *diversas cosas que una persona puede valorar, hacer o ser*. La capacidad de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir.

En resumen, varias son las combinaciones que se dan entre los conceptos de capacidades, funciones y la idea de libertad que veíamos anteriormente. Una persona posee capacidades limitadas por sus características personales y por las oportunidades reales de las que disfruta. Las limitaciones y potencialidades de esas capacidades, tanto las personales como las que podemos denominar "sociales" están definidas por las funciones. La libertad es a la vez una capacidad básica para poder *funcionar* (si una persona no es libre no podrá poner en funcionamiento sus capacidades, no podrá escoger su estilo de vida) y el fin último del uso de las capacidades.

La evaluación del desarrollo

Unas de las pretensiones del enfoque de las capacidades es encontrar criterios adecuados para valorar la calidad de vida; por ello, lo primero es evitar que la calidad de vida se asimile al bienestar. No hay que confundir *well-fare* con *well-being,* es decir, *bienestar y bien-ser.* "Este último es el que se aleja de la concepción utilitarista del bienestar y se relaciona más con la condición de la persona; es el bienestar ampliamente definido, con el que se hace referencia a otros aspectos como las capacidades, las oportunidades, las ventajas; de ahí que se use también el término *calidad de vida"* (Conill, 2004:147).

Según Sen (2000a), las teorías convencionales de la ética y la justicia sociales (en particular, la teoría rawlsiana, el enfoque libertario de Nozick y el utilitarismo) se sustentan en una base de información incompleta. La *exclusión de información* constituye un importante elemento de un método de evaluación. El utilitarsimo, que emplea el concepto

aproximación de Nussbaum porque completa la falta de definición de Sen.

de utilidad como base de la información, no es sensible a las desigualdades en la distribución de la utilidad, a los derechos, a las libertades y a otras cuestiones que no reportan utilidad, como la adaptación y el condicionamiento mental. Respecto a este último aspecto, refiriéndose a la asimilación del concepto de utilidad con el de placer, sostiene Sen que "nuestros deseos y capacidades para experimentar placer se adaptan a las circunstancias, sobre todo para hacer que la vida resulte soportable en situaciones adversas [por ello] es importante tener en cuenta el hecho de que en la escala de utilidades las personas persistentemente desvalidas puedan permanecer ahogadas y silenciadas y favorecer la creación de condiciones necesarias para que los individuos tengan verdaderas oportunidades de vivir" (Sen, 2000a: 86).

Por tanto, se requiere una base de información distinta que nos de idea de lo que las personas pueden hacer y ser. De ahí la necesidad de contar con nuevos indicadores en los que se pueda confiar para medir la calidad de vida (Conill, 2004). Según Sen, lo que ha de evaluarse son los funcionamientos y las capacidades para medir hasta donde se ha conseguido el bienestar, por encima de la disponibilidad teórica de bienes y servicios que se ofrecen. Sin embargo, al no resolver Sen el asunto de cuáles son los funcionamientos y capacidades más valiosos para el desarrollo, su teoría de la evaluación queda demasiado poco definida y constituye la parte más débil de su enfoque (Dubois, 2000b)[114].

Sen (1989) propone dos criterios de evaluación que reconoce imperfectos pero que pueden ayudar a avanzar en la definición: la aceptación de los estándares sociales aceptados y la autoevaluación, que no debe confundirse con la utilidad en ninguna de sus interpretaciones.

Las instituciones y el desarrollo

En tercer lugar, queremos destacar la interpretación que Amartya Sen realiza del papel de las instituciones para el desarrollo. Instituciones públicas y privadas como el

[114] De hecho, el poder operativizar el enfoque de Sen en la evaluación de los procesos de desarrollo es uno de los principales objetivos de la *Human Development and Capability Association* anteriomente mencionada en la nota nº 107.

sistema democrático, el mercado, los medios de comunicación, las organizaciones políticas y sociales, las organizaciones ciudadanas, influyen en las capacidades de las personas. Todas ellas son instituciones que han de ser observadas desde una perspectiva holística, para detectar qué pueden hacer o no hacer en combinación con otras instituciones. La concepción del desarrollo como libertad, añade Sen, permite evaluar sistemáticamente las instituciones, a la luz de su contribución a aumentarla.

Especial atención dedica Sen a la institución del mercado y a la de la democracia. El primero, según Sen, no es ni positivo ni negativo per sé, pero tampoco es neutral, sino que debe incorporar principios de justicia social para que pueda servir al desarrollo: "los trascendentales poderes del mecanismo de mercado han de complementarse con la creación de oportunidades sociales básicas para conseguir la equidad y la justicia social" (Sen, 2000a:179). Conviene examinar la institución del mercado desde el punto de vista de la desigualdad en la distribución de las libertades y de las capacidades fundamentales. Para ello, argumenta Sen, hay que combinar los criterios de eficacia con los de equidad de tal manera que, cuando existan graves privaciones y extrema pobreza, es recomendable una alta intervención pública. Sin embargo, una excesiva interferencia en el mecanismo de mercado motivada por la equidad puede empeorar los resultados sobre la eficiencia. "Es importante dejar claro que es necesario tener en cuenta simultáneamente la equidad y la eficiencia cuando se analizan los diferentes aspectos de la evaluación y la justicia sociales" (Sen, 2000a:152).

Si ambos criterios entran en conflicto, Sen nos remite a las *prioridades sociales generales,* concepto que no define y que queda, a nuestro juicio, planteado de manera un tanto ambigua.

Lo que sí sostiene Sen son los límites del mercado cuando se trata de los *bienes públicos,* bienes que no son consumidos por separado sino *conjuntamente* por todos los individuos. Un entorno libre de malaria, la educación básica y los servicios sanitarios para todos, son ejemplos de bienes públicos o semipúblicos. Aunque en el texto de Sen se echa en falta un análisis mayor del concepto de bienes públicos, sí que es destacable el argumento de que los bienes públicos aseguran una serie de capacidades básicas indispensables y, por tanto, su existencia legitima la intervención estatal aún en contra de los criterios de eficacia del mercado.

En definitiva, tales bienes públicos son fundamentales para el ejercicio de la libertad de las personas por lo que nunca deberían quedar en las manos exclusivas del mercado.

La democracia y los derechos humanos

A la institución de la democracia y los derechos humanos, presta Sen especial atención argumentando que debe ser prioritario en las políticas de desarrollo consolidar un estado democrático a la vez que se atienden las necesidades económicas y sociales básicas. Según Sen, no son válidos los argumentos que defienden que hay que anteponer las necesidades económicas a los derechos humanos civiles y políticos y a las libertades públicas, ni tampoco se sustenta la afirmación de que el régimen autoritario y la supresión de dichos derechos contribuya en realidad a fomentar el desarrollo económico[115]. Sen afirma con rotundidad que nunca ha habido grandes hambrunas en un país independiente que tuviera un sistema de gobierno democrático y una prensa relativamente libre. Asimismo, Sen rechaza la afirmación de que los derechos humanos y la democracia son una prioridad únicamente occidental, afirmando que "diferentes individuos de diferentes culturas son capaces de compartir muchos valores comunes [...] el valor supremo de la libertad como principio rector de este libro es una poderosa presuposición universalista" (Sen, 2000a:295).

Sostiene Sen que hay tres argumentos para sostener la primacía de las libertades políticas y la democracia para el desarrollo (Sen, 2000a). En primer lugar, la importancia de la libertad política, entendida como *capacidad* para participar en la vida política y social, como una de las capacidades básicas del ser humano. En segundo lugar, el *valor instrumental* de la libertad política para poder debatir, argumentar, expresar públicamente

[115] A este respecto, son especialmente interesantes los resultados del Informe *La Democracia en América Latina,* publicado recientemente por el PNUD (2004b). Un 43% de los latinoamericanos consultados se declararon demócratas, es decir, prefieren la democracia ante cualquier otra forma de gobierno. Puestos a escoger entre la democracia y el desarrollo, los demócratas responden que ambas metas son igualmente importantes. Un 26,5% se declara no demócrata, prefiriendo un régimen autoritario a uno democrático. Finalmente, el 30,5% se caracteriza como ambivalente, es decir, que están en principio de acuerdo con la democracia, pero creen válido tomar decisiones antidemocráticas en la gestión del gobierno si, a su juicio, las circunstancias lo ameritan. Si se suman los porcentajes de los ambivalentes con los de los no demócratas, más del 56% de los latinoamericanos justificarían en algún momento medidas antidemocráticas en aras de un mayor desarrollo económico. Esto dice mucho de las democracias "formales" de América Latina. Como el propio Informe afirma "aunque muy valiosos, los avances logrados en términos de desarrollo de la democracia en América Latina no son suficientes. Hay que profundizar tanto la gobernabilidad democrática, entendida como el fortalecimiento institucional del régimen, como, sobre todo, la cultura política, que supone construir espacios de participación equitativa principalmente de aquellos más desfavorecidos en las sociedades latinoamericanas (PNUD, 2004b:29).

lo que se valora, poder elegir democráticamente a los representantes políticos, etc. Por último, el valor *constructivo* de la libertad politica insiste en que los derechos que garantizan la discusión, el debate, la crítica y la disensión abiertos, son cruciales para la formación de los valores y de las prioridades para el desarrollo. Cita Sen estudios realizados en el sur de la India donde puede probarse el alcance y eficacia del diálogo abierto en la reducción de las tasas de fecundidad de los estados de Kerala y Tamil Nadu, donde el porcentaje de mujeres que saben leer y escribir es mayor que el de todas las provincias de China. “Los derechos políticos, incluida la libertad de expresión y de debate, no sólo son fundamentales para provocar una respuesta social a las necesidades económicas, sino también para poder conceptuar las propias necesidades económicas” (Sen, 2000a:193).

En el cuadro que presentamos a continuación sintetizamos los puntos principales del pensamiento de Amartya Sen sobre el desarrollo expuestos en las páginas anteriores que giran en torno a la idea cardinal del desarrollo como libertad.

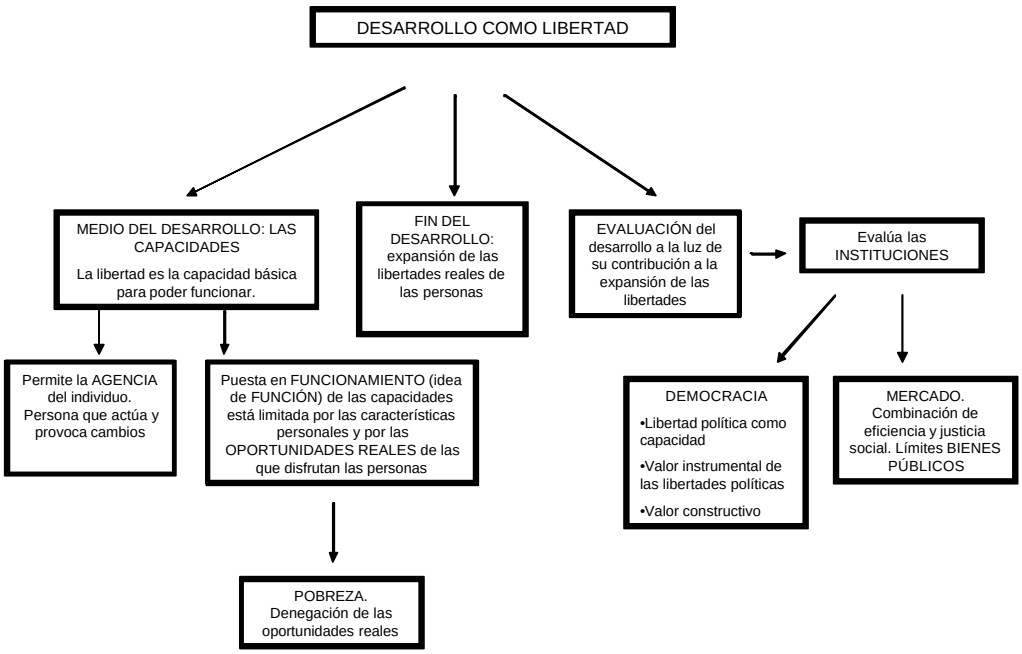

Figura II.1: Elementos clave de la tesis de Amartya Sen del desarrollo como libertad.

II.1.3. Martha Nussbaum: las capacidades humanas universales

Al analizar las tesis del desarrollo como libertad de Amartya Sen hacíamos referencia a las aportaciones de Martha Nussbaum que iban más allá de lo propuesto por Sen en el ámbito de las capacidades. La filósofa estadounidense 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, constituyen un acuerdo de mínimos sobre la justicia social. Una sociedad que no garantiza estas capacidades a todos sus ciudadanos, en un nivel apropiado, no puede considerarse una sociedad justa, cualquiera que sea su nivel de opulencia (Nussbaum 2002, 2003).

Al igual que el modelo de Sen, el de Nussbaum es también universalista, basado en la tradición aristotélica y marxista[116]; es también heredera de la ética kantiana en dos aspectos: por un lado, por el peso que le da al concepto de autonomía y razón práctica que es, a su juicio, una de las dos capacidades alrededor de las cuales se articulan las demás. Por otro lado, es deudora de los planteamientos intersubjetivistas con vocación internacionalista puesto que su propósito es determinar "ciertas normas universales de capacidad humana [que deberían ser centrales para los fines políticos al considerar los principios políticos básicos que pueden brindar la fundamentación para un conjunto de garantías constitucionales en todas las naciones" (Nussbaum, 2002:68)[117]. Tiene, por tanto, esta autora un fuerte interés en llegar a tener una concepción del ser humano y de

[116] Amartya Sen y Martha Nussbaum colaboraron en distintos trabajos; ambos autores comparten el enfoque esencialista neoaristotélico. Según Nussbaum (1998) la defensa del esencialismo obedece a tres razones: en primer lugar, la idea de que para realizar una investigación evaluadora de que es lo más profundo e indispensable en nuestras vidas no se necesita una referencia metafísica externa; en segundo lugar, si no se dispone de la base que permite establecer cuáles son las necesidades y funciones básicas de los seres humanos, se carece de fundamento y legitimación suficientes para propugnar la justicia social; esta base es imprescindible para una ética global; c) por último, si no se admite el esencialismo como válido para definir las características centrales del ser humano, las actitudes de la comprensión y el respeto quedan tan debilitadas que desaparecerán prácticamente de la sociedad, al menos en su significado más profundo.

[117] Es central en el pensamiento de esta autora la conexión entre el cumplimiento de los derechos humanos como garantía del uso de las capacidades. Sobre este particular volveremos al término de este capítulo cuando analicemos las relaciones entre el discurso de los derechos humanos y el del desarrollo. Tambien retomaremos el pensamiento de Nussbaum al analizar el concepto de ciudadanía cosmpolita y sus propuestas para un acuerdo de mínimos que garantice la satisfacción de las capacidades básicas de todas las personas (veáse apartado III.2 de la investigación).

sus funcionamientos que le sirva para diseñar políticas públicas, con el objetivo de que éstas sirvan para que los ciudadanos aumenten sus capacidades para, así, poder realizar sus funciones principales.

Asimismo, la autora plantea una crítica radical al relativismo cultural y además se distancia de posturas utilitaristas ya que considera que las capacidades humanas no son intercambiables, ni pueden ser tratadas como mercancías, puesto que tienen que estar todas presentes para vivir una vida plenamente humana. Las diferencias con el planteamiento utilitarista también obedecen a que este último descuida el relieve ético de los límites entre las personas ya que está dispuesto a tolerar enormes desigualdades para la obtención de la máxima utilidad (Nussbaum, 1997, 2002).

Nussbaum se distancia también de la propuesta de Rawls sobre la distribución de los bienes primarios. Aun reconociendo que es un modelo muy sugerente como base para un pensamiento internacionalista, la propuesta rawlsiana no penetra suficientemente en la diferentes características y situaciones en las que se encuentran los individuos, que hacen que varíen mucho en sus necesidades de recursos y en sus capacidades para convertir estos recursos en funcionamientos valiosos. El enfoque de Rawls no aborda idóneamente el diagnóstico de estos obstáculos, aun cuando los recursos puedan estar adecuadamente distribuidos (2002:107-109).

El modelo de desarrollo de las capacidades de Nussbaum tiene muchos puntos en común con el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, aunque se diferencia en dos aspectos centrales. En primer lugar, Sen coloca la libertad como la suma de las capacidades, mientras Nussbaum la considera como un elemento de su lista de capacidades. En segundo lugar, Sen no ofrece una lista de capacidades, mientras Nussbaum las considera como el umbral mínimo necesario para que las personas puedan tener una vida digna. No se trata de una lista cerrada, sino los requerimientos indispensables por debajo de los cuales no podría hablarse de vida humana[118].

[118] Este planteamiento no está exento de críticas. Puede verse, por ejemplo, una reciente contribución de Arneson (2004) que sostiene que lo que el enfoque neoaristotélico de Sen y Nussbaum aporta a la políca es bien poco. Sin embargo, a nuestro juicio, por lo que concierne el debate sobre el desarrollo, es un gran avance que frente a un concepto de pobreza tan restrictivo como el que se plantea en los recientes Objetivos

Asimismo, encontramos el enfoque de Nussbaum mucho más clarificador que el de Sen por lo que respecta a la distinción entre *capacidades y funciones* y su relación con la libertad. Como analizábamos en el apartado anterior, según Sen la función se entiende como el uso que se hace de la capacidad tomando en cuenta las características personales y las limitaciones sociales. Según Nussbaum, las capacidades nos colocan en situación de poder funcionar, son "oportunidades para el funcionamiento" (Nussbaum 2002:133), pero la elección de cómo se quiere *funcionar* se deja a la libertad de los individuos. De esta manera, a nuestro juicio, la autora evita claramente enfoques paternalistas, precisando que "el objetivo político apropiado es la capacidad no el funcionamiento" (Nussbaum 2002:132).

Las capacidades combinadas

Según Nussbaum, las capacidades pueden ser de tres tipos: *básicas, internas y combinadas* (2002:128):

- "Las capacidades básicas son el equipamiento innato de los individuos, la base necesaria para desarrollar las capacidades más avanzadas […] Estas capacidades se encuentran a veces más o menos dispuestas para funcionar: la capacidad de ver y oír tiene usualmente estas características […] la capacidad del habla y del lenguaje, de sentir amor y gratitud, la razón práctica, la capacidad de trabajar.

- Las capacidades internas son estados desarrollados de la persona misma que son condición suficiente para el ejercicio de la función requerida. A diferencia de las capacidades básicas, estos estados son condiciones maduras de preparación de una función. Por ejemplo, la capacidad para el placer sexual, la libertad religiosa y la libertad de expresión.

- Las capacidades combinadas: son capacidades internas combinadas con adecuadas condiciones externas para el ejercicio de la función […] los ciudadanos que viven en regímenes no-democráticos represivos tienen la capacidad interna

---

del Milenio (véase el apartado I.4.4. y II.I.5 de esta investigación) se pueda sostener un concepto mucho más amplio como es la denegación de oportunidades para poner en práctica las capacidades de las personas, las

pero no la capacidad combinada para ejercer el pensamiento y el discurso de acuerdo a su propia conciencia".

La idea de capacidad combinada incluye como condición necesaria, pero no suficiente, la capacidad interna de la persona para poder desarrollar adecuadamente la capacidad. Pero, esta capacidad interna tiene que ser completada con las condiciones externas (lo que Sen denominaba oportunidades) para el funcionamiento de la capacidad.

Las 10 capacidades combinadas propuestas por la autora se exponen en la tabla siguiente.

1	**Vida.** Ser capaz de vivir hasta el final una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que la propia vida se haya reducido de tal modo que ya no merezca la pena vivirse.
2	**Salud corporal.** Ser capaz de tener una buena salud, incluyendo la salud reproductiva; estar adecuadamente alimentado; tener un techo adecuado.
3	**Integridad corporal.** Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites del propio cuerpo sean tratados como soberanos, es decir, capaces de seguridad ante asalto, incluido el asalto sexual, el abuso sexual de menores y la violencia doméstica; tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.
4	**Sentidos, imaginación y pensamiento.** Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar [...] de utilizar la propia mente de manera protegida por las garantías de libertad de expresión con respeto tanto al discurso político como artístico, y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de tener experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario.
5	**Emociones.** Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo [...] de amar, de penar, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso y descuido.
6	**Razón práctica.** Ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planteamiento de la propia vida (esto implica protección de la libertad de conciencia).
7	**Afiliación.** **a)** Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de tal situación; ser capaz tanto de justicia como de amistad (Proteger esa capacidad significa proteger instituciones que constituyen y

cuales, como veremos en la propuesta de Nussbaum, afectan todas las dimensiones de la vida humana.

	alimentan tales formas de afiliación, proteger asimismo la libertad de reunión y de discurso político). **b)** Poseer las bases sociales del respeto de sí mismo y de la no humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, como mínimo, protección contra la discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, la casta, la etnia o el origen nacional. En el trabajo, ser capaz de trabajar como un ser humano.
8	**Otras especies.** Ser capaz de vivir con cuidado por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.
9	**Juego.** Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10	**Control del propio entorno** **a)** **Político.** Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernen la propia vida; tener el derecho de participación política, de protección de la libertad de expresión y de asociación. **b)** **Material.** Ser capaz de tener propiedad (tanto de la tierra como de los bienes muebles), no solamente de manera formal sino en términos de real oportunidad; y tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar empleo sobre una base de igualdad; no estar sujeto a registro e incautación de forma injustificada.

Tabla II.1: Capacidades centrales para el funcionamiento humano.
Fuente: Nussbaum, 2002: 120-123.

Como la propia autora afirma, se trata de una lista abierta, sus puntos pueden especificarse más concretamente de acuerdo con las creencias locales y las circunstancias. Esta lista podría constituir, siguiendo el término usado por Rawls, un "consenso solapado", producto de años de discusión transcultural, para que la gente se adhiera a esta concepción como el centro moral independiente de una concepción política (Nussbaum 2002:118)[119].

Las diez capacidades del modelo de Nussbaum están interrelacionadas, son todas ellas necesarias e importantes para lograr el desarrollo humano. A nuestro juicio, la lista

[119] La lista de Nussbaum no es la única propuesta de enunciar los elementos mínimos que una vida digna debería tener garantizados. En el trabajo de Alkire (2000) existe una excelente revisión de diferentes propuestas, entre las cuales, hemos seleccionado, además del enfoque de Sen y Nussbaum, la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough y las de Manfred Max-Neef y colaboradores, que analizaremos en los siguientes apartados de la investigación.

de capacidades combinadas pone el acento en dimensiones frecuentemente olvidadas en las intervenciones de desarrollo como el afecto, la creación, el ocio, los sentidos, el juego, etc. Es por tanto, un modelo mucho más integral que el que sostienen no solo las teorías hegemónicas del desarrollo, sino también el discurso sobre el desarrollo humano del propio Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, tal y como veremos al abordar el análisis de sus propuestas.

De entre la lista de las diez capacidades combinadas, la autora destaca dos: la *razón práctica*, la capacidad de planificar la propia vida, y la *afiliación,* los lazos que unen a los seres humanos; estas dos capacidades, le dan el sentido de capacidades verdaderamente humanas a las otras (Nussbaum, 2002: 125)[120]. Pero colocar de esta manera la razón práctica y la afiliación no implica que estas dos capacidades constituyan los fines a los cuales puede reducirse todo lo demás, sino que "califican" de verdaderamente humanas a las otras y permiten evaluar con este criterio su cumplimiento. Así, el trabajo no responderá al criterio "humano" si el trabajador no puede comportarse como un ser pensante, no sólo como el engranaje de una maquina, y debe poder hacerlo junto a otros y frente a otros de manera que implique el reconocimiento mutuo de la condición humana.

Por lo que respecta al papel de los gobiernos, Nussbaum (2002) se manifiesta en la misma línea que Amartya Sen, al afirmar que los estados no pueden asegurar que las personas disfruten de las capacidades, pero sí pueden compensar las diferencias de puntos de partida, de tal manera que la *base social* necesaria para el uso de las capacidades esté garantizada. Las voces de los pobres, de las mujeres, de los marginados, no pueden oírse de la misma manera que las de los colectivos más empoderados. Se precisa, por tanto, de una intervención estatal redistributiva aunque Nussbaum no entra a valorar cuál debe ser ese nivel mínimo de igualdad necesario para hacer uso de las capacidades.

[120] Es importante resaltar lo central de estas dos capacidades que la autora retomará como base para su propuesta de ciudadanía cosmopolita (véase apartado III.2 de la investigación).

II.1.4. Necesidades y desarrollo humano

Como se expuso en el capítulo anterior de la investigación, la vinculación entre las necesidades y el desarrollo ha estado presente en las contribuciones teóricas desde los años 70[121]. Sin embargo, como ya se argumentó, los enfoques sobre las necesidades formulados en ese período histórico, incidieron sobre todo en el aspecto redistributivo del crecimiento económico, mientras que las dos aportaciones conceptuales que van a ser descritas en este capítulo presentan una perspectiva mucho más integral de la relación entre las necesidades humanas y el desarrollo.

Abordaremos, en primer lugar, el enfoque del filósofo Lee Doyal y el economista Ian Gough que presentan una teoría consistente a la par que ambiciosa sobre las necesidades humanas universales. En segundo lugar, analizaremos el modelo de desarrollo a escala humana del chileno Manfred Max Neef, y colaboradores, que plantea un modelo de necesidades humanas universales derivadas de categorías axiológicas.

Las teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough

El punto de partida de la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough (1994) es la concepción del ser humano como agente social y moral, que tiene como objetivo participar socialmente en la forma de vida elegida. La idea de perjuicio grave se asimila a la incapacidad para participar de esa manera. A nuestro juicio, la premisa de la que parten Doyal y Gough sobre cuál es el fin del ser humano, guarda similitudes con la propuesta de Sen del desarrollo entendido como libertad para poder dirigir su propio plan de vida. En lo que no entra Sen y sí lo hacen Doyal y Gough (al igual que Nussbaum cuando propone su lista de capacidades) es en las necesidades previas que deben estar satisfechas para poder ejercer esta participación.

Según estos autores, existen únicamente dos necesidades básicas universales que son indispensables para poder llevar a la práctica esta participación: la *salud física y la autonomía*.

[121] Véase apartado I.2.1. de la investigación.

En primer lugar, afirman Doyal y Gough (1994) que el gozar de buena salud física es una condición indispensable para poder realizar una serie de actividades prácticas de la vida cotidiana que requieren de aptitudes mentales, manuales y emocionales que la mala salud física menoscaba. Doyal y Gough emplean, por tanto, un concepto amplio de salud, no limitado únicamente a la ausencia de enfermedad biológica.

Además de la salud física es necesaria la autonomía. Ésta puede entenderse de dos maneras: como *autonomía de acción y como autonomía crítica*. La primera (que sería asimilable a la agencia de Sen o la razón práctica de Nussbaum) se entiende como "la capacidad de los seres humanos de formular objetivos y estrategias consistentes que tienen por adecuados a sus intereses y a sus intentos de ponerlos en práctica a las actividades que emprenden" (Doyal y Gough, 1994:90). La autonomía de acción necesita de tres variables clave: el grado de comprensión que una persona tiene de sí misma, de su cultura y de lo que se espera de ella como individuo dentro de la misma (y para esto es básica una educación satisfactoria y apropiada), la salud mental y las oportunidades de las que disponen las personas.

Otro estadio de la autonomía es la autonomía crítica; se trata de un nivel superior al de autonomía de acción, que sólo se puede desarrollar en sociedades democráticas, por lo que "para que la autonomía crítica constituya una posibilidad real, los individuos deben tener la oportunidad de expresar tanto libertad de acción como libertad política" (Doyal y Gough, 1994:100). En la teoría de las necesidades de los dos autores británicos, en nuestra opinión, no se profundiza suficientemente en este sugerente concepto[122]. Los autores citan la definición de autonomía de Joseph Raz (1986) para puntualizar el concepto de autonomía crítica. Según Raz, "la significación de la autonomía es cuestión de grado. Una persona puede ser más o menos autónoma. Las personas [significativamente] autónomas son aquellas que pueden dar forma a su vida y determinar su curso. No se trata simplemente de agentes racionales capaces de elegir entre opciones después de evaluar la información pertinente, sino de agentes que sean capaces además de emprender proyectos personales, desarrollar relaciones y aceptar comprometerse en causas diversas, gracias a lo cual se concreten su integridad personal, sentido de la dignidad y

[122] Volveremos más adelante sobre el concepto de autonomía crítica al analizar la fundamentación moral y psicológica del modelo de educación para el desarrollo que se propone en el marco de esta investigación.

autoestima. En una palabra, los agentes significativamente autónomos son creadores en parte de su propio mundo moral" (Raz, 1986:154)

Para poder favorecer la salud física y la autonomía humana, Doyal y Gaugh incorporan el concepto de *satisfactores*, que son "*cualidades de los bienes, actividades y relaciones que favorecen la salud física y la autonomía humanas en todas las culturas"*(Doyal y Gough, 1994:201). Se trata de satisfactores transculturales que podrían constituir una lista de objetivos derivados o de segundo orden que es necesario cumplir a fin de alcanzar los objetivos primarios de salud y autonomía. Estos satisfactores universales se denominan también *necesidades intermedias* y son (1994:202-203):

- Los alimentos adecuados y el agua.
- Una vivienda que reúna las características adecuadas.
- Un ambiente de trabajo sin riesgos.
- La atención sanitaria adecuada.
- La seguridad en la infancia.
- Las relaciones primarias significativas[123].
- La seguridad física.
- La seguridad económica.
- El control de nacimientos, embarazo y partos seguros.
- La enseñanza básica.

"El único criterio para la inclusión en esta lista es la certidumbre de contribución positiva y universal a la salud física y autonomía de determinado conjunto de características satisfactoras" (Doyal y Gough, 1994:203). Esta lista, reconocen los autores, es, en cierto sentido arbitraria, pero defienden que no importan las categorías de necesidades

[123] Entendida como una red de apoyos individuales que puedan ofrecer un ambiente de educación emocionalmente sano (Doyal y Gough, 1994:262).

intermedias a las que se llegue, mientras éstas tengan un carácter universal. A nuestro juicio, esta lista se centra en demasía en las dimensiones materiales del desarrollo, olvidando aspectos más individuales que sí recogen el modelo de capacidades combinadas de Nussbaum y el de desarrollo a escala humana de Max Neef, que veremos en el siguiente apartado.

Sí que creemos, en cambio, mejor resuelto es la propuesta de que las necesidades intermedias/satisfactores universales se satisfagan a través de *satisfactores específicos*, que sí están condicionados culturalmente. Es en esta idea de los satisfactores condicionados culturalmente donde la propuesta de Doyal y Gough guarda las mayores similitudes con la de Max Neef y colaboradores. Nos parece muy relevante para el debate sobre el desarrollo la introducción de la idea de que cada cultura escoge satisfactores distintos para satisfacer sus necesidades, no pudiéndose establecer jerarquías entre ellos que respondan a un determinado modelo de desarrollo u otro. La pregunta es cómo se generan estos satisfactores y dónde está el límite para la elección de esos satisfactores específicos[124]. Doyal y Gough responden a la primera pregunta identificando una serie de condiciones previas que todas las sociedades han de cumplir para poder generar los satisfactores específicos; estas condiciones son de carácter universal y consisten, en primer lugar, en la "producción de alimentación, alojamiento y otros satisfactores que exige el logro colectivo de (lo que se define como) *niveles "normales" de salud* (Doyal y Gough, 1994:114). En segundo lugar, es necesario que en la sociedad se asegure la *reproducción biológica*, facilitando a la madre y al recién nacido la asistencia adecuada en el momento del parto, y, posteriormente, la inserción social del niño a temprana edad. En tercer lugar, se ha de asegurar *la transmisión cultural,* es decir, la cual, según los autores británicos, está relacionada con las instituciones de enseñanza oficial y oficiosa, con a la técnica para las actividades productivas y a los mecanismos de redistribución interna de los satisfactores[125]. Por último, la producción de los satisfactores debe estar asegurada por un sistema de *autoridad política* "- respaldado por sanciones - que garantice la enseñan-

[124] Como veremos en el apartado siguiente, la respuesta a estos dilemas está mejor resuelta, en nuestra opinión, en el modelo de desarrollo a escala humana de Max Neef y colaboradores a través del concepto de satisfactor sinérgico.

[125] Nos parece insuficiente el análisis que realizan Doyal y Gough de las distintas dimensiones de la cultura. Mucho más acertado es el enfoque que realiza el PNUD en su último Informe sobre Desarrollo Humano (2004) de las distintas dimensiones de la cultura en relación con el desarrollo, que analizaremos en el

za, aprendizaje y correcta aplicación de reglas culturales relativas a la satisfacción de necesidades.

A la segunda pregunta de dónde está el límite para la elección de los satisfactores, los autores británicos lo colocan en el respeto a los *derechos políticos y civiles* y en la *participación política* en el marco de un sistema democrático. Tanto los derechos de primera generación como la participación, serían condiciones procedimentales previas para la optimización de las necesidades. Asimismo, el disfrute de los *derechos de segunda generación* también es necesario para que las personas tengan acceso a la satisfacción de las necesidades intermedias ya identificadas (Doyal y Gough, 1994).

En la figura siguiente se presenta el esquema conceptual de la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough. Hay que puntualizar que, en la presentación de este esquema, se han diferenciado dos grados en los objetivos universales de las sociedades. El menor sería el que ha de asegurar la participación de los seres humanos a un nivel que asegure, como mínimo, la participación social de los mínimamente discapacitados. Se trataría de una participación restringida. El segundo, que es el propio de las sociedades democráticas, es el que debe tender a la liberación entendida como la participación crítica en la forma de vida elegida. Para este modelo, es indispensable la autonomía crítica.

apartado II.1.5. de la investigación.

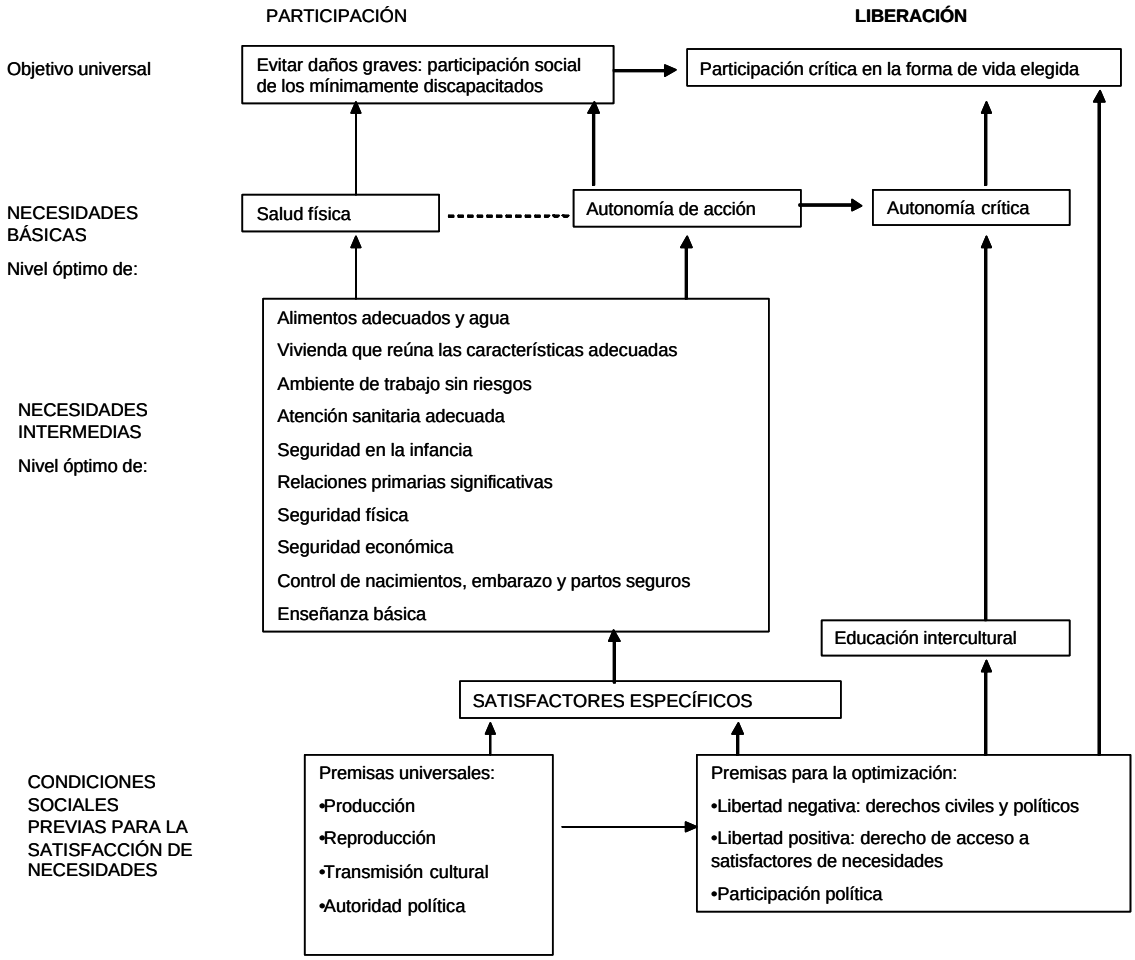

Figura II.2: Esquema de la teoría de las necesidades humanas.

Fuente: Doyal y Gough, 1994: 217

Las necesidades axiológicas del modelo de desarrollo a escala humana de Max Neef y colaboradores

En la corriente de pensamiento que relaciona el desarrollo con la satisfacción de necesidades, se inscribe el modelo de desarrollo a escala humana presentado por tres autores chilenos: el economista Manfred Max-Neef en colaboración con el sociólogo Antonio Elizalde y el filósofo Martín Hopenhayn.

El postulado básico de este modelo es que el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos y que su objetivo es elevar la calidad de vida de las personas determinada la satisfacción de sus necesidades humanas fundamentales (Max Neef et al, 1994).

¿Cuáles son esas necesidades fundamentales, y quién decide cuáles son? Los autores responden que "se ha creído, tradicionalmente, que las necesidades humanas tienden a ser infinitas; que cambian constantemente, que varían de una cultura a otra y que son diferentes en cada período histórico. Nos parece que tales suposiciones son incorrectas, ya que son producto de un error conceptual […] que no explica la diferencia esencial entre las que son propiamente necesidades y los satisfactores de esas necesidades. Es indispensable hacer una distinción entre ambos conceptos por motivos tanto epistemológicos como metodológicos […] Las necesidades humanas fundamentales son pocas, delimitadas y clasificables, y son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que se altera a través del tiempo y de las culturas es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades, su elección de satisfactores. Lo que cambia es la cantidad y calidad de los satisfactores elegidos, y/o las posibilidades de tener acceso a los satisfactores requeridos" (Max Neef et al, 1994: 41-42].

Los autores del modelo de desarrollo a escala humana plantean una taxonomía de necesidades específica *para* el desarrollo; aún siendo consciente de que se trata de una propuesta abierta, susceptible de ser perfeccionada, consideran útil elaborar un instrumento para la política y la acción en el campo del desarrollo. Para generar esta clasificación de necesidades humanas universales, Max Neef, Elizalde y Hopenhayn consideran que la taxonomía debe cumplir los siguientes requisitos (Max Neef et al, 1994:55-56):

- "*Debe ser comprensible*: las necesidades enumeradas deben ser fácilmente reconocibles e identificadas como propias.

- *Debe combinar amplitud con especificidad:* debe emplearse un número reducido de necesidades claramente enunciables (una palabra por cada necesidad), pero capaces de crear en su conjunto un universo suficientemente amplio para que cualquier necesidad fundamental vivida pueda remitirse a él.

- *La taxonomía debe ser operativa:* […] debe pretenderse es que la taxonomía haga posible el análisis de la relación entre necesidades y formas en las que se satisfacen.

- *La taxonomía debe ser potencialmente crítica:* no basta con que la taxonomía remita a satisfactores a necesidades. Es preciso también poder determinar las necesidades para las cuales no existen satisfactores deseables o satisfactores que destruyen o inhiben la realización de necesidades.

- *La taxonomía debe ser potencialmente propositiva:* en la medida en que sea crítica y capaz de detectar insuficiencias en la relación entre satisfactores disponibles y necesidades vividas, la taxonomía debe servir de resorte para pensar un orden alternativo capaz de generar y fomentar satisfactores para las necesidades de todas las personas – y de toda la persona – y sustituir satisfactores excluyentes, que sacrifican unas necesidades, por otros, más comprehensivos, que combinan la satisfacción de varias necesidades.

Los criterios que utiliza Max-Neef para la división de las necesidades son dos: *según categorías existenciales y según categorías axiológicas*. Esta combinación permite reconocer, por una parte, las necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad. Ambas categorías de necesidades pueden combinarse con la ayuda de la siguiente matriz, en la que la columna del "Ser" registra *atributos,* personales o colectivos, que se expresan como sustantivos. La columna del "Tener" registra *instituciones, normas, mecanismos, herramientas* (no en sentido material), *leyes, etc.* que pueden ser expresados en una o más palabras. La columna del "Hacer" registra *acciones,* personales o colectivas que pueden ser expresadas como verbos. La columna del "Estar" registra *espacios y ambientes* (Max Neef et al, 1994:59).

En la tabla que se expone a continuación Max Neef propone un ejemplo de satisfactores posibles para las diversas categorías axiológicas de necesidades. Hay que resaltar que de las palabras de los propios autores se desprende que su taxonomía es una propuesta abierta, susceptible de ser perfeccionada.

NECESIDADES SEGÚN CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	NECESIDADES SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
	Ser	**Tener**	**Hacer**	**Estar**
SUBSISTENCIA	Salud física, salud mental, equilibrio.	Alimentación, abrigo, trabajo.	Alimentar, procrear, descansar, trabajar.	Entorno vital, entorno social.
PROTECCIÓN	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad.	Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo.	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender.	Contorno vital, contorno social, morada.
AFECTO	Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor.	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines.	Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar.	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro.
ENTENDIMIENTO	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales.	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar.	Ámbitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia.
PARTICIPACIÓN	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor.	Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo.	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acortar, opinar.	Ámbitos de interacción participativa, cooperativas, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familia.
OCIO	Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad.	Juegos, espectáculos, fiestas, calma.	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar.	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes.
CREACIÓN	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad.	Habilidades, destrezas, método, trabajo.	Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar.	Ánimbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacias de expresión, libertad temporal.

IDENTIDAD	Pertenencia, coherencia, diferencia, autoestima, asertividad.	Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo.	Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer.	Socio-ritmos, entornos de la cotidianeidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas.
LIBERTAD	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia.	Igualdad de derechos.	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar.	Plasticidad espacio-temporal.

Tabla II.2: Matriz de necesidades y satisfactores.
Fuente: Max- Neef et al, 1994: 58-59.

No existe una correspondencia biunívoca entre necesidades y satisfactores. Un satisfactor puede contribuir simultáneamente a la satisfacción de diversas necesidades; a la inversa, una necesidad puede requerir de diversos satisfactores para ser satisfecha.

Según los autores del modelo, los satisfactores pueden ser clasificados en cinco categorías (Max Neef et al, 1994: 60-65): I) violadores o destructores; II) pseudo-satisfactores; III) inhibidores; IV) singulares; V) sinérgicos.

Los *violadores o destructores* son aplicados con la intención de satisfacer una determinada necesidad, pero no sólo destruyen por completo la posibilidad de satisfacerla en un plazo inmediato, sino que imposibilitan, por sus efectos colaterales, la satisfacción adecuada de otras necesidades. Así, el armamentismo, supuestamente destinado a satisfacer la necesidad de Protección, en el fondo aniquila la Subsistencia, el Afecto, la Participación y la Libertad.

Los *pseudo-satisfactores* son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada. Sin la agresividad de los violadores o destructores, pueden en ocasiones aniquilar, en un plazo mediato, la posibilidad de satisfacer la necesidad a que originalmente apuntan. Su atributo especial es que generalmente son inducidos mediante la propaganda, la publicidad y otros medios de persuasión.

Los *satisfactores inhibidores* son aquellos que por el modo en que satisfacen (generalmente sobresatisfacen) una necesidad determinada dificultan seriamente la posibili-

dad de satisfacer otras necesidades. Su atributo es que salvo excepciones, se hallan ritualizados en el sentido de que suelen emanar de hábitos arraigados.

Los *satisfactores singulares* son aquellos que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros con respecto a la satisfacción de otras necesidades. Son característicos de los planes y programas de desarrollo, cooperación y asistencia.

Los *satisfactores sinérgicos* son los que al satisfacer una necesidad determinada estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos, en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como la competencia y la coacción.

A nuestro juicio el modelo que presenta Max Neef es especialmente relevante para el discurso del desarrollo humano. En primer lugar, es una propuesta operativa para ser empleada en la práctica del desarrollo. Con ese fin fue pensada, a diferencia, por ejemplo, del modelo de necesidades de Doyal y Gough. Su propuesta es útil para el análisis, ya que permite detectar aquellas necesidades que no se están satisfaciendo de manera adecuada tanto a nivel individual como social. Pero, asimismo, es una propuesta útil para el diseño de políticas de desarrollo, cuyo objetivo debe ser la potenciación de satisfactores singulares y, sobre todo, sinérgicos tanto en el plano personal como comunitario.

En segundo lugar, se trata de una propuesta integral de desarrollo, ya que incorpora, al igual que el modelo de Nussbaum de capacidades combinadas, aspectos que han estado demasiado olvidados en la práctica del desarrollo: el afecto, el ocio, la creación, por ejemplo.

En tercer lugar, es de aplicación en diferentes contextos. De hecho la matriz ha sido utilizada en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Suecia y Reino Unido.

En cuarto lugar, concentra las metas del desarrollo en el proceso mismo del desarrollo, ya que las necesidades humanas fundamentales pueden comenzar a realizarse desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo. Ello se logra en la medida en que la estrategia de desarrollo sea capaz de estimular permanentemente la generación de satisfactores sinérgicos.

Por último, realza las potencialidades de las necesidades, ya que éstas comprometen, motivan y movilizan a las personas; por ello, son también potencialidades y, más aún, pueden llegar a ser recursos.

II.1.5. El enfoque del desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

Desde 1990 hasta el 2004, han sido catorce los Informes de Desarrollo Humano editados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo; vamos a rescatar los principales mensajes de cada uno de ellos, tanto en el plano teórico, como en la parte más propositiva, puesto que muchas de las sugerencias que aparecen en los informes han influido decisivamente en el debate sobre el desarrollo y en la planificación de las políticas públicas.

Aportaciones principales de los Informes del PNUD al paradigma de desarrollo humano

Presentaremos de manera descriptiva las principales aportaciones de los quince Informes del PNUD en una tabla que recoge las contribuciones teóricas, las propuestas de políticas públicas y los índices de medición del desarrollo humano. Tras ello, realizaremos una discusión sobre las críticas y el impacto del discurso de PNUD y concluiremos presentando los elementos principales del paradigma del desarrollo humano del PNUD.

AÑO	TÍTULO DEL INFORME	APORTACIONES TEÓRICAS PRINCIPALES	PROPUESTAS	INDICES DE MEDICIÓN DEL DESARROLLO HUMANO
1990	Concepto y medida del desarrollo humano	Se describen los elementos centrales del paradigma de desarrollo humano (DH): desarrollo humano como proceso; ampliación de las oportunidades de las personas; formación de capacidades humanas (conocimientos, destrezas) y uso que se hace de esas capacidades. Se realza la inexistencia de un nexo automático entre crecimiento económico y desarrollo de capacidades humanas. Se aporta la definición básica de DH: "proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano [...] estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, muchas otras alternativas continuarán siendo inaccesibles. Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras oportunidades, altamente valoradas por muchas personas, van desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de derechos humanos" (PNUD, 1990: 34).		Se plantea el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que escoge tres tipos de privación como centro de atención: la privación en términos de esperanza de vida, alfabetismo e ingreso para lograr un nivel de vida decente. La longevidad y los conocimientos se refieren a la formación de capacidades humanas, y el ingreso es una medida alterna de las oportunidades que tiene el ser humano cuando utiliza sus capacidades. La longevidad se considera resultado de las condiciones de salud y nutrición y se expresa como esperanza de vida al nacer. El acceso a la educación se calcula a partir de la proporción de población adulta alfabetizada (2/3) y la tasa de matriculación combinada primaria, secundaria y terciaria (1/3). El ingreso real se obtiene a partir del PIB per cápita ajustado según el coste de la vida local, calculado a partir de paridades del poder adquisitivo (PPA) y de acuerdo a la utilidad marginal del ingreso.
1991	Financiar el desarrollo humano	Se amplía el concepto de DH incluyendo las dimensiones de participación y la sostenibilidad.	Se aconseja que el índice de gastos en proyectos de DH tendría que ser, por lo menos, un 5% si un país desea mejorar sus condiciones de desarrollo humano. Sería deseable mantener un nivel moderado del índice de gasto público (alrededor del 25%), asignar gran parte del mismo a los sectores sociales (más del 40%) y concentrarse en las áreas de prioridad social (asig-	Se expone el Índice de Libertad Humana inspirado en el Índice de Libertades Políticas de la *Guía Mundial de Derechos Humanos* de Charles Humana (1986) en el cual se elaboraba una clasificación de países según la protección y violación que se hacía de las libertades

			nándoles más del 50%). La peor situación se da si el gasto gubernamental es elevado y hay pocas prioridades sociales. Es necesaria la adopción de enfoques más descentralizados y participativos del desarrollo, haciendo economías prudentes y reduciendo los costos unitarios, gravando a muchos usuarios por los beneficios que reciben y estimulando la iniciativa privada tanto en la financiación como en la prestación de servicios sociales. Es necesario que los países donantes movilicen más recursos para el desarrollo humano mediante la reestructuración de sus presupuestos de ayuda.	y de los derechos. Este índice suscitó las protestas de los países del G-77[126], que acusaron al PNUD de haberse basado en un modelo académico, de corte occidental, y no en principios universalmente aceptados recogidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos (Eizaguirre y Alberdi, 2001).
1992	Dimensiones globales del desarrollo humano	Se incide en el desigual reparto de los ingresos y las oportunidades en el mercado mundial, demostrando que las desigualdades en el ingreso entre el 20% más rico de la población mundial y el 20% más pobre, se han duplicado en los últimos 30 años (en el período 1960-1990). Si a estas cifras se suman los porcentajes de las desigualdades internas, las cifras que obtenemos es que el 20% más rico dispone 150 veces más del ingreso del 20% más pobre. Se pone de manifiesto la inadecuación del sistema de gestión económica global y la necesidad de realizar profundas reformas.	Se plantean reformas en las instituciones multilaterales: Banco Mundial, GATT, Consejo de Seguridad. Se propone la creación del dividendo por la paz, reduciendo los gastos militares y destinando tal reducción al gasto en desarrollo humano. Se sugiere la creación de un impuesto internacional sobre el uso de los recursos naturales, para defender los bienes globales y para obtener fondos para los proyectos ambientales.	En el Informe de 1992, no se incluyó una clasificación de países, pero se plantearon los elementos que tendría que tener un futuro Índice de Libertad Política: seguridad personal, imperio de la ley, libertad de expresión, participación política e igualdad de oportunidades. Tras estos primeros intentos, el PNUD no ha vuelto a retomar la elaboración de un índice de este tipo.

[126] El Grupo de los 77 (G-77) se estableció el 15 de junio de 1964; fue conformado por 77 países en desarrollo que firmaron la “Declaración Conjunta de los 77 Países” al finalizar la primera sesión de la Conferencia de las Naciones Unidas de Comercio y Desarrollo (UNCTAD) en Ginebra.

1993	Participación popular	Se resalta la dimensión de la participación en los procesos de desarrollo entendida como "que la gente intervenga estrechamente en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que afectan a sus vidas" (PNUD, 1993:25). El PNUD destaca cuatro formas de participación: 1) Participación en los hogares, refiriéndose al insuficiente reconocimiento de la capacidad para tomar decisiones de la mujer en el seno del hogar; 2) Participación económica, que implica facilitar el acceso a las actividades económicas en sus múltiples facetas; 3) Participación social y cultural, que significa el derecho de poder participar en su propia cultura mediante el idioma, las costumbres rituales, el arte, la música, etc.; 4) Participación política, entendida no sólo como capacidad para poder participar en unas elecciones libres, sino también instituciones fuertes (como la prensa libre) y una diversidad de organizaciones no gubernamentales. También se realza el papel de las ONG, hablando de sus éxitos en las actividades de defensa de los desfavorecidos, en que confieren poder a los grupos marginados, en que llegan a los más pobres y en su respuesta eficaz a la ayuda de emergencia. Sin embargo, el rol de las ONG debe ser complementario respecto al estado.	Se recuerda la necesidad de cambiar el sistema de gobernabilidad mundial para que ésta sea auténticamente democrática y participativa.	
1994	Nuevas dimensiones de la seguridad humana	El PNUD profundiza en el concepto de seguridad humana que implica: seguridad económica (que requiere un ingreso básico asegurado), alimentaría (tener acceso tanto físico como económico a los alimentos básicos), en materia de salud (acceso a los sistemas de salud), ambiental (disponer de un entorno físico adecuado), personal (seguridad respecto de la violencia física), de la comunidad (seguridad por su participación en un grupo, una familia, una comunidad, un grupo racial y étnico, etc.) y política (respeto de sus derechos humanos fundamentales). También se hace referencia a la seguridad humana mundial, haciendo hincapié en las amenazas que rebasan las fronteras nacionales de los países; se trata	Respecto a la cooperación al desarrollo, se plantea la reestructuración de la ayuda orientándola más a la reducción de la pobreza, al gasto social básico, a la asistencia técnica debidamente reformulada y adaptada a las condiciones del país receptor. Se propone un programa para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social donde, entre otras propuestas, se sugiere adoptar el Pacto 20:20, donde los países en desarrollo tendrían que reservar al menos un 20% de sus presupuestos para cuestiones de desarrollo humano básico (educación y salud primaria, agua y saneamiento, planificación familiar, acceso al crédito) y los países donantes tendrían que aumentar hasta el 20% las asignaciones de su ayuda para metas de prioridad	Se plantean cambios relevantes en el IDH: inclusión de valores máximos y mínimos fijos para los tres componentes del IDH, calculados a partir de tendencias observables en los últimos 30 años y en los próximos 30.

		de amenazas como el crecimiento descontrolado de la población, la disparidad de oportunidades económicas, la migración internacional excesiva, el deterioro del medio ambiente o el terrorismo internacional.	humana. Una posibilidad de financiación de este gasto vendría por el *dividendo por la paz*, ya anunciado en el Informe de 1992. También se propone la creación de impuestos sobre el movimiento mundial de divisas (tasa Tobin) e impuestos a la contaminación. Por último, se apuesta por la creación de un Consejo de Seguridad Económica, encargado de examinar las amenazas a la seguridad humana mundial y convenir las medidas necesarias.	
1995	Género y desarrollo humano	El mensaje del Informe gira en torno a la exclusión de la mujer respecto a muchas oportunidades, básicamente a las oportunidades económicas y políticas. Se constata que en ninguna sociedad las mujeres disfrutan de las mismas oportunidades que los hombres y que la eliminación de las desigualdades en la condición de sexos es independiente del ingreso nacional. Respecto al paradigma del DH, se sigue perfilando su concepto, y se sugieren los siguientes componentes esenciales: 1) Productividad, 2) Equidad, 3) Sostenibilidad, y 4) Potenciación.	Se presenta un *Plan de acción para impulsar acciones públicas en pro de la igualdad de géneros*; algunos ejemplos de esta estrategia son la ratificación por parte de todos los Estados miembros de las Naciones Unidas de la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*[127]; el impulso de cambios normativos en el seno de los estados para potenciar la participación económica y política de la mujer, y alcanzar la cuota del 30% de representación política de la mujer a escala nacional.	Se proponen el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) y el Índice de Potenciación de Género (IPG)[128]. El IDG es el IDH ajustado en función de la desigualdad entre hombres y mujeres, ya que refleja las mismas dimensiones que el IDH pero diferenciándolas por géneros. El IPG se concentra en la participación económica, política y profesional de la mujer midiendo la posibilidad que tienen las mujeres de ganar un ingreso, participar en cargos administrativos y ejecutivos y la proporción de escaños parlamentarios. El propio PNUD es consciente que el IPG no puede

[127] Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979.

[128] En el Informe de 1995, el IDG y el IPG se denominaban Índice de Desarrollo relacionado con la Mujer e Índice de Potenciación de la Mujer; en el Informe de 1996, ambos índices cambiaron de nombre, sustituyendo la palabra mujer por género, pero sin alterar las variables para su medición. .

				reflejar muchos aspectos de la potenciación, en particular en el hogar, en la vida comunitaria o en las zonas rurales.
1996	Vínculos entre crecimiento económico y desarrollo humano	Muchas de las críticas realizadas a los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD giraban en torno a la exclusión del crecimiento económico como parte del DH; aunque desde la definición del concepto en el Informe de 1990, el PNUD dejaba claro que el crecimiento económico era un medio del DH, la preocupación por clarificar esta relación motivó que el Informe de 1996 estuviera dedicado a estudiar los vínculos entre crecimiento económico y desarrollo humano. El PNUD se esfuerza por demostrar que el crecimiento económico y el DH pueden formar parte de un mismo círculo virtuoso, donde son elementos centrales la actividad y gastos de los hogares, la política y gastos gubernamentales, y la acción de la comunidad. Una de las conclusiones que extrae el Informe es que la calidad de vida de la gente puede ser mala incluso en medio de la abundancia. La crítica se centra en la excesiva atención de los que toman decisiones sobre los aspectos cuantitativos del crecimiento. Por lo que respecta al paradigma sobre el desarrollo humano, éste se va ampliando incluyendo la seguridad (entendida de una manera integral, tal y como la abordaba el Informe de 1994) y la cooperación, entendida como cohesión social basada en la cultura y en valores y creencias compartidos.		

1997	Desarrollo humano para erradicar la pobreza	Se presenta el concepto de pobreza desde la perspectiva del DH, entendida no sólo como pobreza de ingreso sino como denegación de opciones y oportunidades para vivir una vida tolerable. Basándose en el propio paradigma de DH, el PNUD sostiene que los procesos de empobrecimiento se muestran a través de distintas caras: la pobreza de ingreso es la que más ha dominado las publicaciones, pero también el deterioro ambiental, la falta de seguridad personal, la ausencia de participación, de conocimientos, la baja esperanza de vida, el deficiente acceso a la salud y a la vivienda, son posibles indicadores de la presencia de la pobreza. Se destacan los aspectos políticos de la pobreza: "la política, no sólo la economía, determina lo que hacemos o no hacemos para enfrentar el problema de la pobreza humana. Y lo que falta no son los recursos ni las soluciones económicas, sino el impulso político para enfrentar directamente a la pobreza" (PNUD, 1997a:106).	Una estrategia orientada a la erradicación de la pobreza debe contener tres elementos esenciales: la potenciación política de los pobres, una respuesta colectiva de todos los agentes de la sociedad para hacer frente a la pobreza y un estado que fomente las dos primeras acciones de manera transparente y responsable y que pueda resistir las presiones de los que detentan el poder económico. Es destacable el papel que este Informe concede a la movilización de la sociedad civil, retomando lo ya apuntado en el Informe de 1993 sobre la participación. Según el PNUD, se trataría de buscar alianzas locales y globales entre las organizaciones comunitarias, las organizaciones no gubernamentales más estructuradas, los sindicatos y los movimientos populares (1997a: 106-114). También se revindica el papel del estado activo y fuerte.	En 1997, se presentó un indicador compuesto para la medición de la pobreza: el Índice de Pobreza Humana (IPH). Existe un IPH para los países en desarrollo (IPH-1) y otro para los países industrializados (IPH-2). El IPH mide las privaciones en desarrollo humano básico con las mismas dimensiones del IDH, añadiendo los aspectos de participación o inclusión social. En el IPH, la longevidad se mide por el porcentaje de gente que no llegará a los 40 (IPH-1) y 60 (IPH-2) años de edad. La privación de conocimientos se mide en ambos índices por el porcentaje de adultos analfabetos. Para la medición de la privación del aprovisionamiento económico, se ha tomado en cuenta el porcentaje de población que tiene acceso a los servicios de salud y agua potable, y el porcentaje de niños menores de 5 años desnutridos (IPH-1), y el porcentaje de población que vive por debajo del límite de la pobreza de ingreso y la tasa de desempleo a largo plazo (IPH-2).
1998	Consumo y desarrollo humano	El PNUD realiza una reflexión sobre las actuales pautas de consumo, su distribución enormemente desigual, alertando de que dichas pautas van en desmedro de la base ambiental de los recursos, exacerban las desigualdades y aceleran la dinámica negativa del nexo consumo-pobreza-desigualdad-medio ambiente. El PNUD identifica algunos factores que afectan a las opciones de consumo de millones de personas: el ingreso, la disponibilidad e infraestructura de bienes y servicios esenciales (destacando que en muchos países existe un gran desequilibrio entre los bienes públicos y privados, en favor de estos últimos, lo que pro-	Se plantea un programa para la acción en materia de política de consumo con distintos ejes: el mejoramiento de la información, la garantía de un consumo mínimo para todos, el fomento de la innovación tecnológica, la eliminación de subsidios negativos en materia de energía, agricultura, carreteras y agua y el fomento de los impuestos ambientales, la promulgación y aplicación de una legislación adecuada en materia de ambiental, derechos de los consumidores, planificación, etc., y el fortalecimiento de los mecanismos de cooperación internacional. Todo ello, insiste el PNUD, a través de la acción concertada de los individuos, las organizaciones comunitarias y las ONG, las empresas,	

		voca una gran desigualdad social), la información comercial transparente (en relación con la educación pública del consumidor), las barreras sociales motivadas por razones étnicas, de género, de clase, etc. y la adopción de decisiones en el hogar. Por lo que se refiere a los vínculos entre consumo y DH, se llama la atención sobre los efectos positivos y negativos del consumo en el nivel doméstico, en el de la comunidad y el global. El PNUD advierte, asimismo, sobre los efectos ambientales negativos del actual modelo de consumo: uso de los recursos no renovables, uso intensivo de los renovables y la generación de contaminación y desechos por encima de la capacidad de la tierra.	las administraciones y las instituciones internacionales.	
1999	Mundialización con rostro humano	El Informe hace referencia al "proceso de interdependencia económica, cultural, tecnológica y de estructura de gobierno, que el PNUD denomina mundialización" (PNUD, 1999:1). El mensaje principal es el siguiente: "la mundialización ofrece muchas oportunidades a millones de personas de todo el mundo, lo que supone una potencialidad enorme para erradicar la pobreza en el Siglo XXI; sin embargo, para que esto sea posible se requieren valores compartidos y un compromiso común con el desarrollo humano de toda la gente. El sustrato ético de este universalismo lo ofrece la Declaración Universal de los Derechos Humanos" (PNUD, 1999:1,2). La carga ética de este Informe se aprecia también en las características que el PNUD atribuye a la mundialización con rostro humano. Se propone una mundialización *ética, equitativa, incluyente, segura, sostenible y con desarrollo.*	El PNUD adelanta algunas medidas a escala internacional para crear una estructura de gobierno mundial democrática y equitativa: mejora del sistema de Naciones Unidas; creación de un banco central mundial; aumento de las corrientes de recursos para los países en desarrollo y para la financiación de los bienes públicos mundiales a través de nuevas imposiciones globales y el control de la inversión extranjera directa; la creación de un organismo ambiental mundial y la introducción de nuevos acuerdos en la Organización Mundial del Comercio para la eliminación de las normas *antidumping.*	Modificación sustancial del IDH a través de un cambio en el tratamiento del ingreso. Como resultado de ese cambio, tanto los valores como la clasificación de muchos países según el IDH difieren considerablemente en el Informe de 1999 de las presentadas en Informes anteriores. Se introdujeron modificaciones relativas al cálculo del ingreso de hombres y mujeres; esta modificación se reflejó sólo en el anexo estadístico, pero no se ilustró en los capítulos del Informe, aunque sí se produjeron una serie de alteraciones en el ranking de los países clasificados según el IDG (Bardan y Klasen, 2000).
		El PNUD se decanta claramente por el cumplimiento de los derechos humanos como ideal universalista del DH. Sostiene el PNUD "que los derechos humanos y el desarrollo humano consisten ambos en velar por las libertades básicas. Los derechos humanos expresan la idea audaz de que todos están facultados para recla-	Se proponen medidas para superar la *brecha de incentivos* que dificulta que los países pequeños y de bajos ingresos reciban poco de las ganancias mundiales, la *brecha jurisdiccional,* creando mecanismos para hacer cumplir las obligaciones en materias de derechos humanos, y la *brecha de participación,* que implica la	

2000	Derechos humanos y desarrollo humano	mar medidas sociales que los protejan de los peores abusos y privaciones, y que garanticen la libertad para vivir una vida digna. El desarrollo humano, a su vez, es un proceso de realce de la capacidad humana, para ampliar las opciones y oportunidades de manera que cada persona pueda vivir una vida de respeto y valor. Cuando el desarrollo humano y los derechos humanos avanzan juntos se refuerzan recíprocamente, aumentando la capacidad de la gente y protegiendo sus derechos y libertades fundamentales" (PNUD, 2002:2). El concepto de derechos humanos que utiliza el PNUD es el de "reivindicaciones morales respecto del comportamiento de agentes individuales o colectivos y respecto de la estructura de mecanismos sociales" (PNUD, 2000: 25), rechazando la interpretación de que si el ordenamiento jurídico no establece el agente responsable y los deberes precisos para que se realicen esos derechos, no se podría estar hablando de un derecho humano. El PNUD defiende la existencia de derechos humanos que tienen asociados deberes imperfectos, estableciendo una distinción entre la cuestión de la realización de los derechos y la cuestión de su existencia. El PNUD aborda también la cuestión de la democracia incluyente, como contraposición a una democracia mayoritaria no liberal. Se examinan también los vínculos entre derechos humanos y pobreza; en primer lugar, se examinan las relaciones causales entre los derechos civiles y políticos y los económicos, sociales y culturales, afirmando en la misma línea de Amartya Sen, que el derecho a la libre expresión y a la participación en la vida política pueden ser muy necesarios para evitar una gran calamidad social. Por último, el PNUD aborda la necesidad de erradicar la pobreza, catalogada como un bien público mundial, desde el orden internacional atendiendo al principio de justicia mundial. Según el PNUD, se trata de conciliar el interés particular de los actores estatales y supraes-	creación de una democracia incluyente en el orden internacional, donde los países, tanto los pequeños y débiles como los grandes y poderosos, tengan voz en la toma de decisiones. En el plano interno, para lograr un progreso razonable en materia de derechos humanos, el PNUD propone cuatro líneas: 1) La protección de los derechos de las minorías y la rectificación de las desigualdades horizontales, que se expresan en la discriminación y marginación de los grupos minoritarios; 2) La ampliación del derecho de participación y de libre expresión; 3) La implicación de la separación de poderes y 4) La incorporación de los derechos humanos en la formulación de las políticas económicas. En segundo lugar, el PNUD aborda las obligaciones asociadas al cumplimiento de los derechos humanos necesarios para la erradicación de la pobreza. Se reconoce a los Estados como principales responsables de estas obligaciones, pero también se incide en el papel de otros actores supraestatales como las instituciones financieras internacionales, las empresas transnacionales, los medios de información y difusión y las redes mundiales de organizaciones no gubernamentales. Se proponen también otro tipo de medidas en el plano nacional e internacional para que todas las personas gocen de todos los derechos en todos los países. Dentro de las primeras, se apuntan algunas como las evaluaciones nacionales independientes de los derechos humanos, la derogación de leyes que violan los derechos humanos de determinadas minorías, de las mujeres, etc., la sensibilización y educación en derechos humanos, la utilización de comisiones de los derechos humanos, la designación de ombudsman o mediadores para los derechos humanos. Por lo que respecta a las medidas en el plano internacional, se comentan medidas ya adelantadas en otros Informes (como la condonación de la deuda, el desarme para el desarrollo, etc.) y otras específicas en materia de derechos humanos como el fortalecimiento de un	

		tatales con el interés colectivo.	régimen internacional de derechos humanos.	
2001	Tecnologías y desarrollo humano	El PNUD aborda el papel de la tecnología como un instrumento del DH, apostando claramente por la defensa de la nueva era tecnológica (la era de las redes) como posibilitadora del DH ya que elimina los obstáculos que se oponen al conocimiento, a la participación y a las oportunidades económicas. Sin embargo, se reconoce que estas oportunidades se dan en un mundo tecnológico dispar, donde existen desigualdades entre países y en el interior de los mismos. Estas desigualdades afectan a la creación tecnológica y al uso de la tecnología.	Para poner la tecnología al servicio del DH, el PNUD recomienda estrategias nacionales e internacionales. De entre las primeras, destaca el estímulo a la investigación y el desarrollo a través de una alianza (denominada *triple hélice)* entre labor pública, universidad y empresa privada. Para que esta alianza sea fructífera, tiene que garantizarse la transparencia y la rendición de cuentas en la adopción de decisiones y la buena gestión pública, la distribución equitativa de los derechos de propiedad intelectual, el criterio de que los productos finales sean accesibles para quienes los necesitan y el empoderamiento de la capacidad local. Otra de las medidas enunciadas, es la financiación de la educación terciaria. Para esta medida, el PNUD se decanta por incrementar la financiación privada de la educación universitaria, mientras el estado debería garantizar la primaria y secundaria. Relacionado con el ámbito universitario, se encuentra la reflexión sobre el "éxodo de intelectuales" de los países del Sur que engrosan las instituciones académicas del Norte. Más que centrarse en el regreso de estos profesionales emigrados, el PNUD se plantea propuestas para gravar impositivamente estas corrientes de capital humano. Por lo que se refiere a las iniciativas mundiales para crear tecnologías para el DH, el Informe pone el acento en una mejora de la gestión de los derechos de propiedad intelectual, en el aumento de la inversión en tecnologías para el desarrollo y en la cooperación a escala regional y mundial.	Diseño del Índice de Adelanto Tecnológico (IAT) para la medición de la inclusión de los países en la sociedad del conocimiento. Se escogieron cuatro dimensiones para calcular el IAT: la creación de tecnología (medida según las patentes concedidas per cápita, y el ingreso percibido del extranjero por concepto de regalía y derechos de licencia per cápita), la difusión de innovaciones recientes (según el número de anfitriones en Internet per cápita, y la exportación de tecnología alta y media como proporción del total de exportaciones), la difusión de antiguas invenciones (teléfonos y consumo de energía per cápita) y los conocimientos especializados (la media de años de escolarización y la tasa bruta de matriculación terciaria en ciencias, matemáticas e ingeniería). Los datos combinados permitieron realizar una clasificación de 72 países (para los restantes, la información disponible no era suficiente o fiable), divididos en líderes, líderes potenciales, seguidores dinámicos y marginados tecnológicos.
		El Informe sobre Desarrollo Humano de 2002 se ocupa del análisis de la gobernabilidad democrática. Este concepto sustituye al de democracia incluyente del Informe de 2000. La gobernabilidad para el desarrollo humano, según el PNUD, implica "la existencia de instituciones justas y	El último capítulo del Informe está dedicado a reflexionar sobre la profundización de la democracia a nivel global. Se presentan distintos ejemplos del papel que desempeñan las campañas mundiales de la sociedad civil en pro del desarrollo humano. El PNUD las cataloga como una nueva política mundial capaz de catalizar cambios e innovaciones. También se destaca	

2002	Democracia y desarrollo humano	responsables que amparen los derechos humanos y las libertades fundamentales" (PNUD, 2002:3). Se identifican seis instituciones claves para una gobernabilidad democrática (2002:4): 1) Un sistema representativo con partidos políticos que funcionen correctamente y asociaciones basadas en intereses comunes. 2) Un sistema electoral que garantice elecciones libres y justas, así como el sufragio universal. 3) Un sistema de controles y comprobaciones basado en la separación de poderes. 4) Una sociedad civil dinámica, capaz de supervisar al gobierno y a las transacciones privadas, y de brindar alternativas para la participación política. 5) Medios informativos libres e independientes. 6) Un control eficaz del ejército y de otras fuerzas de seguridad. También se exploran los vínculos entre DH y gobernabilidad democrática. Se evidencia la ausencia de datos empíricos que permitan afirmar taxativamente que la relación entre democracia y el crecimiento económico sean siempre positivas, aunque sí se concluye que la gobernabilidad democrática puede promover el desarrollo humano por tres motivos: porque es el único régimen político que garantiza las libertades políticas y civiles, y el derecho a participar; porque ayuda a proteger a las gentes de catástrofes económicas y políticas, y porque puede desencadenar un ciclo positivo de desarrollo, a medida que los ciudadanos puedan exigir políticas que amplíen las oportunidades sociales y económicas, y a medida que un debate franco ayude a las comunidades a elaborar su lista de prioridades.	la necesaria democratización en las instituciones financieras internacionales, en el sistema de Naciones Unidas y en la Organización Mundial del Comercio.	

2003	Objetivos del Milenio[129]	El Informe de 2003 se dedica al análisis de los 8 Objetivos del Milenio (ODM), adoptados en la Declaración del Milenio en el año 2000. Estos objetivos reflejan las principales metas establecidas en distintas conferencias de las Naciones Unidas sobre desarrollo celebradas en los años 90. El PNUD relaciona los ODM con los objetivos del DH, introduciendo una nueva distinción entre *capacidades* para el desarrollo humano y las *condiciones* del desarrollo humano. Las primeras son: vida larga y saludable (ODM 4,5 y 6), educación (ODM 2 y 3), nivel de vida apropiado (ODM 1), libertad civil y política (no incluida como ODM, pero es uno de los objetivos mundiales recogidos en la Declaración del Milenio). Respecto a las condiciones para el DH, se enumeran: la sostenibilidad ambiental (ODM 7), la equidad, especialmente la de género (ODM 3) y permitir un entorno económico global que favorezca el desarrollo humano (ODM 8). El PNUD liga el logro de los ODM a los derechos humanos, al expresar que las metas expresadas en los objetivos no son tan sólo aspiraciones de desarrollo, sino también derechos que tenemos que reivindicar.	Cada uno de los ODM tiene asociadas unas metas, que son resultados cuantitativos que se pretenden alcanzar en el año 2.015 para medir el progreso de los países en cuestiones de desarrollo humano. Estas metas son "un conjunto de elementos de referencia necesarios para evaluar el progreso y para que los pobres puedan asegurarse de que sus líderes políticos asuman sus responsabilidades" (PNUD, 2003:1). El PNUD se defiende de las críticas realizadas a los ODM – que los tachan de restringidos, que utilizan indicadores restrictivos, de no realistas, que trastocan las prioridades nacionales imponiendo condicionalidades de los países donantes – argumentando que su propósito es el de movilizar a la acción, no el de denunciar y avergonzar (2003:30).	

[129] En el apartado I.4.4 de la investigación ya se han expuesto los ocho ODM y sus indicadores. Para evitar reiteraciones, hemos suprimido la referencia textual en el cuadro resumen.

2004	La libertad cultural en el mundo diverso de hoy	El Informe comienza afirmando la diversidad en el mundo de hoy donde coexisten más de 5.000 grupos étnicos. En más de 100 países, el 25% de la población pertenece a una minoría cultural. La libertad cultural debe ser un objetivo del desarrollo humano ya que la gente puede tener, y de hecho tiene, identidades múltiples y complementarias. 900 millones de personas en el mundo pertenecen a grupos que sufren las limitaciones de la libertad cultural, entendida como poder usar el idioma propio en la vida diaria, poder practicar la propia religión y no ser objeto de discriminación y desventajas en la política, la educación y el trabajo. En la mayoría de los casos, los estados han reprimido las identidades por temor a que socaven la unidad del estado, el crecimiento económico y el desarrollo, la democracia y la estabilidad, desencadenando conflictos violentos. Según el PNUD, acoger la diversidad es la única solución sostenible ya que: 1) es la única forma de respetar las libertades y derechos culturales; 2) es la única opción viable ya que Las identidades no se pueden reprimir y 3) existen experiencias exitosas que avalan que es posible. El Informe aborda también las amenazas y oportunidades que la globalización plantea a la libertad cultural debido a la entrada masiva de bienes culturales extranjeros, al aumento de la inmigración y las amenazas al modo de vida tradicional y al conocimiento de los pueblos indígenas.	Las políticas multiculturales que permiten el florecimiento de múltiples identidades son la mejor manera de propiciar la diversidad a diferencia de las políticas asimilacionistas. Algunas medidas de estas políticas son: - Participación política (federalismo asimétrico, representación proporcional) - Libertad religiosa (secularismo con distancia de principios) - Pluralismo legal (reconocimiento del derecho consuetudinario a nivel local) - Políticas sobre el idioma (lengua oficial, educación bilingüe cuando sea posible) - Políticas socioeconómicas (medidas de equidad que incluyan la acción afirmativa) - El apoyo a la producción de bienes culturales nacionales.	

Tabla II.3: Aportaciones principales de los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD 1990-2004.

Las críticas del concepto de desarrollo humano y su medición en el enfoque del PNUD

Tanto el paradigma de desarrollo humano del PNUD como su medición han recibido diversas críticas. Entre las que cuestionaban sus aportaciones conceptuales, destacan un grupo de observaciones que ponen en duda que el paradigma de desarrollo humano que propone el PNUD sea completo.

Estaríamos de acuerdo con Reichmann (1998) en que la dimensión de la sostenibilidad está insuficientemente tratada. Consideramos que el PNUD tiene un discurso demasiado contemporizador con el modelo de desarrollo de las sociedades del Norte, con lo cual la reflexión sobre los límites ambientales del crecimiento no aparece de manera clara. Otra observación que nos parece pertinente es la que realiza Opazo (2000) que argumenta que la dimensión ética del desarrollo no aparece claramente definida. Aunque hay referencias a la participación cultural y a los derechos culturales, cabría profundizar, en la línea de la propuesta de Nussbaum o Max Neef, en las necesidades de ser reconocido, de vivir en un espacio de afecto y creatividad, de felicidad y desarrollo espiritual.

Otro grupo de críticas que suscribimos son las que sugieren que las ideas clave del enfoque del PNUD no se traducen en mecanismos de análisis y políticos precisos y claros, con lo que los conceptos se diluyen y pierden operatividad (Dubois, 2000a:35). Esto es, por ejemplo, lo que Martha Nussbaum (2003) crítica en relación con el concepto de capacidades, que es clave en el paradigma del desarrollo humano; en los Informes se comparan unos países con otros, pero no existen propuestas concretas de qué niveles de servicios educativos, sanitarios, etc., tienen que disfrutar los ciudadanos de los distintos países para hacer uso de esas capacidades. En el Informe de 2002 se pretende superar esta limitación introduciendo los Objetivos del Milenio (ODM). Sin embargo, la mayoría de sus propuestas siguen siendo demasiado generales y no hay un cambio cualitativo sustancia. Al analizar los ODM en el capítulo primero de la investigación[130], sosteníamos algunas deficiencias de esos objetivos: equiparación del desarrollo con erradicación de la pobreza, lo que implica supone el olvido de otras dimensiones sustanciales del concepto

[130] Veáse apartado I.4.4.

de desarrollo humano, poca legitimidad del consenso internacional que dicen representar los ODM, identificación de la pobreza con una amenaza a la seguridad internacional, nulo cuestionamiento de los modelos de ajuste estructural como causantes del empobrecimiento. Se tratan los síntomas de la pobreza, pero no sus causas. A nuestro juicio, el PNUD ha perdido una oportunidad de desmarcarse de otras instituciones internacionales, mucho más conservadoras, para plantear un concepto alternativo de pobreza y poner el acento en las razones del empobrecimiento.

Algunos autores sostienen que el paradigma de desarrollo propuesto por el PNUD es un enfoque "light", que, leído con detenimiento, no se aleja demasiado de los supuestos de la teoría de la modernización (Tortosa, 1999). En esta misma línea se manifiesta Martínez Peinado (1999) cuando afirma que los aspectos teóricos y empíricos de la medición han adquirido tanta o más importancia que los contenidos (científicos) de la teorización, y ésta se ha quedado en un compendio de buenas intenciones o declaraciones de principios[131].

No estamos totalmente de acuerdo con estas críticas pero también es cierto que el PNUD no ataca frontalmente las causas que provocan la desigualdad mundial. El Informe dedicado a los ODM es una de las muestras de esto, pero también es apreciable en el Informe dedicado a la mundialización, donde las propuestas son muy tibias, en el dedicado al consumo, donde no se cuestiona el modelo de desarrollo consumista en el Norte.

Es cierto que, en los últimos Informes, el PNUD se decanta claramente por la reforma de la gobernabilidad mundial, por el respeto de todos los derechos humanos, por la potenciación de la libertad cultural. Estaríamos de acuerdo con Fukuda-Parr (2003) que observa que se advierte una evolución desde la preocupación inicial por las políticas sociales y económicas hacia los aspectos políticos e institucionales. Las estrategias del desarrollo humano inicialmente enfatizaban la inversión en educación y salud y la promoción del crecimiento económico. Tras ello, se añade la introducción de la participación a través de las instituciones democráticas en el marco de una gobernabilidad democrática y

[131] Sugiere Martínez-Peinado (1999) que al enfoque de desarrollo humano del PNUD, le falta asumir la responsabilidad de declarar su imposibilidad en condiciones capitalistas de producción, distribución y consumo [la actual globalización] de construir la sintésis entre globalidad y humanidad, del encuentro entre la ciudadanía universal y la solidaridad intergeneracional.

la consideración de los derechos humanos, no sólo por su valor intrínseco, sino también por su valor instrumental en promover la *agencia,* individual y colectiva. Quizás, el Informe dedicado a los ODM supone un retroceso en esta visión más empoderadora del desarrollo.

Numerosas observaciones han recibido también los indicadores propuestos para la medición del desarrollo humano. El IDH fue apreciado de inmediato como un valioso instrumento para las políticas públicas, pero también se señaló que no reflejaba adecuadamente la privación del desarrollo y sus aspectos distributivos, particularmente el tema de la desigualdad (Jahan, 2000).

Tras la aparición del IDH en 1990, se cuestionó su validez para efectuar comparaciones significativas a lo largo del tiempo. Como se comenta a lo largo de la tabla anterior, en 1994, el PNUD modifica metodológicamente el cálculo del IDH fijando unos valores normativos extremos para la esperanza de vida, la alfabetización de adultos, el promedio de años de escolarización y el ingreso, lo que permite realizar esas comparaciones temporales. Noorkbash (1998) argumenta que la selección de estos valores extremos es subjetiva, y que esta elección puede afectar el valor del índice resultante, modificando la posición del país. Otras críticas han ido más allá, y han cuestionado la atribución del peso equitativo a los tres componentes del IDH (Kelly, 1991), o que su resultado no es más que la suma de sus componentes, de tal manera que el Índice es redundante (McGillivray, 1991).

También se han realizado observaciones respecto de las insuficiencias de los otros índices; en la elaboración del Índice de Pobreza Humana, el propio PNUD reconoce la dificultad de integrar dimensiones críticas de la pobreza humana como son la libertad política, la participación en decisiones, la seguridad personal, las amenazas a la sostenibilidad y la equidad intergeneracional (PNUD, 1997:19). Según Dubois, este Índice descarta aportaciones interesantes del anterior Índice de Pobreza de Capacidades de 1996 como, por ejemplo, los indicadores que hacían referencia explícita a la mujer, de tal manera que el IPH resulta más convencional y ofrece resultados menos negativos de la pobreza que el IPC. Por otro lado, el IPH, al realizar un análisis en base a la disponibilidad de recursos y no a los problemas de acceso a esos bienes y servicios, cae en el optimismo maltusiano, y realiza afirmaciones muy discutibles sobre las dificultades para acabar con la erradicación de la pobreza (Dubois, 2001:56-57).

Algunos de los elementos clave del paradigma, como son la libertad humana y la sostenibilidad no cuentan con indicadores válidos. Respecto a la primera, en el Informe

de 1991 se intentó definir un Índice de Libertad Humana que fuera complementario al IDH. La clasificación mundial de libertad humana, que cuestionaba la situación de muchos países, ocasionó una fuerte polémica internacional y por ello el PNUD optó por omitirlo en informes posteriores (Sutcliffe: 1993). El propio PNUD reconoce que "la falta de libertad política, la falta de seguridad personal, la incapacidad de participar libremente en la vida de una comunidad, las amenazas de sostenibilidad difícilmente pueden medirse y cuantificarse" (PNUD, 1998: 25). A pesar de estos claros obstáculos metodológicos, estaríamos de acuerdo con Eizaguirre y Alberdi (2001) en que es muy importante que el PNUD continúe en su esfuerzo por incluir propuestas de medición de las libertades políticas, civiles y/o humanas coherentes con su concepción del desarrollo humano.

Las mismas críticas que se exponían anteriormente respecto a la dimensión de la sostenibilidad en el proceso de desarrollo, pueden hacerse respecto de la necesidad de encontrar un indicador de esta dimensión, para poder inferir si la satisfacción de las necesidades básicas de las sociedades se está logrando a costa de la base natural de la sustentación de la economía. Una propuesta de construcción de un IDH verde la presenta Sutcliffe (1995), incorporando los costes ambientales del crecimiento a la contabilidad nacional, de forma que el PIB per cápita reflejara la depreciación real que sufre el planeta cuando se consumen los recursos -el llamado *capital natural*- a una tasa superior a la de su reposición y se contamina por encima del umbral tolerable por la biosfera. El ingreso resultante, sin duda mucho menor del que hoy nos presentan las cuentas nacionales, se incorporaría al IDH *reverdeciéndolo*. Un *índice de desarrollo humano y sostenible* sería una importante contribución a concepciones alternativas del desarrollo que revelen el verdadero rostro del crecimiento económico a ultranza, y privilegien la superación de la pobreza, la satisfacción de las necesidades de todos y la sostenibilidad en el proceso de desarrollo (Sutcliffe: 1995).

En definitiva, falta una propuesta más arriesgada que mejore la medición utilitarista y que desemboque en una verdadera evaluación, más integral y multidimensional.

Los impactos de los Informes del PNUD

A pesar de las críticas recibidas, estaríamos de acuerdo con Jolly (2003) que sostiene que el enfoque del desarrollo humano representa un avance en la construcción de un paradigma alternativo, que puede ser contrastado con el paradigma neoliberal del Consenso de Washington[132]. En estos momentos, el concepto de desarrollo humano y la presencia anual de los Informes del PNUD[133] representan una parte indispensable en el panorama contemporáneo del pensamiento social de la comunidad internacional. La aportación anual de los Informes nutre de datos, diagnósticos, propuestas de alternativas políticas que han servido y sirven de sustento, con las limitaciones que exponíamos en el apartado anterior, a propuestas contrahegemónicas del modelo de desarrollo imperante.

Estaríamos de acuerdo con Griffin (2001) que sostiene que el Informe de Desarrollo Humano ha inyectado un elemento de competencia en el mercado de las ideas y ha conseguido romper el monopolio del FMI y del Banco Mundial en materia de estrategias de desarrollo, hasta el punto que, sobre todo el Banco Mundial, se han ido apropiando de ese vocabulario sin asumir paralelamente su esencia.

Selim Jahan (2000), Director Adjunto del Informe desde 1997 hasta el 2001, señala otros impactos del Informe sobre Desarrollo Humano y de los Informes Nacionales que han afectado las políticas macroeconómicas, la distribución de los recursos y la creación de nuevas instituciones especializadas en el desarrollo humano. También se han utilizado las publicaciones del PNUD como instrumentos informativos para el apoyo de reivindicaciones sociales, presiones a los gobiernos y base de discusiones sobre las políticas públicas a nivel nacional e internacional.

Amartya Sen (2000b) destaca otra contribución importante del desarrollo humano y de los Informes en el ámbito de la evaluación social. Hasta la aparición del IDH, la evaluación social estaba dominada por conceptos utilitaristas como el Producto Nacional Bruto. Existían voces que reclamaban la necesidad de otro tipo de indicadores (desde

[132] Algunos autores hacen referencia al New York Consensus, en contraposición al Consenso de Washington. Véase Fukuda-Parr et al (2002).

[133] A los informes anuales sobre desarrollo humano del PNUD antes comentados, hay que sumar los informes nacionales sobre desarrollo humano que más de un centenar de países han realizado. Pueden

colectivos sociales, desde la filosofía, de la cooperación internacional, etc.), y el Informe de Desarrollo Humano facilitó el marco para ello.

Elementos clave del paradigma del desarrollo humano del PNUD

Pero, más allá de los indicadores ¿Es posible hablar de un paradigma de desarrollo humano? A nuestro juicio, partiendo de las consideraciones de unos de sus padres conceptuales, Mahbub Ul Haq, completadas con la lectura de los distintos Informes, se pueden encontrar los elementos clave del concepto de desarrollo humano del PNUD. Éstas son sus premisas:

- Se trata de un modelo universalista de desarrollo.
- El desarrollo humano se entiende como proceso.
- Los seres humanos son tratados como medios y fines del proceso.
- El desarrollo humano tiene dos caras: la formación de las capacidades económicas, sociales, culturales y políticas y el uso que estas personas hacen de sus capacidades.
- El desarrollo humano y los derechos humanos son interdependientes.
- El desarrollo humano precisa de la gobernabilidad democrática a través de instituciones justas y responsables que amparen los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- El desarrollo humano requiere de una reestructuración sustancial del poder político y económico a nivel estatal y global.

Sus elementos esenciales son:

- *La productividad*. "Consiste en aumentar la productividad mediante la participación de la gente en el proceso productivo. Este es un elemento esencial del Desarrollo

consultarse en la página web del PNUD:www.undp.org.

Humano, que se traduce en invertir en las personas y en el logro de un ambiente macroeconómico posibilitante" (Haq, 1995: 19).

- *La equidad*, en particular la de género. "Consiste en otorgar y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los sectores y grupos humanos. Si el Desarrollo Humano significa ampliar las posibilidades de la gente, ésta debe disfrutar de un equitativo acceso a las mismas" (Haq, 1995: 19).

- La *sostenibilidad*. "Consiste en asegurar, tanto para el presente como para el futuro, el libre y completo acceso a las oportunidades; en restaurar todas las formas de capital humano, físico y ambiental" (Haq, 1995: 18).

- *La potenciación o empoderamiento*. "Significa que las personas están en capacidad de ejercer la elección de sus oportunidades por sí mismas. Esto implica que las personas puedan tener influencia en las decisiones que se tomen y diseñen" (PNUD, 1998: 28).

- *La cooperación*. "El desarrollo humano se preocupa por la forma en que la gente interactúa y coopera entre sí para ampliar sus opciones individuales" (PNUD, 1996:63).

- *La seguridad*. Se refiere al concepto integral de seguridad del Informe de 1994: seguridad económica, alimentaría, en materia de salud, ambiental personal, comunitaria y política.

II.1.6. Conclusiones. El paradigma del desarrollo humano como referente contrahegemónico del enfoque neoliberal

En las páginas anteriores hemos analizado distintas propuestas sobre el desarrollo humano en el intento de argumentar que dicho enfoque, aunque no sea el enfoque hegemónico, sí que tiene la suficiente consistencia para sustentar modelos alternativos de desarrollo tanto en el Norte como en el Sur. De todas las propuestas analizadas en este capítulo, la del PNUD ha sido la que más difusión ha tenido porque ha trascendido los ámbitos académicos. Ya nos hemos referido anteriormente a algunas de las insuficiencias de su enfoque, pero no sería justo con esta Institución no valorar la enorme contribución que realiza al análisis y difusión del desarrollo humano.

Por otro lado, no se puede hablar de desarrollo humano sin citar a Amartya Sen. Sus trabajos están en la base de la construcción de ese modelo de desarrollo y el hecho de que recibiera el Premio Nobel de Economía en el año 1998 también supuso un gran espaldarazo a la difusión de este enfoque. Las propuestas de Sen son clave para entender el concepto de capacidades, el de agencia y los aspectos evaluativos del desarrollo humano. De la aportación de Martha Nussbaum sobre las capacidades combinadas, destacaríamos la excelente fundamentación filosófica de su trabajo, la propuesta de una lista de capacidades útil para la medición del desarrollo humano, y una concepción muy holística del desarrollo ya que toma en cuenta aspectos menos materiales del desarrollo que ni el enfoque del PNUD, ni el propio Sen, ni la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough abordan. Estas dimensiones más olvidadas realzan expresamente el papel de la mujer en el desarrollo, por lo que, la propuesta de Nussbaum, a nuestro juicio, es la que mejor aborda la dimensión de género en el desarrollo.

De la teoría de Max Neef y colaboradores resaltamos esa misma dimensión holística del desarrollo a la que hace referencia Nussbaum y la operatividad de su modelo. De todos los analizados, es el más aplicable a nivel práctico en el campo del desarrollo. A nuestro juicio, se trata de una propuesta muy valiosa que no ha tenido el eco que se merece en los círculos académicos del desarrollo. Asimismo, nos parece la propuesta más crítica con el modelo de desarrollo dominante y la que mejor trata la dimensión de sostenibilidad del modelo actual.

Por último, de la teoría de Doyal y Gough queríamos resaltar el concepto de participación crítica en la forma de vida como fin del desarrollo, basada en la autonomía crítica.

Para resumir las diferencias que el enfoque del desarrollo humano presenta con el enfoque neoliberal nos hemos basado en la propuesta de Fukuda Parr (2003), que retoma varias de las contribuciones de los autores mencionados. La autora propone la comparación a partir de los siguientes elementos de las dos teorías del desarrollo: la explicitación de argumentos filosóficos para las asunciones normativas y el concepto de bienestar, los aspectos evaluativos del progreso humano, los aspectos de la agencia del desarrollo y la estrategia de desarrollo propuesta. En la tabla siguiente se exponen las conclusiones de esta comparación:

Elementos de comparación	Enfoque del desarrollo humano	Neoliberalismo
Explicitación de argumentos filosóficos para las asunciones normativas	Explícito	Implícito
Concepto de bienestar	Capacidades y funciones	Utilidad
Aspecto evaluativos		
Criterios principales para evaluar el progreso humano	Capacidades humanas, igualdad de resultados, justicia en los acuerdos institucionales	Bienestar económico, crecimiento económico, eficiencia
Herramientas de medición preferidas	Consecuencias en las personas, medida de la privación y la distribución	Actividades y condiciones económicas, medias y medidas agregadas
Aspectos de agencia		
Las personas en el desarrollo como fines o como medios	Fines y medios: beneficiarios y agentes	Medios: recursos humanos para la actividad económica
Agencia movilizadora	Acción individual y colectiva	Acción individual
Estrategias de desarrollo		
Objetivos operacionales clave	Expandir las oportunidades de las personas (sociales, económicas y políticas)	Crecimiento económico
Aspectos de las políticas en relación con la distribución de los beneficios y los costes	Énfasis en la igualdad y en los derechos humanos de todos los individuos	Interés en la pobreza
Aspectos de las políticas en relación con los derechos humanos y las libertades	Fin último con valor intrínseco. Prioridad en las políticas	No hay una conexión explícita. Investigaciones actuales para la búsqueda de los nexos entre las libertades civiles y políticas y el crecimiento económico

Tabla II.4: Principales diferencias comparativas entre el enfoque del desarrollo humano y el enfoque neoliberal.
Fuente: adaptación de Fukuda-Parr, 2003: 311.

Las conclusiones de Fukuda-Parr, a nuestro juicio, aportan una mayor clarificación conceptual al enfoque del desarrollo humano ya que resaltan distintas ideas clave que no se perciben con claridad en el enfoque del PNUD.

En primer lugar, la necesidad de ahondar en la discusión filosófica de los modelos de desarrollo, de darle un papel a la *ética en los procesos de desarrollo*, tanto a nivel macro como micro. Estaríamos de acuerdo con Goulet (2000), Martínez Navarro (2000) y Lozano y Monterde (2003) que sugieren que el desarrollo es ante todo una cuestión de valores humanos y actitudes, objetivos definidos por las propias sociedades, y criterios para determinar cuáles son los costes tolerables que hay que pagar, y por quiénes, en el proceso de cambio. El desarrollo ya no es una cuestión economicista, sino que es una categoría social, compleja y multidimensional.

En segundo lugar, la promoción de las capacidades de las personas como objetivo del desarrollo nos sitúa ante una *meta móvil del proceso de desarrollo*; no se puede afirmar que existen países desarrollados y subdesarrollados, ya que todos los países están una senda de progresivo desarrollo.

El enfoque de las capacidades en el desarrollo no sólo es de aplicación en el nivel *individual*, sino también afecta al nivel *institucional y al social*. Fukuda-Parr, Lopes y Malik (2002) nos recuerdan que, desde el punto de vista institucional, el enfoque de las capacidades aplicado al desarrollo debe promover el refuerzo de las instituciones existentes, aunque sean incipientes, en lugar de imponer el nacimiento de otras nuevas, que responden más a los intereses y a las percepciones de los donantes que a las necesidades de los países del Sur. Por otro lado, al nivel social, el enfoque de las capacidades nos remite al concepto de *capital social*. Como sugiere Putnam, uno de los mayores teóricos de este concepto, "la idea central es sumamente sencilla: las redes sociales importan […] las redes sociales y las normas de reciprocidad asociadas a ellas […] crean valor, tanto individual como colectivo, y podemos "invertir" en construir una red de relaciones […] el mejor predictor de felicidad es la amplitud y profundidad de los contactos sociales de una persona" (Putnam, 2003, 13-15). El enfoque del capital social aplicado a las políticas de desarrollo significa poner el acento en que éstas no contribuyan a erosionar el capital social de las comunidades locales, sino que lo favorezcan (Malik, 2002, Ferrero, 2004)[134].

[134] La relación entre capital social y desarrollo es uno de los aspectos clave en el actual debate sobre el desarrollo. Para profundizar en estos temas, puede consultarse Dasgupta y Sarageldin (eds.) (2000) y Narayan and Woolcock (2000).

En tercer lugar, la idea de *agencia movilizadora* a través de la acción individual y colectiva como pilar sustantivo de los procesos de desarrollo; esta tesis subraya la necesidad de desarrollo participativo en las organizaciones de base, los niveles locales, nacionales y globales. Esto llama la atención no sólo en la necesidad de establecer mecanismos democráticos claros para fomentar los procesos participativos, sino también en hacer partícipes a todos los actores implicados – los *stakeholders* – en la evaluación de los procesos de desarrollo[135].

Por último, nos parece destacable el énfasis que Fukuda Parr (2003) pone en los *derechos humanos y las libertades de los individuos* como prioridad y fin último del desarrollo. Este concepto está íntimamente ligado con la idea de *democracia y gobernabilidad*. Pero, no toda gobernabilidad es democrática, ni la mera existencia de democracia presupone que la gobernabilidad sea democrática[136]. El Informe de 2002 del PNUD proponía seis instituciones clave para la gobernabilidad democrática: sistema representativo con partidos políticos, elecciones libres y justas y sufragio universal, separación de poderes, sociedad civil dinámica, medios informativos libres e independientes y un control eficaz de los ejércitos y cuerpos y fuerzas de seguridad. Autores como Dahl (1999) o Diamond (1999) complementan esta perspectiva añadiendo otras instituciones. El primero destaca que para que pueda existir una *democracia representativa moderna* tienen que darse los siguientes seis criterios democráticos: 1) la posibilidad de que los ciudadanos puedan elegir a sus representantes, 2) unas elecciones libres, imparciales y frecuentes, 3) la libertad de expresión, 4) la disponibilidad de fuentes de información alternativas e independientes 5) la autonomía de las asociaciones y 6) la ciudadanía inclusiva , es decir, el cuerpo de la ciudadanía de un estado gobernado democráticamente que incluye a todas las personas sujetas a las leyes de dicho estado, excepto los transeúntes y a aquellas que han demostrado ser incapaces de cuidar de sí mismas. Diamond (1999) añade a los elementos destacados por el PNUD el derecho de participación de las minorías, la igual-

[135] Aplicado al discurso del desarrollo, el concepto de *stakeholding* pasa a incluir, además de la dimensión organizativa de las actividades empresariales, la dimensión de los sistemas sociales, políticos y económicos en los que se inscribe tal actividad. El concepto de *stakeholding* tiene mayor capacidad explicativa y se presenta como un concepto político y no exclusivamente empresarial, manteniendo siempre una promesa de *inclusión* (económica, social y política), de *cooperación* (búsqueda de objetivos comunes y creación de confianza), *participación* (autonomía) y *responsabilidad* (accountability) (González Esteban, 2004).

[136] A estas conclusiones llega con rotunidad el Informe sobre la *Democracia en América Latina* (PNUD, 2004b) al analizar las distintas democracias latinoamericanas.

dad política ante la ley, la libertad de conciencia, opinión, discusión, expresión, publicación, reunión, manifestación y petición, la protección de los ciudadanos frente al riesgo de detención injustificada, exilio, terror, tortura, e interferencia en sus vidas personales tanto cuando procede del estado como de otras fuerzas organizadas no estatales o anti-estatales, y la existencia de una constitución organizadora ante la cual se sujetan todos los ciudadanos y los poderes del estado.

A pesar de la necesidad de las instituciones democráticas, estaríamos de acuerdo con la afirmación de Prats (2001b) que sostiene que no basta con la mera existencia de dichas instituciones sino que para que exista una gobernabilidad democrática es preciso que los actores estratégicos[137] se comporten y resuelvan sus conflictos de manera efectiva conforme a las fórmulas democráticamente establecidas. "Cuando los actores, informalmente, desarrollan prácticas o fórmulas en contradicción con las fórmulas democráticas (fraude electoral; barreras a la participación política, reconocimiento de ámbitos de poder no sujetos a las autoridades elegidas, prebendarismo y clientelización, corrupción…) es posible aunque poco probable que dichas fórmulas informales puedan procurar gobernabilidad, pero en absoluto gobernabilidad democrática" (Prats, 2001b: 141).

A la luz de los argumentos expuestos anteriormente, podemos perfilar los elementos clave del paradigma de desarrollo humano. Siguiendo la propuesta que realiza Goulet (2002), creemos que cualquier concepción adecuada del desarrollo humano debería incluir estas seis dimensiones:

- Un componente *económico*, que trate la creación de una riqueza auténtica y mejores condiciones de vida material, equitativamente distribuidas.

- Un ingrediente *social* medido en términos de bienestar en materia de salud, educación, vivienda y empleo.

- Una dimensión *política* que abarque valores tales como los derechos humanos, la libertad política, la emancipación legal del individuo y la democracia representativa.

[137] Prats entiende por actor estratégico todo individuo, organización o grupo con recursos de poder suficientes

- Un elemento *cultural* que reconozca el hecho de que las culturas confieren identidad y autoestima a las personas.

- Un *medio ambiente* sano.

- El *paradigma de la vida plena*, referido a los sistemas y creencias simbólicas en cuanto al significado último de la vida, la historia, la realidad cósmica y las posibilidades de trascendencia.

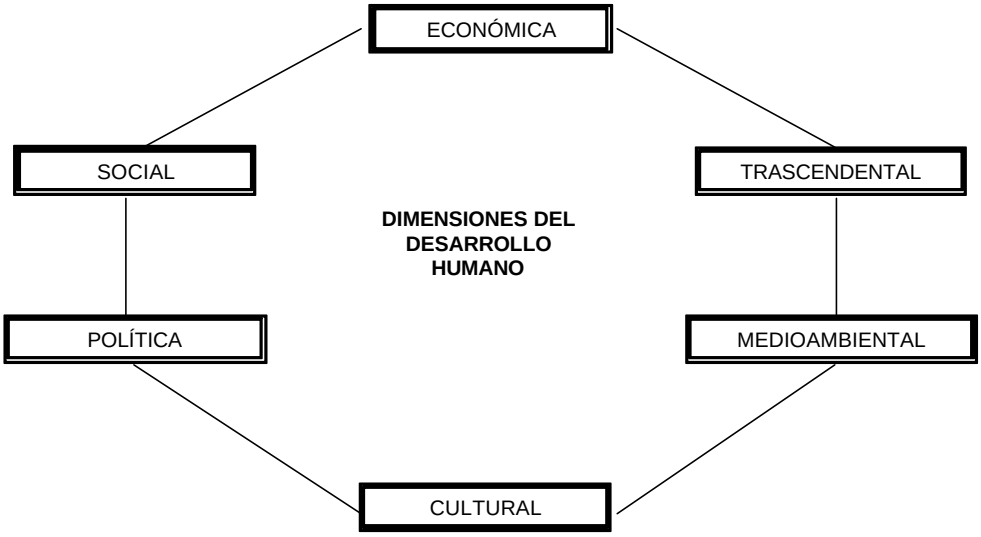

Figura II.3: Dimensiones del desarrollo humano.

Fuente: Goulet, 2002

para impedir o perturbar el funcionamiento de las reglas o procedimientos de toma de decisiones y de solución de conflictos colectivos

II.2. El discurso de los derechos humanos y su relevancia para el desarrollo

Hemos sostenido repetidamente a lo largo de este capítulo la íntima conexión que existe entre los derechos humanos y el desarrollo humano. Hemos analizado como para el PNUD (2002) la protección y satisfacción de los primeros aparecía como instrumento del segundo. Amartya Sen (2000a) y Fukuda-Parr (2003) iban más allá y, además de reconocerles un papel instrumental, también los identificaban con el fin del desarrollo humano.

En los momentos actuales, donde en la mayor parte del mundo no predomina la realización de los derechos fundamentales provocando cada vez mayores capas de exclusión social, donde el modelo de desarrollo imperante se está demostrando cada vez menos igualitario y más insostenible, donde en lugar de practicar una solidaridad personal, colectiva y generacional se tiende a la elusión de la responsabilidad por parte de gran parte de los agentes implicados en el desarrollo[138], nos parece de extrema necesidad reivindicar el papel de los derechos humanos como ideal emancipatorio y solidario (De Lucas, 1998).

En este epígrafe de la investigación nos dedicaremos a analizar los vínculos teóricos que el discurso de los derechos humanos tiene con el del desarrollo. Dejaremos para el tercer capítulo de esta investigación la reflexión sobre el rol que los derechos humanos pueden jugar como fundamentación axiológica de las estrategias de cooperación al desarrollo, particularmente por lo que respecta a la educación para el desarrollo.

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, observa el PNUD (2000), que el campo del desarrollo y los derechos humanos habían sido divergentes hasta los años noventa; sus estrategias y análisis eran distintos: progreso económico y social por una parte, presión política, reforma jurídica y cuestionamiento ético por otro. Pero en la actua-

[138] Entendemos el concepto de agentes de desarrollo en sentido amplio. No sólo estarían incluidos los actores tradicionales del sistema de la cooperación al desarrollo (ver apartado I.1.4.) o los nuevos agentes incorporados al sistema a consecuencia del proceso de globalización (ver epígrafe I.5.), sino todos los ciudadanos y ciudadanas del Norte y del Sur. Sostenemos que la reversibilidad del actual proceso de desarrollo, es tarea que nos incumbe a todos.

lidad, a juicio de dicho organismo internacional, los derechos humanos pueden agregar valor a las prioridades del desarrollo por tres razones: en primer lugar, porque atraen la atención sobre la responsabilidad por el respeto, la protección y el cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas. En segundo lugar, aportan instrumentos e instituciones jurídicas como medios para garantizar las libertades y el desarrollo humano. Por último, dan legitimidad moral y el principio de justicia social a los objetivos del desarrollo humano, atendiendo especialmente a los desposeídos en razón de la discriminación.

Por otro lado, el desarrollo humano aporta a los derechos humanos una perspectiva dinámica de largo plazo respecto del cumplimento de los derechos, dirige la atención al contexto socioeconómico en que se pueden hacer realidad los derechos, o amenazarlos, a la vez que el concepto y los instrumentos del desarrollo humano brindan una evaluación sistemática de las limitaciones económicas e institucionales para hacer realidad los derechos, y los recursos y políticas que existen para superar dichas limitaciones.

Como vemos, las conexiones entre el desarrollo humano y los derechos humanos son múltiples y complementarias. Siguiendo la sugerente propuesta de Marks (2001) vamos a catalogar dichas conexiones en cinco ámbitos distintos. El primero hace referencia al enfoque holístico de los derechos humanos; el segundo está relacionado con el enfoque de las capacidades; el tercero está conectado con la propuesta del derecho al desarrollo; el cuarto guarda relación con el enfoque de las responsabilidades y el último tiene que ver con la propuesta de la educación en derechos humanos. Hemos de matizar que a este último enfoque no le vamos a dedicar una gran atención en este epígrafe, puesto que será retomado en el capítulo siguiente al analizar la evolución de la educación para el desarrollo y su conexión con la educación para los derechos humanos.

A estas cinco aproximaciones, vamos a añadir una sexta que analiza el papel que juegan para el desarrollo humano los movimientos internacionales de defensa de los derechos humanos por su contribución a la creación de una sociedad civil global. Ya en el capítulo anterior, al examinar los efectos de la globalización, nos hemos referido a las propuestas cosmopolitas[139]. Estas propuestas emanan, en gran medida, del quehacer de

[139] Ver apartado I.4.3. de la investigación.

la sociedad civil global, un nuevo actor en el actual panorama internacional, que pretende crear una conciencia moral planetaria, que busca nuevas formas de participación cívica, que pretende dar voz a los afectados por la injusticia social y que plantea propuestas político-económicas mundiales (Kaldor et al, 2003:).

II.2.1. El enfoque holístico

Esta aproximación pretende superar las diferencias entre las categorías de derechos de primera y segunda generación[140] afirmando la indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos. En distintas declaraciones de organismos internacionales pueden encontrarse referencias al enfoque holísitico. Así, por ejemplo, en la Declaración Universal del Derecho al Desarrollo (1986)[141] se afirma, en su Art. 6.2., que "todos los derechos humanos y libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes; debe darse igual atención y urgente consideración a la aplicación, promoción y protección de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales". Asimismo, en la Declaración y Programa de Acción de Viena[142], en su Párrafo 5º, se reconoce que "todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos de forma global y de manera justa y equitativa, en pié de igualdad y dándoles a todos el mismo peso". Por otro lado, en el mandato para la creación del *Alto Comisionado de las Naciones Unidas para la promoción y protección de todos los derechos humanos*[143], se establece que éste "se guiará por el reconocimiento de que todos los derechos humanos – civiles, culturales, económicos, políticos y sociales – son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí y de que, si bien se debe tener presente la importancia de las particularidades nacionales y regionales y de las diversas tradiciones históricas, culturales y religiosas, los Estados independientemente de sus sistemas políticos, económicos y

[140] Este enfoque no entra en el debate sobre la fundamentación, titularidad y naturaleza jurídica de los derechos cíviles y políticos y los económicos, sociales y culturales. Una aproximación a las numerosas aportaciones que se han realizado sobre estas cuestiones excede del trabajo de esta investigación. Para profundizar en estos temas, veáse Pérez Luño, (2001), pp. 52-184, Peces Barba, (1999), pp. 101-204., Prieto (1990), pp. 17-94.

[141] Resolución 41/128 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, adoptada el 4 de diciembre de 1986.

[142] Aprobada en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 25 de junio de 1993. A/CONF. 157/24.

culturales, tienen el deber de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales". Por último, en las conclusiones adoptadas en Maastricht, en 1997, por un grupo de expertos juristas de todo el mundo[144], que se reunieron para discutir la naturaleza y el alcance de las violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales y las respuestas y recursos adecuados a los mismos, se recoge la siguiente afirmación: "Hoy en día es indudable que los derechos humanos en su conjunto son indivisibles, interdependientes, interrelacionados y de igual importancia para la dignidad humana. En vista de lo anterior, los estados tienen la misma responsabilidad en cuanto a las violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales y las violaciones de los derechos civiles y políticos" (VV.AA., 1997:2)

En el Informe del PNUD del 2000, se exponen una serie de observaciones sobre los *mitos* que destacan las diferencias entre los derechos civiles y políticos y los económicos, sociales y culturales. En primer lugar, el PNUD cuestiona que todos los derechos de primera generación sean derechos negativos. Así, por ejemplo, el derecho a un juicio imparcial requiere de la inversión estatal para garantizar una judicatura capacitada y remunerada. Por otro lado, un derecho de segunda generación como el derecho a la vivienda también implica una no injerencia en el acceso de las personas a la vivienda, absteniéndose de proceder al desalojo forzoso. El segundo mito consiste en la creencia que los derechos civiles y políticos han de realizarse de forma inmediata mientras que los económicos, sociales y culturales han de hacerlo de manera gradual. Sostiene el PNUD (2000) que esta creencia no está fundamentada, puesto que, por ejemplo, la tarea de garantizar actos contra la integridad humana, como la tortura, puede exigir tiempo y recursos mientras que, para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas puede ser urgente revocar disposiciones discriminatorias. El tercer mito es la gratuidad de los derechos de primera generación y la onerosidad de los de segunda. La celebración de elecciones libres e imparciales, puede resultar costosa, mientras que la eliminación de leyes discriminatorias como las que se comentaban anteriormente, puede no necesitar de una inversión económica. Por último, el cuarto mito se refiere a la difícil medición de los indicadores de los derechos civiles y políticos que requiere de un análisis cualitativo,

[143] Resolución de la Asamblea General 48/141 del 20 de diciembre de 1993.

[144] Este documento recibe el nombre de Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, citado en la bibliografía como VV.AA, 1997.

mientras que para los de segunda generación se utilizan indicadores de tipo cuantitativo. Según el PNUD, ambos criterios de análisis pueden ser oportunos para medir la privación de unos y otros derechos.

Desde el ámbito académico, el profesor Stephen Marks (2001:3) añade otros argumentos para desafiar la tradicional distinción; afirma, por ejemplo, que ante la creencia de que los derechos civiles y políticos son justiciables mientras que los económicos, sociales y culturales son programáticos, todos ellos pueden ser justiciables si se les provee de una cobertura legal.

Diferentes explicaciones busca David Beetham (1998) para afirmar que tanto los derechos civiles y políticos, como los económicos y sociales son necesarios para la práctica democrática[145]; así, la garantía de estos últimos es condición necesaria para asegurar una mínima igualdad de acceso a los derechos civiles y políticos de los ciudadanos. Cada denegación significativa de las necesidades vitales, o educativas, o las oportunidades de empleo, supone una disminución de la ciudadanía para aquellos que la sufren, por sí misma, y porque merma su capacidad de participar en la vida civil y política[146].

Incluso el Banco Mundial (1998b), uno de los donantes que ha defendido en su más tradicional discurso la primacía del crecimiento económico como motor del desarrollo de los países, reconoce la interdependencia de los derechos humanos y que su avance es imposible sin desarrollo.

A la luz de todas las consideraciones anteriores, sostenemos que el enfoque holístico aporta al debate sobre el desarrollo la importante aseveración de que apostar por la interdependencia de los derechos humanos implica proteger, invertir recursos económi-

[145] El autor considera de manera diferenciada los derechos culturales; su postura converge con la de Kymlicka (1986) al afirmar que la protección de los derechos culturales tiene que enmarcarse siempre en el respeto de los derechos humanos. El contexto en el que deben ubicarse las diferencias culturales es el de la ciudadanía.

[146] Distintos ejemplos de cómo la existencia de una democracia "formal" y la expansión de la sociedad civil por si solas no bastan para asegurar la verdadera práctica democrática si no van acompañadas de unos niveles mínimos de desarrollo de la población, pueden encontrarse en Monshipourit (2001). Este autor las denomina "illiberal democracies" por contraposición a las "liberal democracies", cuyos elementos han sido comentados con anterioridad al analizar el concepto de gobernabilidad democrática. Joan Prats (2001b) las califica de "pseudodemocracias" o "no democracias", y aporta numerosos ejemplos de este tipo de regímenes en América Latina. Veáse también en esta línea el Informe *La democracia en América Latina* (PNUD, 2004b).

cos, adaptar y transformar las instituciones y las prácticas para asegurar no sólo el cumplimiento de los derechos civiles y políticos sino también de los derechos económicos, sociales y culturales.

II.2.2. El enfoque de las capacidades

Aunque ya Amartya Sen (2000a) había tratado la relación entre capacidades y derechos humanos, a nuestro juicio, la autora que mejor ha reflejado las relaciones entre el discurso de las capacidades y el de los derechos humanos es Martha Nussbaum. Según esta autora, ambos conceptos se refuerzan mutuamente. Para entender esta relación, conviene referirse primeramente a la distinción conceptual entre capacidad y funcionamiento. La primera es la opción de la que disponen las personas, mientras que el segundo es el ejercicio de tal opción. Disponer de la alimentación adecuada es una capacidad, y consumirla es el funcionamiento. Garantizar los derechos humanos significa colocar a los ciudadanos en una posición para que hagan uso de sus capacidades, es decir para que escojan su modelo de funcionamiento. "Pensar en términos de capacidad brinda un patrón de medición para pensar qué significa garantizarle a alguien un derecho" (Nussbaum, 2002:145).

Añade Nussbaum (2002) que el lenguaje de las capacidades añade también otras ventajas al de los derechos humanos ya que, al no encontrarse ligado a ninguna tradición histórica particular, permite superar los desacuerdos existentes en el discurso de los derechos humanos sobre, entre otros, el origen, la titularidad y la relación entre derechos y deberes.

Sin embargo, el lenguaje de los derechos también aporta fuerza al de las capacidades en el discurso político ya que, en primer lugar, nos recuerda que la gente tiene reclamaciones justificados y urgentes respecto de ciertos tipos de tratamiento; asimismo, el lenguaje de los derechos tiene una mayor carga normativa y, por último, tiene valor por el énfasis que pone en la elección y en la autonomía de la gente (Nussbaum, 1997 y 2002).

1	**Vida.**	Art. 3 derecho a la vida.
2	**Salud corporal.**	Art. 25, definido posteriormente en el Art. 12 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como "el disfrute al más alto nivel posible de salud física y mental".
3	**Integridad corporal.**	Art. 3, 4, 5 y 13, aunque la violencia doméstica, la satisfacción sexual y la opción reproductiva no estaban suficientemente establecidas en la DUDH.
4	**Sentidos, imaginación y pensamiento.**	Art. 18 libertad de pensamiento, conciencia y religión; Art. 19 de libertad de opinión y expresión, Art. 26 sobre el derecho a la educación, Art. 27 de participación en la vida cultural.
5	**Emociones.**	Art. 12 y 16, aunque la idea de protección contra la injerencia en la vida privada, en la familia, y el derecho a casarse y fundar una familia son manifestaciones más amplias de las capacidades que tienen que ver con las emociones.
6	**Razón práctica.**	Art. 18 sobre la realidad de pensamiento, conciencia y religión.
7	**Afiliación** **a) Amistad**	Art. 1, por lo que respeta al sentido de fraternidad; Art. 18 sobre la libertad de pensamiento y conciencia; Art. 19 sobre la libertad de opinión y expresión; Art. 20 sobre el derecho a la reunión pacífica y la asociación; Art. 29 sobre los deberes con la comunidad y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general de una sociedad democrática.
	b) Respeto	Art. 1 sobre la igualdad en el disfrute de los derechos y libertades; Art. 2 sobre la no discriminación.
8	**Otras especies.**	Esta preocupación no se encuentra presente en la DUDH, excepto por las referencias del Art. 28 donde se habla de un orden social e internacional donde se hagan efectivos los derechos y libertades reconocidos en la DUDH.
9	**Juego.**	Art. 24 relativo al descanso y al ocio.
10	**Control del propio entorno** **a) Político.**	Art. 21 sobre la participación política; Art. 19 sobre la libertad de expresión y el Art. 20 sobre la de asociación.
	b) Material.	Art. 17 sobre la propiedad; Art. 23 sobre el derecho al trabajo; Art. 12 sobre la no injerencia en la vida privada, familia, casa y correspondencia.

Tabla II.5: Capacidades y derechos humanos.

Fuente: Martha Nussbaum, 1999a: 44-46.

La autora estadounidense establece una interesante comparación entre la lista de las 10 capacidades combinadas que ella propone[147] y la protección que de estas capacidades realiza el articulado de la Declaración Universal de Derechos Humanos. En la tabla II.5 se exponen los resultados de esta reflexión.

Si entendemos el desarrollo como un proceso de expansión de las capacidades de las personas, la reflexión de Nussbaum puede ser entendida como un buen punto de partida para comprender las conexiones entre el enfoque de los derechos humanos y el desarrollo. Puesto que el enfoque de las capacidades es un enfoque integral, refuerza también la idea de la interdependencia de los derechos humanos, y la tesis de que para asegurar la realización de las capacidades es necesario el esfuerzo concertado de los actores implicados en el proceso del desarrollo (Marks, 2001).

II.2.3. El enfoque del derecho al desarrollo[148]

En el año 1986, la Asamblea de Naciones Unidas adopta la Declaración del Derecho al Desarrollo[149]; en su artículo primero, este derecho se define como un "derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que pueden realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él".

Según Marks (2001), el *enfoque del derecho al desarrollo* va más allá del *enfoque de los derechos humanos* en el desarrollo ya que, por un lado, el derecho al desarrollo es un derecho humano en sí mismo que engloba todos los derechos humanos, y, además, propone un programa para integrar el enfoque de los derechos humanos en el proceso del desarrollo.

[147] El contenido de cada una de estas capacidades está desglosado en la tabla II.1, apartado II.1.3.

[148] Algunas consideraciones sobre el valor jurídico del derecho al desarrollo ya fueron abordadas en el apartado I.3.4. de esta investigación. Sobre estas cuestiones no vamos a profundizar en las siguientes páginas, ya que el objetivo de la reflexión que se introduce en este segundo capítulo de la tesis es valorar los aportes del concepto del derecho al desarrollo al discurso sobre el desarrollo.

[149] Resolución 41/128 de la Asamblea General de las Naciones Unidas 4 de diciembre de 1986.

Esta doble característica del derecho al desarrollo, creemos que está muy bien conceptualizada en la propuesta del experto independiente del Proyecto sobre el Derecho al Desarrollo de la Comisión de Derechos Humanos en Ginebra, el profesor indio Arjun Sengupta. En su dictamen a la citada Comisión[150], Sengupta denomina el derecho al desarrollo un *derecho compuesto*, que comprende el derecho a un medio y a un fin. El medio es el propio proceso del desarrollo, y el fin son los resultados del proceso, es decir el respeto de los derechos humanos considerados un todo integrado.

Por otro lado, Sengupta (2004) afirma que el derecho al desarrollo es un derecho de los ciudadanos ante su propio estado, ante la sociedad y ante la comunidad internacional, y que, para su consecución, es importante que la comunidad internacional se dote de un marco internacional para apoyar la aplicación del derecho al desarrollo, donde deben tener cabida los *pactos de desarrollo*. Estos pactos conllevan unas obligaciones jurídicas por parte de los estados en vías de desarrollo, por un lado, y por parte de la comunidad internacional, por otro, la cual tiene que asegurar, a través de los mecanismos de cooperación internacional, la financiación continuada de los programas de desarrollo que respeten los derechos humanos.

A la luz de las aportaciones de Sengupta, nos gustaría examinar el derecho al desarrollo y su contribución al discurso del desarrollo desde tres perspectivas. En primer lugar, la idea de derecho compuesto e interdependiente; en segundo lugar, la necesidad del compromiso de los estados y de la comunidad internacional para su realización y, por último, la dimensión de proceso del derecho al desarrollo y su vinculación con la participación popular.

La característica del derecho al desarrollo como *derecho humano compuesto* por todos los derechos humanos es destacada por Gómez Isa cuando afirma que "uno de los aspectos más destacables del derecho al desarrollo concebido como derecho humano es que establece un vínculo claro y estrecho entre el desarrollo y el respeto del conjunto de los derechos humanos internacionalmente reconocidos" (Gómez Isa, 1999b:175).

[150] Examen de los progresos alcanzados y los obstáculos encontrados en la promoción, la aplicación, el ejercicio y el disfrute del derecho al desarrollo, Comisión de Derechos Humanos, Grupo de Trabajo sobre Derecho al Desarrollo, 17 de febrero de 2004, E/CN.4/2004/WG.18/2.

Por otro lado, René-Jean Dupuy, sostiene que, "esta doctrina que integra derecho al desarrollo y derechos humanos implica el rechazo de la coartada del desarrollo, en nombre de la cual muchos Gobiernos del Tercer Mundo pretenden diferir el respeto a la persona y a sus libertades en espera de un crecimiento económico" (Dupuy 1984, 274 citado en Gómez Isa, 1999b: 176).

La idea de interdependencia del derecho al desarrollo con los derechos humanos no sólo es aplicable a los derechos de primera y segunda generación, sino también respecto de los derechos de solidaridad o de tercera generación[151]. Gómez Isa (1999b) recalca las conexiones del derecho al desarrollo con el derecho a la paz (en el Preámbulo de la Declaración del Derecho al Desarrollo), el derecho al medio ambiente (no especificado en la Declaración, pero que sí aparece en la Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993), el derecho a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad[152](no incluido en la Declaración, pero recogido en la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos[153], Art. 22), el derecho a la asistencia humanitaria y el derecho al desarme (reconocido en el Preámbulo y en el Art. 7).

Un ejemplo de la conexión entre el discurso de los derechos humanos de tercera generación y su vinculación con el desarrollo, es la idea de *bienes públicos mundiales*, un concepto de cada vez mayor utilización en el ámbito de las relaciones internacionales, en general, y en la agenda del desarrollo, en particular. Los bienes públicos mundiales son "resultados (o productos intermedios) que tienden hacia la universalidad en el sentido de que benefician a todos los países, grupos de población y generaciones" (Kaul et al, 2001:18). La sostenibilidad ambiental, la paz, los derechos humanos universales, la liberación de la pobreza, son ejemplos de bienes públicos mundiales cuya provisión no puede dejarse a la mano invisible del mercado. Al igual que los derechos de tercera generación plantean problemas en cuanto a quiénes deben garantizarlos y con qué instrumen-

[151] Para profundizar en el proceso de internacionalización de los derechos humanos puede consultarse la obra citada de Peces Barba (1999), el texto de Mariño y Liesa (1997) y el curso de Villán (1993).

[152] El concepto de patrimonio común de la humanidad se refiere a aquellos espacios que no se encuentran bajo ninguna jurisdicción estatal, como los fondos marinos, el espacio ultraterrestre, patrimonio cultural mundial, etc.

[153] Adoptada el 27 de junio de 1981 por la Organización para la Unidad Africana, CAB/LEG/67/3 rev. 5,21 I.L.M.58 (1982).

tos, los bienes públicos mundiales sugieren cuestiones relativas a cómo garantizar su provisión, quién define la agenda política y, en consecuencia, las prioridades para las asignaciones de recursos o quién determina si estos bienes son de hecho accesibles para todos los grupos de población (Kaul et al, 2001: 18).

En segundo lugar, nos gustaría destacar la dimensión de proceso del derecho al desarrollo desde un plano más *global* y desde una perspectiva *local*. Si entendemos el derecho al desarrollo como derecho de los ciudadanos de un país al proceso de desarrollo, esto plantea una serie de obligaciones a los actores del desarrollo que están recogidas en la Declaración del Derecho al Desarrollo. Primeramente, obligaciones para los estados que tienen el deber de formular políticas de desarrollo adecuadas con el fin de mejorar constantemente el bienestar de la población entera y de todos los individuos (Art.2.3) y a la comunidad internacional para que cree las condiciones nacionales e internacionales favorables para la realización del derecho al desarrollo (Art.3.1.). Como complemento de los esfuerzos de los países en desarrollo, es indispensable una cooperación internacional eficaz para proporcionar a esos países los medios y las facilidades adecuadas para fomentar su desarrollo global (Art. 4.2).

Sin entrar a valorar los problemas de exigibilidad que plantea el derecho al desarrollo, nos parece muy importante el acento que coloca la Declaración en el deber de cooperar y de asegurar un entorno internacional adecuado para asegurar el disfrute de los derechos humanos.

Pero el proceso del desarrollo también tiene una dimensión micro, y es la idea de la participación popular: los estados deben alentar la participación popular en todas las esferas como factor importante para el desarrollo y para la plena realización de los derechos humanos (Art. 8.2.).

En otros apartados de esta investigación habíamos contemplado el papel de la participación popular como elemento central del desarrollo. Desde la óptica de la filosofía política ha sido abordado con anterioridad al comentar las aportaciones de Sen, Nussbaum, el modelo de desarrollo humano del PNUD y la teoría de las necesidades humanas. Desde el ámbito jurídico, se ha analizado el concepto de gobernabilidad democrática, donde la participación efectiva de los ciudadanos y la existencia de instituciones que la garanticen, son elementos clave de las democracias representativas modernas (Dahl, 1999).

Pero considerar la participación popular como centro del proceso de desarrollo también tiene implicaciones prácticas desde el ámbito de la planificación del desarrollo.

Como nos recuerda Stiglitz,"los procesos ampliamente participativos [de "dar voz", apertura y transparencia]) promueven un desarrollo a largo plazo verdaderamente exitoso […] comprender la importancia que tienen [estos] procesos nos ayuda a diseñar políticas – estrategias y procesos – con mayores posibilidades de conducir al crecimiento económico a largo plazo y a reforzar las virtudes de los procesos mismos" (Stiglitz, 2000:2),

El enfoque del *desarrollo participativo* o, en su terminología original, el *people-centered development,* ha planteado una manera de abordar la planificación centrada en las personas. El concepto central de este enfoque es el siguiente: se trata de una aproximación al concepto de desarrollo que busca la iniciativa creativa de la gente como el primer recurso del desarrollo y su bienestar material y espiritual como el fin para el que sirve el proceso de desarrollo (Korten y Carner, 1984). El desarrollo participativo tiene importantes consecuencias para el proceso de planificación del desarrollo. David Korten y George Karner (1984) nos sugieren las sustanciales diferencias que pueden darse entre la planificación económica convencional y la planificación participativa. En primer lugar, el diagnóstico no se centra únicamente en las necesidades sino que también atiende a las potencialidades de las personas y en los factores que las limitan. En segundo lugar, en consonancia con el postulado anterior, los indicadores que se seleccionan para analizar la situación de subdesarrollo y para, a partir de ahí, proponer las medidas oportunas, tienen que reflejar esas potencialidades y las barreras que éstas encuentran. En tercer lugar, el desarrollo participativo llama la atención sobre las consecuencias de un enfoque centrado en la producción (*production-centered*) que se ha concentrado básicamente en la industria frente a la agricultura, en lo urbano frente a lo rural, en los bienes productivos en manos de unos pocos frente a los que son propiedad de una mayoría, el uso óptimo del capital frente al uso óptimo de los recursos humanos, la explotación de los recursos naturales para obtener rápidos beneficios frente a prácticas sostenibles, y la eficiencia de unidades de producción a gran escala basadas en la ventaja comparativa internacional frente a la diversidad y adaptabilidad de unidades de pequeña escala organizadas para impulsar la confianza local. En cuarto lugar, frente a los modelos que colocan a las personas y el medio ambiente como variables exógenas, el desarrollo participativo las ubica como variables endógenas, como el punto de partida de la planificación. Por último, frente a la perspectiva funcional, característica del funcionamiento de las multinacionales, con una estructura jerárquica, con el poder concentrado en pocas manos y lejos de considerar las consecuencias de sus acciones en el ámbito local, el desarrollo centrado en las personas busca una perspectiva territorial, donde la comunidad (sea de un barrio, de un municipio, de una provincia o nación) tiene la responsabilidad de asegurar las necesida-

des básicas de sus miembros, y en la que éstos tienen la obligación de participar de manera productiva en consonancia con sus habilidades individuales.

II.2.4. El enfoque de las responsabilidades

La tercera aproximación al discurso de los derechos humanos y el desarrollo la constituye el concepto de deberes y responsabilidades. Como subraya Marks, "entender el papel legitimador que los deberes y las responsabilidades tienen en la realización de los derechos humanos es esencial para comprender la relevancia del derecho humano al desarrollo (Marks, 2001:11).

Marks se apoya en las reflexiones de Amartya Sen (2000c) que, recuperando el concepto kantiano de *deberes de justicia y deberes de virtud*, distingue entre *obligaciones perfectas e imperfectas* que llevan aparejadas los derechos humanos. Las primeras tienen identificado un deudor, que debe realizar una acción o abstenerse de determinados actos hacia el titular del derecho, mientras que las segundas no. Según Sen, "insistir en la absoluta necesidad de que tiene que existir una obligación perfecta para que un derecho se vea como un derecho real, no es acertado. Ciertamente, la existencia de obligaciones perfectas ayudará muchísimo para la realización del derecho, pero los derechos humanos han de verse como derechos compartidos por todos - independientemente de la ciudadanía – y cuyos beneficios todo el mundo tiene que disfrutar. Las demandas se dirigen de manera general – imperfecta, según la terminología kantiana – hacia cualquiera que pudiera ayudar. Aunque ninguna persona o agencia tenga el encargo de garantizar la satisfacción de los derechos, estos pueden ser muy influyentes" (Sen, 2000c:497).

Esta diferenciación entre obligaciones perfectas e imperfectas, es la que permite a Stephen Marks (2001) clasificar las obligaciones contenidas en los tratados sobre derechos humanos promulgados por las Naciones Unidas y por sus organizaciones regionales (lo que el Consejo Internacional para Estudios en Derechos Humanos (1999)[154] denomina *International Human Rights Standard).* Entre las obligaciones perfectas estarían los debe-

[154] Se trata de una entidad no gubernamental con sede en Ginebra, especializada en la investigación sobre temas de actualidad en el ámbito de los derechos humanos. Tiene status de órgano consultivo del Consejo

res del estado de *respetar* (por ejemplo, no rechazar dar un tratamiento para la cura del SIDA a una persona por su orientación sexual) *y proteger* (por ejemplo, prevenir a los actores privados sobre la violación de un derecho y castigarlos por la realización de actos prohibidos) los derechos humanos. Entre las obligaciones imperfectas estarían las de *promover* (por ejemplo, a través de las realización de campañas), *facilitar* (crear un entorno adecuado para la realización de los derechos humanos) y *realizar o proveer* (invertir recursos para permitir a la gente de disfrutar de los derechos) los derechos humanos.

El Consejo Internacional para Estudios en Derechos Humanos (1999) identifica dos tipos más de deberes individuales en el *International Human Rights Standards:* los deberes de los individuos para ejercitar su derecho de manera responsable y los deberes de los individuos hacia otros y su comunidad.

Los deberes de los individuos de ejercitar su derecho de manera responsable se explicitan en el Art. 29.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se afirma que en el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley, con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

Por último, los deberes de los individuos hacia su comunidad, se reconocen en numerosos textos. Entre todos ellos, destacamos el Art.29.1 de la Declaración Universal: "toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad", el Art. 2.2. de la Declaración del Derecho al Desarrollo "todos los seres humanos tienen, individual y colectivamente, la responsabilidad del desarrollo, teniendo en cuenta la necesidad del pleno respeto de sus derechos humanos y libertades fundamentales, así como sus deberes para con la comunidad, único ámbito en que se puede asegurar la libre y plena realización del ser humano, y, por consiguiente, deben promover y proteger un orden político, social, y económico apropiado para el desarrollo" y el Preámbulo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, donde se afirma que el individuo, por tener deberes respecto de otros individuos

Económico y Social de las Naciones Unidas.

y de la comunidad a que pertenece, tiene la obligación de esforzarse por la consecución y la observancia de los derechos reconocidos en este Pacto".

La aportación del enfoque de las responsabilidades al desarrollo, puede entenderse, primeramente, en la no renuncia a la validez y a la exigencia de los derechos humanos aunque no puedan ser garantizados a través de derechos legales; por otro lado, es un recordatorio de las obligaciones del estado que no tiene que evadirse de sus responsabilidades. Por último, es también una llamada de atención a todos los individuos de la responsabilidad que compartimos en la consecución de la mejora de la calidad de vida de los que no la pueden disfrutar.

II.2.5. El enfoque de la educación para los derechos humanos

La Declaración Universal de Derechos Humanos en su Art. 26 afirma que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona 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".

En la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993 se resaltó el deber de los estados, explicitado en diversos instrumentos internacionales de derechos humanos, "de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales [...] En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional"[155].

[155] Declaración y Programa de Acción de Viena (parte I, párr. 33), aprobada en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 25 de junio de 1993 [A/CONF. 157/23]

En respuesta a este llamamiento de la Conferencia Mundial, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el período 1995-2004 como la Década de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos. Sus objetivos estaban contenidos en un Plan de Acción[156] , formulados de la siguiente manera:

- La evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles escolares, en la capacitación profesional y en la enseñanza académica y no académica.
- La creación y fortalecimiento de programas y capacidades para la educación en la esfera de los derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local.
- El desarrollo coordinado de los materiales didácticos para la enseñanza de los derechos humanos.
- El fortalecimiento de la función y la capacidad de los medios de difusión en el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos.
- La difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el mayor número posible de idiomas y en otras formas apropiadas para los diversos niveles de instrucción y para las personas discapacitadas.

Asimismo, el Plan de Acción preveía extensas recomendaciones y sugerencias dirigidas a los gobiernos para elaborar planes nacionales y crear comités nacionales para el impulso de la educación en derechos humanos; también incluía recomendaciones a las entidades no gubernamentales para la elaboración de materiales didácticos.

Tal y como se aprecia en los textos anteriores, la educación para los derechos humanos puede ser realizada tanto en el Norte como en el Sur, a través de programas formales y no formales, desde la acción de las instituciones gubernamentales o desde

[156] Plan de Acción de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995 a 2004: Educación en la Esfera de los Derechos Humanos - Lecciones para la Vida, Organización de Naciones Unidas, Nueva Cork, Ginebra, 1998.

actores pertenecientes a la sociedad civil, como las organizaciones no gubernamentales. Guarda una estrecha relación con la educación para el desarrollo, la educación para la paz, la educación intercultural, y otras familias pertenecientes todas ellas al ámbito de la educación en valores. El enfoque de la educación en derechos humanos y la educación para el desarrollo como una estrategia de incidencia en el Norte será abordado en otros capítulos de esta investigación. En este apartado, vamos a centrarnos en las contribuciones que la educación en derechos humanos puede realizar para el fomento del desarrollo humano en los países del Sur a través de la promoción del empoderamiento de los más desfavorecidos.

El PNUD (1998) define el empoderamiento (o *empowerment*, en su conocida terminología anglosajona) como un proceso en el cual las personas están en capacidad de ejercer la elección de sus oportunidades por sí mismas. La naturaleza y las dinámicas de una pedagogía empoderadora tienen que distar mucho de lo que Paulo Freire[157] (1970) denominó la educación *bancaria*, en la cual el educando es un sujeto pasivo del proceso educativo que *padece* la acción de su educador. La educación bancaria se basa en el aprendizaje memorístico y descontextualizado de contenidos, donde el que posee el saber se lo da al que no lo tiene. De esta manera, los desempoderados u oprimidos, se adaptan al mundo y están lejos de transformar la realidad. Se trata, por tanto, de una educación meramente asistencialista.

Frente a la educación bancaria, Freire propone la *educación problematizadora*, donde tanto el educador como el educando se educan mutuamente a través del diálogo, desde el cual se va construyendo el conocimiento que parte de la experiencia de ambos. Se trata de un proceso contextualizado, que promueve la reflexión crítica sobre la realidad, y que está orientada a la acción. Según Paulo Freire (1970), la educación problematizadora apunta claramente hacia la liberación y la independencia.

De acuerdo con la propuesta freiriana, el profesor Meintjes (1997) observa que la educación en derechos humanos entendida como empoderamiento requiere capacitar a

[157] Las aportaciones de Freire como fuente de la que bebe la educación para el desarrollo serán retomadas con posterioridad al analizar los fundamentos pedagógicos de aquella (Véase apartado IV.2.3. de la investigación).

cada grupo destinatario para comenzar el proceso de adquirir el conocimiento y la conciencia crítica necesaria para entender y cuestionar los modelos opresivos de las organizaciones sociales, políticas y económicas. Aunque, añade, este proceso es sólo parcialmente liberador, porque su posible éxito dependerá de las habilidades de aquellos que han sido empoderados para superar las opresivas relaciones anteriores. Y, desde nuestro punto de vista, también depende del propio contexto externo que podrá favorecer en mayor o menor medida ese proceso.

¿Qué grupos son los susceptibles de ser empoderados a través de este proceso pedagógico liberador? El profesor Clarence Dias (1997), nos habla de las *víctimas del desarrollo*. Los grandes proyectos de infraestructuras, por ejemplo, suelen llevar aparejado el desplazamiento forzoso de grupos, que ven vulnerados sus derechos. Asimismo, los procesos acelerados de industrialización a través de la deslocalización de las empresas multinacionales en los países del Sur, los procesos de ajuste estructural con las reducciones del gasto social, impactan sobre las capas más desfavorecidas de la población.

La educación para los derechos humanos puede servir para proteger y promover los derechos humanos de estas víctimas del desarrollo a través de distintas vías: en primer lugar, promoviendo el *human rights impact assessment*[158], o evaluación del impacto de los proyectos en términos de derechos humanos. Al igual que se ha popularizado la *evaluación de impacto ambiental* de los proyectos, la educación en derechos humanos puede impulsar la evaluación de las repercusiones que los proyectos tienen para los derechos humanos. Esta evaluación puede ser extendida también a la acción de los actores estatales y a la actividad de las corporaciones trasnacionales, para remediar los defectos de políticas, planes, programas y proyectos de desarrollo incorporando la perspectiva de los derechos humanos (Dias, 1997: 52-58).

[158] Para profundizar en las cuestiones relativas al novedoso campo de las evaluaciones de impacto de los proyectos en términos de derechos humanos, pueden consultarse la página web del Global Compact de las Naciones Unidas (www.unglobalcompact.org) [fecha de consulta: 30.4.2004], la del Centro de Recursos sobre Empresas y Derechos Humanos (http://www.business-humanrights.org/Categories/Issues/Other/Impactassessment) [fecha de consulta: 30.4.2004] y la de la entidad World Monitors (http://worldmonitors.com) [fecha de consulta: 30.4.2004]. Para un análisis del impacto de la actividad de las multinacionales para el desarrollo humano, puede verse el trabajo de Lozano y Boni (2002).

Por otro lado, a través de la comprensión de los que significan los derechos humanos, las comunidades locales pueden promover iniciativas implicándose activamente en su diseño, ejecución y evaluación, con una relación distinta con aquellos grupos más poderosos y asegurando la *accountability* (obligación de rendir de cuentas[159]) de los proyectos, planes y presupuestos[160].

II.2.6. Las contribuciones de los movimientos internacionales de defensa de los derechos humanos

El movimiento internacional de defensa de los derechos humanos está compuesto por una variedad de organizaciones locales, nacionales e internacionales del Norte y del Sur[161]; realiza muchas y distintas actividades que pueden ser agrupadas, recogiendo la tipología elaborada por el profesor Irwin Cotler (1993), de la siguiente manera:

- Realización de investigaciones, documentación, exposición y denuncias de violaciones de los derechos humanos y de los propios violadores.

- Participación en el inicio, realización de estudios preliminares, interpretación y aplicación de los tratados internacionales de derechos humanos, y presión a los estados para que los ratifiquen.

[159] El término *accountability* se traduce al castellano de distintas maneras: el CAD (2002:15) lo denomina *rendición de cuentas;* el PNUD (1997b:31) habla de las obligaciones que tiene un funcionario de rendir cuentas a todas las partes interesadas de la manera con la que ha utilizado el poder que le ha sido confiado y sus responsabilidades. En el *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo* (Pérez de Armiño, 2000: 625) se traduce como *rendición de cuentas de la ayuda.* Hemos seguido la denominación que emplea el PNUD, ya que consideramos que tiene más carga valorativa ya que incide en la responsabilidad y la transparencia de la actuación de los que tienen más poder en el ámbito del desarrollo.

[160] Para conocer experiencias exitosas de trabajo en educación para los derechos humanos con comunidades de países del Sur, puede consultarse: Clark (1991), Dias (1991) yTimm (1989). En el ámbito latinoamericano existen también numerosas experiencias; entre ellas, destacamos el trabajo del Movimiento Sin Tierra de Brasil (www.mst.org.br) [fecha de consulta: 30.4.2004] sobre la reforma agraria y los derechos de propiedad de la tierra y la labor que realiza la Organización Nacional Indígena de Colombia (www.onic.org.co) [fecha de consulta: 30.4.2004] sobre la defensa y reivindicación de los derechos humanos de los 84 pueblos indígenas colombianos.

[161] Un excelente resumen de un amplio estudio estadístico sobre la distribución geográfica de las organizaciones internacionales de derechos humanos, sus actividades políticas, su trabajo con las agencias

- Presión para la constitucionalización de los derechos humanos.

- Identificación y articulación de áreas y temas que requieren de la atención pública internacional, y que han acabado calando en la agenda pública y en el discurso de los derechos humanos.

- Asistencia humanitaria y representación legal de las víctimas de abusos de sus derechos humanos.

- Educación para los derechos humanos.

- Amplificación a un nivel internacional de las voces de las comunidades y organizaciones locales que trabajan para la promoción de la democracia y los derechos humanos en sus países.

- Desarrollo de códigos de conducta para el respeto de los derechos de las minorías.

- Defensa de las redes de seguridad social.

- Traslado del discurso de los derechos humanos al ámbito del desarrollo tanto en el ámbito local como internacional.

En apartados anteriores se han analizado algunos ejemplos de esta última aportación del movimiento de los derechos humanos en el ámbito de la planificación, al hablar de las responsabilidades exigibles a los estados y a los individuos, en la educación en derechos humanos, etc. Lo que ahora nos interesa resaltar es la dimensión internacional del movimiento de derechos humanos y su relación con el desarrollo. Vamos a abordar este punto desde dos perspectivas: en primer lugar, resaltando las crecientes alianzas que las organizaciones internacionales de derechos humanos están tejiendo con las entidades no gubernamentales dedicadas al desarrollo, y que están incorporando el enfoque de los derechos humanos (en su sentido holístico) al discurso y las estrategias del desarrollo. En segundo lugar, destacaremos las contribuciones que el movimiento internacio-

internacionales, su estructura organizacional y sus recursos, su relación con las organizaciones de desarrollo y la definición de sus objetivos en términos de derechos humanos, puede encontrarse en Smith et al (1998).

nal de los derechos humanos puede realizar en la construcción de un nuevo multilateralismo que asegure la gobernabilidad mundial.

La primera aproximación es comentada ampliamente por Nelson y Dorsey (2003) y por Fabig y Boele (1999). Los autores destacan la creciente colaboración desde los años noventa de las ONG de derechos humanos, de desarrollo y ambientalistas para llevar a la práctica estrategias comunes, con el fin de influir en los actores privados y públicos y para evaluar las políticas de desarrollo y ambientales desde la perspectiva de los derechos humanos. Ejemplos como la campaña de la organización ambientalista Sierra Club y Amnistía Internacional para la protección de los defensores del medio ambiente[162], la *Marcha Global contra el Trabajo Infantil*[163], la campaña *Adiós a las Armas* de Amnistía Internacional, Greenpeace, Intermón Oxfam y Médicos Sin Fronteras[164], la campaña para el *Acceso a medicamentos esenciales* de Médicos Sin Fronteras en colaboración con los gobiernos de Brasil y Suráfrica[165], son pruebas de la interacción creciente entre el ámbito de los derechos humanos y el del desarrollo.

La segunda perspectiva internacionalista del movimiento de derechos humanos es la argumentada por el profesor An-Na'im (1999), que sostiene que el movimiento internacional de defensa de los derechos humanos es a la vez el progenitor y el prototipo de un *nuevo multilateralismo*.

Este nuevo tipo de multilateralismo es distinto al *multilateralismo hegemónico,* el que dominó la escena tras la Segunda Guerra Mundial y que se caracterizó por el enfrentamiento entre el bloque capitalista y el socialista, y el *multilateralismo difuso,* que comienza a partir de los años 80, y que se caracteriza por el proceso de globalización económica, la cada vez mayor heterogeneidad del Tercer Mundo y la creación de tres bloques hegemónicos (Norte América, Europa y el Pacífico) que concentran el poder económico y político. El nuevo multilateralismo, a juicio de Alonso (2000), se caracteriza por los siguientes rasgos:

[162] http://www.sierraclub.org/human-rights/amnesty [fecha de consulta: 30.5.2005].
[163] http://globalmarch.org/index.php [fecha de consulta: 30.5.2005].
[164] Véase el apartado dedicado a esta campaña en el epígrafe V.3.3. de esta investigación.
[165] http://www.accessmed-msf.org [fecha de consulta: 30.5.2005].

- En lugar de un modelo jerárquico y excluyente, se trata de un multilateralismo inclusivo y democrático, que tiene capacidad para integrar a toda la comunidad internacional de manera democrática y que busca caminos consensuados para gestionar los problemas globales.

- Este mismo carácter democrático tiene que servir para remodelar las agencias internacionales, desde la práctica de las fuerzas estatales y desde la sociedad civil.

- Su objetivo tiene que ser la creación de una carta de la ciudadanía universal, donde se conjuguen todos los derechos humanos.

- Por último, el nuevo multilateralismo tiene que afrontar los problemas de gobernabilidad mundial protegiendo los grupos más desfavorecidos, asegurando la provisión de los bienes públicos mundiales y creando las condiciones necesarias desde las cuales promover el desarrollo internacional.

¿Cómo puede contribuir el movimiento de los derechos humanos a la creación de este nuevo multilateralismo? Según An-Na'im (1999), su aportación proviene de dos de sus características esenciales: en primer lugar, ya que el movimiento de los derechos humanos está focalizado en la persona (ya que, en su sentido más tradicional, las normas sobre derechos humanos han sido diseñadas para proteger a las personas de los abusos estatales), está mejor preparado para hacer frente a los intereses estatales característicos del multilaterallismo hegemónico y el difuso. El desafío del movimiento reside no en la sustitución de la acción estatal, sino en ser imaginativo, independiente y no perder su focalización en la persona, para definir sus objetivos y estrategias frente al estado, y también frente a otros actores no estatales que, en su práctica, atentan contra los derechos humanos.

En segundo lugar, el enfoque de los derechos humanos sobre el que descansa el movimiento es una garantía de que el proceso de construcción de ese nuevo multilateralismo va a tener como referente los principios del derecho internacional de los derechos humanos. Los rasgos distintivos del nuevo multilateralismo van a tener que ser consistentes con las normas sobre los derechos humanos y sus instituciones.

Parecen, por tanto, muy relevantes las contribuciones que el movimiento internacional de los derechos humanos puede realizar para la consolidación de una sociedad civil internacionalista (Díaz Salazar, 2002) o sociedad civil global (Kaldor et al, 2003).

II.2.7. Conclusiones. La profunda interdependencia de los derechos humanos y el desarrollo humano

A lo largo de las páginas anteriores se han desgranando los distintos nexos teóricos y prácticos que existen entre el discurso de los derechos humanos y el del desarrollo humano. Quisiéramos destacar, en primer lugar, que tanto el enfoque de desarrollo humano como el concepto de derechos humanos que se está empleando en esta investigación comparten una marcada vocación *universalista.* Ambos están pensados para servir de referente de los fines y de las estrategias de desarrollo en todo el mundo.

En segundo lugar, quisiéramos enfatizar la vinculación entre los *fines* del desarrollo humano y de las estrategias de cooperación y los derechos humanos. Considerar el desarrollo como un derecho humano y establecer como objetivo de la cooperación al desarrollo la satisfacción de todos los derechos humanos, supone un rechazo frontal de los planteamientos asistencialistas de la cooperación internacional (Nelson y Dorsey, 2003). El fundamento de la reducción de la pobreza ya no deriva únicamente del hecho de que los pobres tienen necesidades, sino del hecho de que tienen derechos que dan lugar a obligaciones legales por parte de los demás (Eyben, 2003).

Asimismo, el nexo entre derechos humanos y desarrollo está en claro desacuerdo con las *visiones estrechas del desarrollo*, que lo identifican con crecimiento económico y que manejan únicamente criterios de eficiencia para su consecución. Como ya recordaba Sen (2000a), los bienes públicos no pueden dejarse al arbitrio del mercado y, si asumimos que los derechos humanos constituyen *bienes públicos globales,* los criterios para su satisfacción no deberán ser en ningún caso reduccionistas.

Además, si aceptamos el derecho al desarrollo como un derecho compuesto por todos los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación, incorporamos a la agenda del desarrollo la *no renuncia a la validez y ejercicio de todos los derechos humanos aunque no sean derechos legales*.

En tercer lugar, nos gustaría resaltar la dimensión de *proceso* del desarrollo humano y su conexión con los derechos humanos. Si el primero es un proceso en el que los seres humanos han de ser tratados como fines y medios del mismo, la idea del derecho al desarrollo como proceso, el enfoque de las capacidades y la perspectiva de la educación en derechos humanos, nos recuerdan que el desarrollo tiene que incorporar la *participación popular* en el proceso y promover el *empoderamiento* de los grupos más desfavorecidos como un *derecho* de estos últimos. Por tanto, habrá que analizar las rela-

ciones desiguales de poder, las barreras que impiden a los más excluidos reclamar sus derechos e identificar los medios para hacer frente a esta desigualdad. Entender la participación como un derecho y no como un instrumento para aumentar la eficacia de la ayuda externa, significa pasar de un entendimiento técnico a un *entendimiento político* del desarrollo (Eyben, 2003). Asimismo, la utilización de los estándares de los tratados internacionales de derechos humanos nos sirve como pauta para la medición de los progresos del desarrollo y para rendir cuentas del proceso en términos de derechos humanos.

En cuarto lugar, recordamos que el desarrollo humano requiere de una *reestructuración* sustancial del *poder político* y económico a nivel estatal y global. En las páginas anteriores se ha hecho referencia, por un lado, a que el enfoque de las responsabilidades es un buen punto de partida para la exigencia de responsabilidades en materia de desarrollo humano y, por otro, a la importante contribución que el movimiento internacional de los derechos humanos puede jugar en la consecución de un nuevo multilateralismo y en el fortalecimiento de una sociedad civil global que está contribuyendo a definir las pautas para una nueva gobernabilidad mundial.

En la figura que se presenta a continuación se ha tratado de reflejar la existencia de los nexos entre las distintas aportaciones del discurso de los derechos humanos en el ámbito del desarrollo.

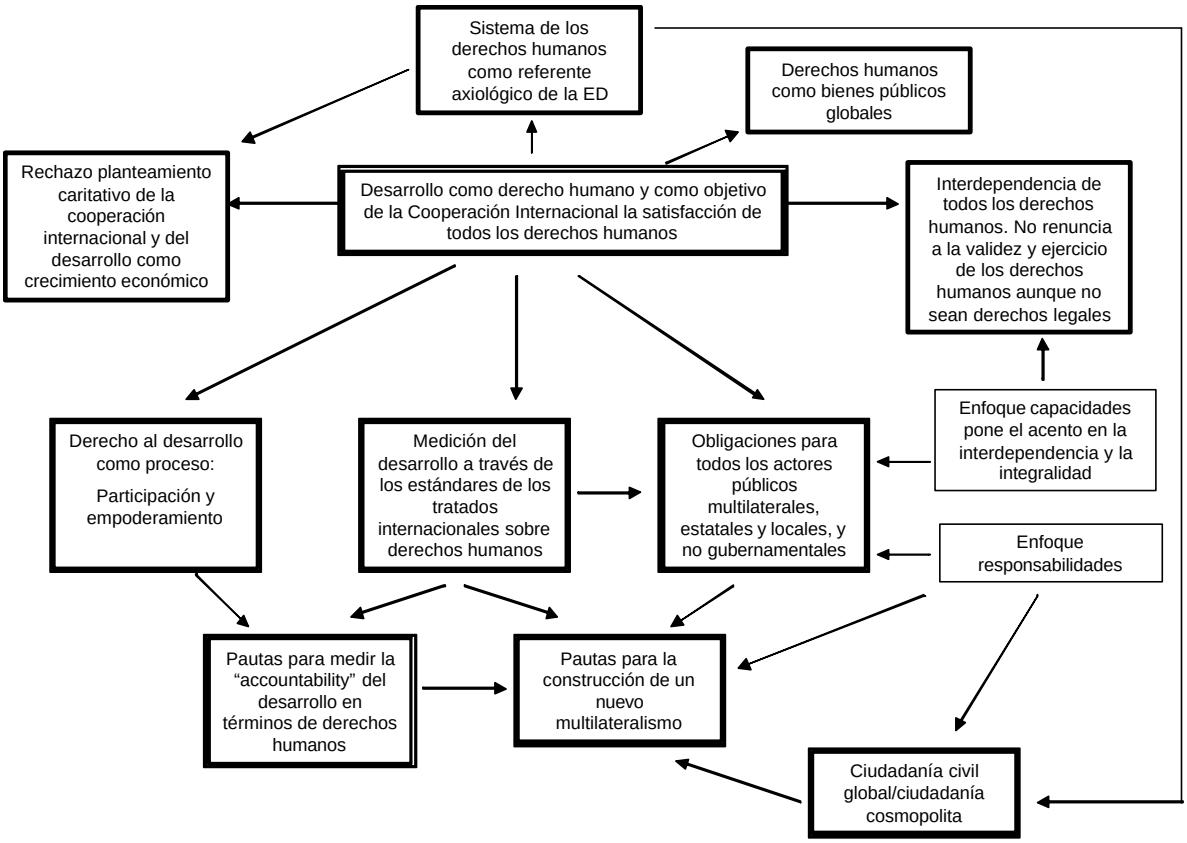

Figura II.4: Los nexos entre el derecho humano al desarrollo y la práctica del desarrollo.

Segunda parte

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. DESDE LA CARIDAD A LA CIUDADANÍA GLOBAL

III. EVOLUCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN IDEOLÓGICA Y AXIOLÓGICA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE QUINTA GENERACIÓN

En las páginas anteriores hemos analizado el concepto de desarrollo humano que, a nuestro juicio, representa una de las dos fundamentaciones ideológicas del modelo de educación para el desarrollo (ED) que se propone en esta investigación. El otro concepto clave es el de ciudadanía cosmopolita que abordaremos en este capítulo. Ello es así, porque, a lo largo de la historia de la ED, que corre paralela a la evolución de la concepción del desarrollo y la cooperación internacional, las prácticas de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo, los principales actores de la ED, pueden clasificarse en cinco generaciones. La última de ellas propone, en el contexto actual de la globalización, un modelo de educación orientada hacia la acción y el cambio social en el Norte y en el Sur, donde la idea de ciudadanía cosmopolita va cobrando cada vez más relevancia.

En las primeras páginas de este capítulo abordaremos la evolución de la ED siguiendo la estructura arriba mencionada. Concluiremos señalando los principales retos que, en nuestra opinión, tiene planteado el ámbito no gubernamental de la cooperación si de verdad quiere proponer prácticas de ED de última generación.

Tras ello, analizaremos el concepto de ciudadanía cosmopolita, buscando su fundamentación ética y las propuestas políticas que surgen de esta categoría conceptual. Relacionaremos, por último, dicha concepción de la ciudadanía con las propuestas del

desarrollo humano y con la ED, ya que, como hemos subrayado anteriormente, ambos postulados representan la justificación ideológica de nuestro modelo de ED.

Terminaremos este capítulo con una reflexión sobre la fundamentación axiológica de la ED. Partiremos de la propuesta del sistema valorativo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, destacando cuáles son los valores morales principales que subyacen a dicha propuesta. No pretendemos realizar un recorrido exhaustivo sobre las características e implicaciones para la filosofía moral y política de dichos valores, ya que consideramos que existen múltiples textos que resuelven muy acertadamente este propósito. Nuestro objetivo es ofrecer una sistematización de cuáles han sido las interpretaciones principales de los valores que fundamentan libertad, igualdad, solidaridad, justicia, etc. para, tras ello, realizar una reflexión sobre cuáles son las implicaciones éticas que se derivan de estos valores para todos los actores involucrados en la práctica de la cooperación internacional y la educación orientada al desarrollo humano.

III.1. La evolución de la ED

Siguiendo la propuesta de Manuela Mesa (2000), vamos a realizar un recorrido histórico-estructural por las prácticas que, en materia de ED, han realizado desde los años cincuenta hasta nuestros días los actores del sistema de cooperación al desarrollo, fundamentalmente las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo ya que, como señala Colm Reagan (1994), hablar de la historia de la ED es en gran medida hablar de la historia de las ONGD.

Como guía de este recorrido histórico, se tomará el modelo de generaciones de ONGD propuesto por David Korten (1990), y comentado ampliamente por Ortega (1994), que diferencia cuatro generaciones de ONGD en el Norte de acuerdo con la orientación de sus actividades:

- Las de *primera generación o asistencialistas.* Nacen tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de remediar una situación de escasez de bienes y servicios. Las acciones que realizan son de emergencia y asistencia, siendo los únicos actores involucrados en el proceso.
- Las de *segunda generación o desarrollistas.* Surgen durante los años 60 siguiendo los postulados desarrollistas. Su objetivo es la transferencia de recursos económicos y tecnológicos a las ONGD del Sur y los grupos de base. Incorporan las acciones de sensibilización ciudadana sobre las condiciones de vida de los pueblos del Sur.
- Las de *tercera generación o de partenariado y denuncia social*. Corresponden a los años 70 y entienden el desarrollo como un proceso autosostenido de carácter político, por lo que concentran todos sus esfuerzos en aumentar la participación política y fortalecer la sociedad civil, así como a denunciar las políticas e instituciones que impiden el desarrollo local autosostenido.
- Por último, las de *cuarta generación o de empoderamiento (empowerment)* nacidas en los 80 que defienden un desarrollo equilibrado en lo social y sustentable en lo ecológico. Entienden que la falta de desarrollo en el Sur origina un mal desarrollo en el Norte. Las acciones se realizan a través de redes formales e informales de personas y organizaciones y en la ED se incide en la interdependencia social, económica, política y ecológica. Se añade una nueva

estrategia consistente en la denuncia y en la presión política.

Senillosa (1998) añade una *quinta generación*, en la cual el papel que le correspondería a las ONGD sería el de transformarse en verdaderas *correas de transmisión* de las percepciones, problemas y luchas del Sur. Asimismo, deberían destinar sus esfuerzos a la ED, la sensibilización y la presión política con el objetivo de democratizar y transformar las estructuras de sus propias sociedades y, conjuntamente con sus contrapartes[166] del Sur, de la sociedad global.

III.1.1. La primera generación: el enfoque asistencial

Previo a la creación del sistema de cooperación internacional, en los años cuarenta y cincuenta, se desarrollan las prácticas de las ONGD de primera generación, en su mayoría religiosas y dedicadas a la ayuda humanitaria. En dichas prácticas, no puede hablarse propiamente de ED, ya que sus actividades se limitaban a la recaudación de fondos para la financiación de acciones de ayuda de emergencia ante situaciones críticas (guerra, desastres, hambrunas). El subdesarrollo se percibía como un atraso, una carencia material, en la que se dan situaciones excepcionales que detienen el curso normal de una sociedad.

Para la recaudación de fondos, el instrumento más empleado eran las campañas en las cuales, como sugiere Manuela Mesa (2000), se recurría a imágenes catastrofistas, que intentaban despertar sentimientos de compasión y apelan a la caridad y a la generosidad individual. A través de estas imágenes se recreaba una visión del mundo fatalista donde se subrayaban los aspectos catastróficos del Sur, sus habitantes eran percibidos como sujetos pasivos de la pobreza reforzando la idea de superioridad del Norte, evitando la comprensión de las causas reales del subdesarrollo (Fueyo, 2002).

[166] El término *contraparte* es ampliamente utilizado en el campo de la cooperación al desarrollo. Se utiliza habitualmente para denominar a los socios en el Sur de las ONGD en el Norte en la realización de los proyectos de cooperación al desarrollo. El término se ha ido popularizando, empleándose como sinónimo de socio, aliado en el Sur de todas las prácticas que realizan las ONGD del Norte.

El mensaje, implícito o explícito, era que la solución al problema del subdesarrollo radicaba en la ayuda otorgada desde el Norte, que no tenía por qué ser canalizada a través de las contrapartes en el Sur, sino que, en ocasiones, podía estar dirigida a destinatarios individuales. "El énfasis en la ayuda del Norte como solución al subdesarrollo, ignorando los procesos y esfuerzos locales, revelaba una concepción eurocéntrica de la relación Norte-Sur" (Mesa, 2000:13).

¿Han desaparecido estas prácticas en el quehacer de las ONGD en la actualidad? Desgraciadamente, desde nuestra concepción de la ED, no podemos afirmar que así sea, aunque sí que es cierto que, por un lado, hemos asistido a importantes esfuerzos en la actuación autorreguladora de las ONGD y, por otro, a un cambio en la concepción de la ayuda humanitaria.

Un ejemplo de esa actividad autorreguladora ha sido la elaboración del *Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo*[167], aprobado por la Asamblea General del Comité de Enlace[168] de las Organizaciones No Gubernamentales europeas ante la Comisión Europea, en 1989. En el texto se afirma que la calidad de la cooperación y de toda solidaridad con los países del Tercer Mundo reposa esencialmente sobre las imágenes y los mensajes producidos hacia el público objeto del trabajo de sensibilización que desempeñan las ONGD[169]. El Código llama a las organizaciones europeas a realizar un examen de conciencia sobre su trabajo y una puesta en cuestión de nuevo de sus métodos dejando atrás los antiguos conceptos de *choque emocional* y de la ayuda puntual, a hacer evolucionar el contenido de los mensajes de las llamadas de urgencia con el fin de evitar que éstas reduzcan a la nada el trabajo de educación al desarrollo que exige esfuerzos a largo plazo y, sobre todo, a dar voz al Tercer Mundo en la elaboración de los mensajes y de las imágenes.

[167] Disponible en http://www.congde.org/documentos/codigo.doc [fecha de consulta: 30.4.2004].

[168] En la actualidad, el Comité de Enlace ha desaparecido, siendo sustituido por el CONCORD que agrupa a 10 redes internacionales y 18 asociaciones nacionales de los Estados miembros europeos y los países candidatos. Esta nueva Confederación Europea de ONG para la Ayuda y el Desarrollo representa alrededor de 1200 ONG europeas ante las instituciones europeas.

[169] Un interesantísimo estudio sobre las imágenes del Tercer Mundo en la publicidad, tanto la "solidaria" (la que se vincula directa o indirectamente a las ONGD) como la que lanzan las empresas, puede encontrarse en Fueyo (2002). La autora concluye que la publicidad realiza una representación de la realidad del Sur sesgada y estereotipada, marcada por fuertes intereses comerciales, políticos y geoestratégicos.

Por otro lado, también se ha revisado el papel de la ayuda humanitaria y su relación con el desarrollo. Karlos Pérez de Armiño (2000) destaca que la visión de los desastres como procesos de agravamiento de las crisis estructurales, y no como eventos aislados, ha llevado a cuestionar la tajante distinción habitual entre la ayuda de emergencia y la cooperación al desarrollo. Los objetivos de ambas han de ser complementarios, de tal manera que la acción humanitaria no debería perseguir sólo los inmediatos, sino que podría ejecutarse con miras a medio plazo y sentando las bases para el desarrollo.

Estos cambios de perspectiva no han calado en todas las entidades no gubernamentales, y aún hoy, podemos encontrar prácticas asistencialistas en el quehacer de las ONGD. Es particularmente apremiante, a nuestro juicio, la reflexión sobre las entidades dedicadas al apadrinamiento. Como destaca Ian Smillie (1998), el apadrinamiento es la estrategia más exitosa de captación de fondos en los Estados Unidos, Holanda, Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Tres de las mayores entidades no gubernamentales dedicadas al apadrinamiento (World Vision, Foster Parents Plan y Christian Children's Fund) pasaron de 701.000 niños apadrinados en 1982 a 4.479.000 en 1996. El apadrinamiento, por tanto, se ha convertido en una de las principales lentes a través de la cual los ciudadanos del Norte perciben al Sur, y esto, según Smillie, refuerza una actitud paternalista por parte de los cientos de miles de ciudadanos bienintencionados que no se cuestionan la raíz del problema de la pobreza.

III.1.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista

En los años 60, a la luz de las teorías desarrollistas y a la creación del sistema internacional de cooperación al desarrollo[170], la acción de las ONGD pasa de la realización de acciones puntuales, de carácter asistencialista, a la realización de los proyectos de desarrollo. Es en este contexto cuando se configura la ED como tal: "Emerge, en este contexto, un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de *cooperación*, entendida como actividad a través de la cual se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos […] Este enfoque ha dado paso a una visión más amplia de la realidad del Sur y ha contribuido a dignificar a los beneficiarios de la ayuda, y a deslegitimar

la imaginería de la miseria en la que se apoyaban las campañas de recaudación." (Mesa, 2000: 16).

Aunque no se abandonaron las actividades de recaudación de fondos para la financiación de los proyectos, se incidía mayormente en dar a conocer las circunstancias locales del medio en el que actuaban las ONGD y las comunidades beneficiarias de la ayuda. Ahora bien, el mensaje seguía siendo tremendamente eurocéntrico ya que el enfoque desarrollista presuponía que el Norte es la fuente de dinero, productos y conocimientos para transferir al extranjero; no se cuestiona el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional. Como ha señalado Colm Regan (1994), la cuestión central en este enfoque a menudo era la ONGD misma y el contexto inmediato de su acción.

Las limitaciones del enfoque desarrollista han sido puestos de manifiesto en posteriores planteamientos de la ED. "Al obviar los problemas estructurales del desarrollo, este enfoque permite eludir la responsabilidad del Norte, considerando que el desarrollo es un problema limitado a los países que no han logrado alcanzar aún ese estadio. En lo que se refiere a las ONGD , a menudo se presentan los Proyectos de Desarrollo fuera de su contexto general, con lo que se transmite el mensaje implícito de que el desarrollo se alcanzará simplemente llevando a cabo más y mejores proyectos a nivel local o "micro", al margen de otros factores globales o "macro". Este argumento es el que, a su vez, justifica las campañas de petición de fondos de las ONGD" (Mesa, 2000:16).

III.1.3. La tercera generación: la educación crítica y solidaria

A finales de los años setenta y en la década de los ochenta arranca esta nueva concepción de la ED. Una serie de acontecimientos en la escena internacional propiciaron la adopción de este nuevo enfoque. Algunos de los más significativos han sido ya comentados en el capítulo primero de la investigación: la declaración del Nuevo Orden Económico Internacional, el giro social de las teorías del desarrollo, la aparición de las teorías de la dependencia. Junto con estos importantes hitos, pueden señalarse otros

[170] Ver apartado I.1.4 de la investigación.

acontecimientos igualmente relevantes en la configuración del nuevo discurso de la ED. A juicio de Mesa (2000), puede destacarse, en primer lugar, la introducción de la idea de *reformismo global* impulsada por los partidos socialdemócratas y que se materializó en el Informe sobre el Diálogo y la Interdependencia Norte-Sur preparado por la Comisión Brandt en 1980. En segundo lugar, es destacable a influencia de los movimientos de renovación pedagógica, inspirados por Paulo Freire y la Teoría Crítica de la Educación, y la pedagogía de Célestin Freinet, precursor de la Escuela Moderna[171]. Por último, la aparición de nuevos actores en el escenario de la cooperación al desarrollo, como los comités de solidaridad, los centros de investigación, las ONG críticas y las organizaciones internacionales, también contribuyeron a alimentar este discurso de tercera generación.

Uno de los documentos que tuvo especial trascendencia en esta época fue la *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*, promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974[172]. La UNESCO, con esta recomendación, instaba 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, 1974)[173]. Asimismo, se proponía adoptar unos nuevos principios generales de

[171] Sobre estas corrientes pedagógicas volveremos en apartado III.4. de este capítulo.

[172] Disponible en http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/77_sp.htm [fecha de consulta: 3.5.2005].

[173] Algunos de los problemas que la Recomendación enumera son: la igualdad de derechos de los pueblos y el derecho a la autodeterminación; el mantenimiento de la paz, la guerra y sus consecuencias y los medios de resolución pacífica de los conflictos; los derechos humanos, los problemas de los refugiados y las diferentes formas de discriminación; el desarrollo económico y social y su relación con la justicia social; el colonialismo y la descolonización; las modalidades de la ayuda a los países en desarrollo; la lucha contra el analfabetismo, las enfermedades, el hambre y la mejora de la calidad de vida y la salud, y el crecimiento demográfico. El uso y la gestión de los recursos naturales. La contaminación del medio. El sistema de Naciones Unidas. El patrimonio cultural de la humanidad.

la práctica educativa, donde predominaran los enfoques internacionalistas y globales[174] y el fomento de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y diálogo[175].

La Recomendación dio un notable impulso a la educación sobre cuestiones mundiales, sobre todo dentro de la educación formal, en el decenio 1975-85. En Holanda, Bélgica o el Reino Unido, los Gobiernos dieron respuesta a esta Recomendación y establecieron programas educativos e instancias gubernamentales para su puesta en práctica (Mesa, 2000).

Según Rafael Grasa (1990), los principales rasgos distintivos que permiten aglutinar las propuestas de ED de esta generación son los siguientes:

- La ED como un proceso de aprendizaje, orientada al compromiso y a la acción.
- La participación de los educandos en este proceso de forma amplia, llegando incluso a los mecanismos de toma de decisiones.
- La correspondencia estrecha entre transmisión de conocimientos y la formación de actitudes, mediante procedimientos como en el *enfoque socioafectivo*[176], para

[174] Sobre el enfoque de las educaciones globales volveremos en el apartado IV.2.5. de este capítulo.

[175] La referencia completa de estos nuevos principios de la prática educativa es la siguiente (UNESCO,1974):

[1] Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y formas.

[2] La comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como de otras naciones.

[3] El reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones.

[4] El conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con todos los demás.

[5] La disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

[6] El desarrollo del sentido de la responsabilidad social, la solidaridad con los grupos menos afortunados y el principio de igualdad en la vida diaria.

[7] El fomento de la comprensión internacional, la paz y las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo, y el rechazo a toda forma de guerra y represión.

[8] La capacidad de comunicarse con los demás y trabajar en grupo, adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales, y entender y explicar los hechos y adoptar juicios de valor a partir de un análisis racional.

[176] Este enfoque se caracteriza por defender la importancia del enfoque experiencial en el aula. Así, se proponen una serie de situaciones experienciales para provocar el análisis, la adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades de comunicación y cooperación. Para profundizar en este enfoque, puede verse Woslk, 1974.

despertar una conciencia político-social que llevara al compromiso y a la acción concreta.

- Se pone el acento en la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en vías de desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde un punto de vista interdependiente, que relaciona el papel de los países del Norte y el Sur. La búsqueda de soluciones se centra en la transformación política y económica de las relaciones Norte-Sur, tanto desde el punto de vista individual, como particular y como miembro de una comunidad.

- La concepción de un desarrollo apropiado para cada lugar, lejos de un modelo único de desarrollo.

- La evaluación del proceso de aprendizaje, desde una perspectiva externa y objetiva, interrogándose acerca de cuáles son los efectos discernibles de una persona o grupo que ha pasado por la experiencia de un programa de ED, y desde una perspectiva interna y reflexiva, preguntándose acerca de cómo y en qué grado los involucrados en el proceso están aprendiendo y enseñando a los otros.

III.1.4. La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano sostenible

Como se abordó en el primer capítulo de esta investigación, el contexto económico y político mundial de los años ochenta está dominado por el fin de la confrontación Este-Oeste y la crisis de la deuda externa, que conllevó la implantación de los planes de ajuste estructural que respondían claramente a las premisas del enfoque neoliberal del desarrollo[177]. Al mismo tiempo que se hacen patentes graves problemas de seguridad alimentaria, sobre todo en el continente africano, y explotan grandes conflictos regionales en Medio Oriente, África Austral y América Central que, por un lado, aceleran la carrera armamentística y que, por otro, auspician el nacimiento de movimientos pacifistas que impulsarán las propuestas de la educación para la paz. Es también la década del naci-

[177] Ver apartado I.3 de la investigación.

miento de los comités de solidaridad de apoyo a los movimientos insurrecciónales en América Latina (Nicaragua, Guatemala y El Salvador) y de movilización contra el régimen del apartheid sudafricano y las intervenciones armadas en África.

En paralelo a la evolución del concepto de desarrollo[178], la ED va a incorporar una perspectiva más global del desarrollo, incluyendo temas como los problemas ambientales, la crisis del desarrollo, los conflictos armados, la democracia y los derechos humanos, la problemática de género, etc. Además, la ED 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 la entrada de la ED en el campo político, con campañas de lobbying y de presión sobre diversas instancias de decisión, y del uso de los medios de comunicación de masas – emisiones televisivas – y los acontecimientos culturales – como los festivales de rock – como medios de sensibilización (Sierra, 1997).

Asimismo, en la década de los ochenta, la ED confluye con otras propuestas educativas, recogiendo e integrando en su discurso los enfoques y contenidos de otras educaciones sobre problemáticas globales como la *educación ambiental,* la *educación para los derechos humanos*, la *educación multicultural* y la *educación para la paz* (Mesa 1994, 2000)[179]. Veamos, a continuación, las características principales de estos enfoques y su contribución a la ED.

[178] En esta década se promulga la Declaración del Derecho al Desarrollo (ver apartado I.3.4.) a la vez que se está conformado todo el discurso teórico en torno al paradigma del desarrollo humano que popularizarían los Informes del PNUD en la década de los noventa (ver apartado II.1.1.).

[179] En el modelo de educación para el desarrollo que se propone en esta investigación, además de la educación para la paz y los derechos humanos, la educación ambiental y la educación intercultural, también ha influido en menor medida la reflexión formulada desde las propuestas de la *coeducación,* que toman en consideración específicamente el enfoque de género, entendido este en sentido amplio, tal y como se comentaba en el apartado I.4.4. de la investigación. Para profundizar en la propuesta pedagógica de la coeducación puede consultarse Salas (1994) que ofrece unas orientaciones para la elaboración de un proyecto coeducativo de centro. También es de interés el texto de Moreno (1986) que realiza un estudio de cómo en los libros de historia de nuestro país para el nivel del bachillerato el discurso que se propone es claramente *androcéntrico.* El sujeto histórico es el hombre y los valores que se transmiten son los considerados típicamente masculinos, reforzando actitudes guerreras, de dominación, de competitividad, en detrimento de otras, más propias de lo femenino, como el afecto, la ternura, la compasión. Nos parece una reflexión especialmente pertinente para la educación para el desarrollo la cual, como veremos en las próximas páginas, se basa en gran medida en el valor solidaridad que implica, en primer lugar, ponerse en lugar del otro y hacer propio su sufrimiento, para desde allí plantear propuestas de cambio.

La educación para la paz y para los derechos humanos y la ED

Esta perspectiva global aparece con claridad en el *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1995[180]. Este Plan tiene sus antecedentes en la Recomendación de 1974, comentada en el apartado anterior, y en lo dispuesto en la Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1993, y el Plan de Acción Mundial sobre Educación en Derechos Humanos y la Democracia aprobado en el Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia, celebrado en Montreal, en marzo de 1993.

El Plan de Acción Integrado de 1995 hace una apuesta decidida por los valores universales reconociendo que la finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente (Art. 6). Algunos ejemplos de estos valores son: la libertad, la autonomía y la responsabilidad individual (Art. 7), la solidaridad y la equidad en los planos nacional e internacional en la perspectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo (Art. 12).

Respecto a las capacidades, la propuesta de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia de la UNESCO, se refiere a la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás (Art. 8), la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos (Art.9) y la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no sólo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspira (Art. 10). También se destaca el respeto al patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible. Asimismo, es indispensable la armonía entre los valores indivi-

[180] Disponible en http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm [fecha de consulta: 4.5.2004].

duales y los colectivos y entre las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo (Art. 11).

Para favorecer la adquisición de estos valores y aptitudes, la UNESCO recomienda la introducción, en todos los niveles de los programas de estudio, de una auténtica educación cívica que comprenda una dimensión internacional. Las conexiones entre los distintos contenidos de la propuesta de la UNESCO, desde la perspectiva de la educación para los derechos humanos y la paz, quedan reflejadas de manera clara en la figura siguiente, elaborada por el experto en educación para la paz José Tuvilla (1998).

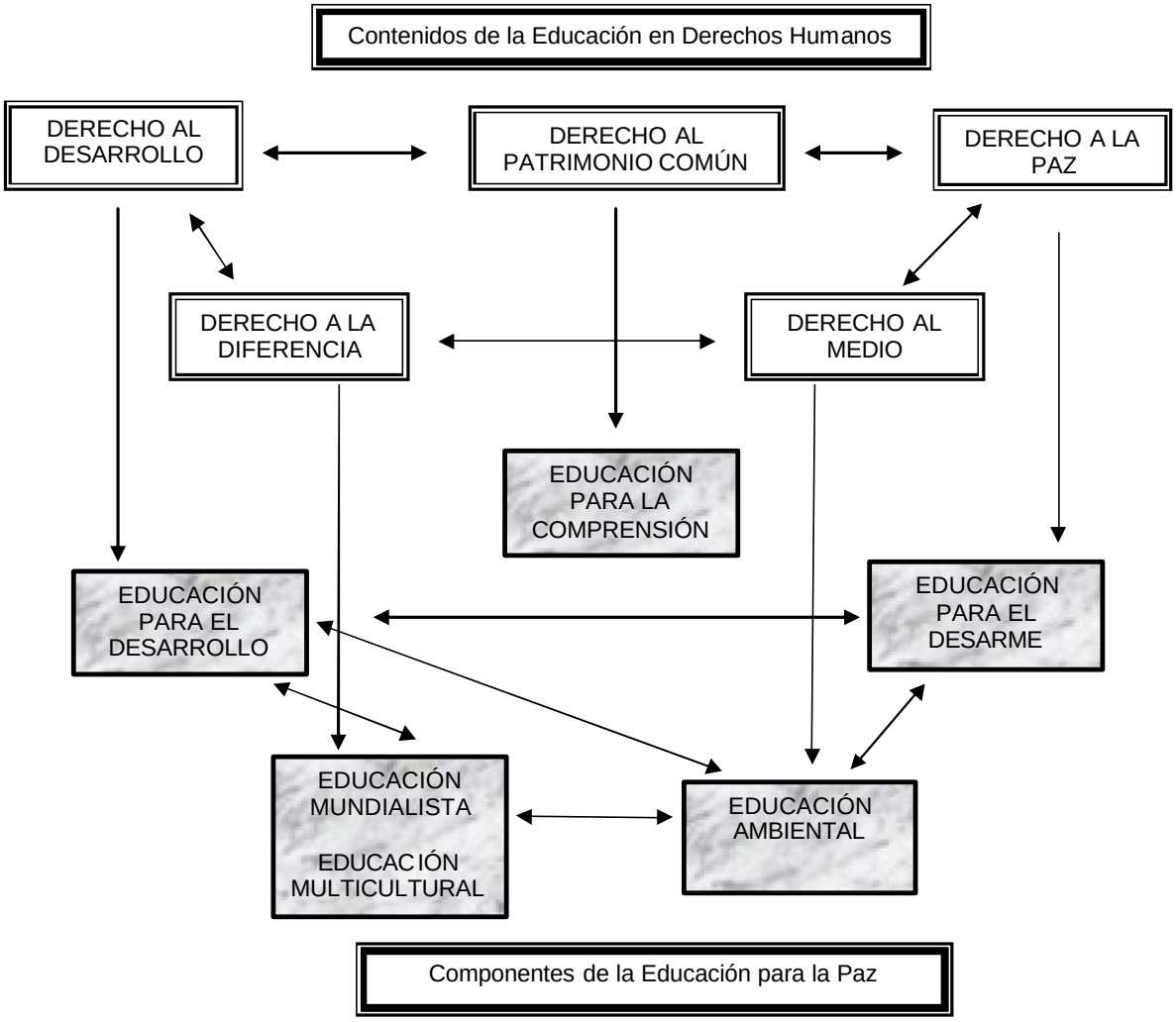

Figura III.1: Las conexiones de los contenidos de la educación para los derechos humanos con los componentes de la educación para la paz.

Fuente: Tuvilla, 1998:146.

Según esta propuesta integradora, los componentes de la educación para la paz tienen como contenidos básicos aquellos que se derivan de los nuevos derechos humanos de tercera generación, ya que permiten intervenciones globales y posibilitan interconexiones entre los contenidos de los propios componentes (Tuvilla, 1998).

Otra propuesta integradora que nos llega desde el campo de la educación para la paz es la que sostiene Xesús Jares. Según este autor, "la evolución del concepto de desarrollo y su relación con el concepto de paz positiva y de derechos humanos ha hecho que, difícilmente, tanto desde el punto de vista de la fundamentación como desde la acción pedagógica, la ED se pueda reclamar como una dimensión educativa propia" (Jares, 2004:7).

La paz positiva[181] no se identifica con el concepto tradicional de paz, que es la ausencia de guerra, sino que descansa en dos postulados esenciales (Jares, 1999: 97):

- Su antítesis es la violencia, dado que la guerra no es más que un tipo de violencia, pero no la única.

- La violencia no es únicamente la que se ejerce mediante la agresión física directa o a través de los diferentes artilugios bélicos que se pueden usar (la violencia directa), sino que también debe tener en cuenta otras formas de violencia, menos visibles, más difíciles de reconocer pero también generalmente más perversas en la provocación de sufrimiento humano (violencia estructural).

De esta manera, sostiene Johan Galtung (1981), llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz. Por tanto, la teoría de la paz está íntimamente relacionada con la teoría del desarrollo y con la idea de justicia social (Galtung, 1969, Lederach, 2000).

Igual que ocurre con el concepto de desarrollo, también el concepto de derechos humanos y democracia está íntimamente ligados al de paz. Como afirma Norberto Bobbio, "la paz es el presupuesto necesario para el reconocimiento y la efectiva protección de

[181] Profundizaremos en el concepto de paz positiva en la reflexión sobre la dimensión axiológica de la educación para el desarrollo (apartado III.3.1.) cuando abordemos la paz como uno de los valores cardinales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

los derechos humanos, tanto en los estados como en el sistema internacional" (Bobbio, 1991:14).

Asimismo, desde las propuestas de la cultura de paz, se insiste en la necesidad de regenerar la vida democrática. Esta regeneración tiene que darse en cuatro direcciones (Jares, 1996): democratizando el conocimiento y posibilitando el acceso a la cultura al conjunto de la ciudadanía; favoreciendo la participación y el control social de los asuntos públicos; exigiendo una nueva forma de hacer y entender la política y, en cuarto lugar, contrariando la concepción de la democracia liberal limitada únicamente al ámbito político, democratizando la economía. Como sugiere Bobbio, "derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos". (Bobbio, 1991:14),

Precisamente el concepto de conflicto es otra de las aportaciones fundamentales de los estudios sobre la paz. Existe también una concepción tradicional de conflicto, que lo presenta como un fenómeno desagradable e intrínsecamente malo, o lo asocian a la violencia, confundiendo determinadas manifestaciones o respuestas al conflicto con su propia naturaleza (Jares, 1999). Sin embargo, sostiene Vicenç Fisas, "que el conflicto es una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros, que afecta a las actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultados se dan disputas; suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad (inicial, pero superable) entre dos o más partes, el resultado complejo de valoraciones, pulsiones instintivas, afectos, creencias, y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas" (Fisas, 1998: 30).

Desde el punto de vista del educador, un objetivo pedagógico prioritario es el de hacer ver a los alumnos que el conflicto puede ser una fuerza positiva y generadora de creatividad (Pallarés, 1982). En la figura siguiente, se muestran los conceptos sustentadores de la educación para la paz según la propuesta de Jares (2004).

Figura III.2: Conceptos sustentadores de la educación para la paz y el desarrollo.
Fuente: Jares, 2004:2.

De los dos conceptos sustentadores, paz positiva y conflicto, se deducen las siguientes características pedagógicas de la educación para la paz (Jares, 1999: 125-130): 1) Forma parte de lo que se denomina educación en valores, tanto desde el punto de vista del proceso educativo, ya que no existe educación neutral, como desde el propio concepto de paz positiva, basado en los valores de igualdad, justicia, solidaridad, respeto, etc. 2) La consideración de la educación como una actividad política destinada a aumentar en los sujetos la conciencia del funcionamiento de los procesos socioeconómicos. 3) La orientación "sistémica", "holística" e "interdisciplinar" con la que se relacionan los problemas de la paz. 4) La relación orgánica que existe entre investigación, educación y acción para la paz. 5) Está orientada hacia la acción y el cambio social. 6) Realista y posible, ya que debe ser consciente de que la educación por sí misma no puede erradicar las violencias estructurales que niegan la paz y que afectan a la propia supervivencia de la especie humana. 7) Integrada en su medio, puesto que la realidad circundante en la que se inscribe la experiencia educativa debe ser, además de objeto y lugar de estudio e intervención educativa, principio y recurso metodológico fundamental. 8) Integrada en el currículum como uno de los ejes transversales. 9) Que utilice los juegos cooperativos que fomentan valores como la cooperación, la participación, la autoafirmación, la comunicación, la empatía, etc. 10) Del concepto de conflicto, se deducen cuatro presupuestos pedagógicos: 1) Educar para la paz no significa suprimir la agresividad, sino en educar para canalizar la agresividad. 2) El fomento de la tolerancia de la diversidad. 3) La necesidad de potenciar la autoestima y autoafirmación y 4) Estimular las formas no violentas de resolución de conflictos.

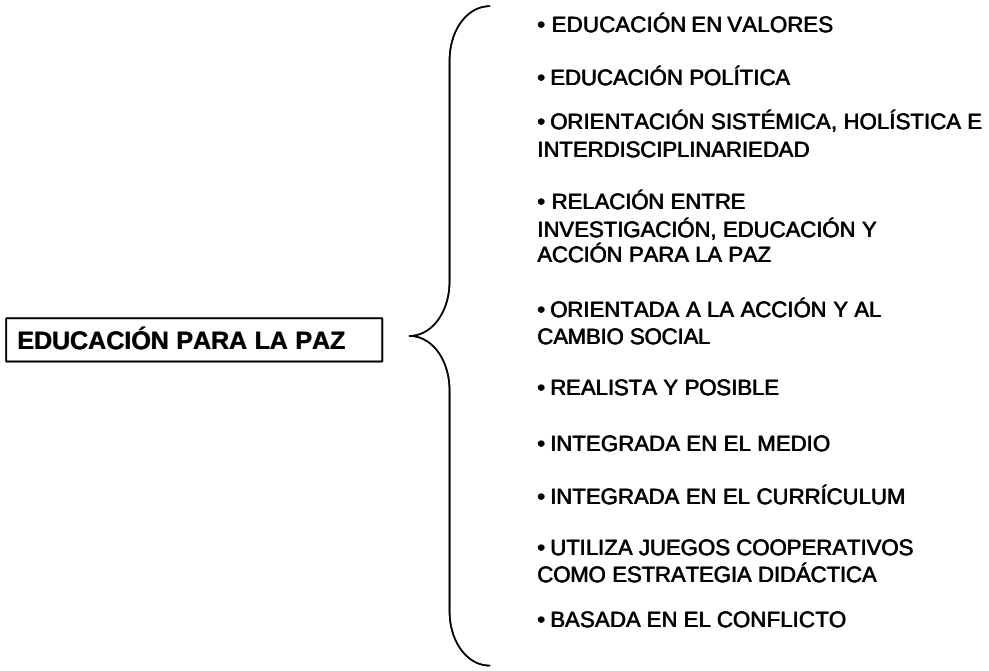

Figura III.3: Características de la educación para la paz.

Fuente: Jares, 1999

La educación ambiental y la ED

"La educación ambiental se concibe como un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar, individual y colectivamente, para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente" (UNESCO/PNUMA, 1987, II.12).

Sus fines no se limitan a la faceta del conocimiento (saber cómo interaccionan los diversos elementos de un ecosistema, comprender el ciclo del agua, identificar los problemas concretos que afectan al medio, etc.), sino que se extienden a la esfera de los valores y actitudes, y persiguen la adopción de conductas éticas respecto a la naturaleza y su conservación (De Blas et al, 1991).

La educación ambiental entendida como una práctica social crítica comparte muchos puntos en común con el concepto de ED defendido en esta investigación. No en vano, la crisis ambiental planetaria es uno de los puntos centrales del debate sobre el

desarrollo humano sostenible. Nos parece oportuno remarcar someramente los rasgos definitorios de esta concepción de la educación ambiental, algunos de los cuales, comunes con la propuesta de ED, volverán a ser destacados y desarrollados con mayor profundidad en sucesivos apartados de la investigación. Siguiendo la propuesta de José Antonio Caride y Pablo Angel Meira (2001), la educación ambiental como práctica social crítica es: a) una educación política, ya que en la medida en que la crisis ambiental no es ideológicamente neutra ni ajena a intereses económicos y sociales, la praxis educativa tampoco lo puede ser. b) Es una educación humanista, ya que la educación ambiental no es educación del medio ambiente, sino de las personas, sujetos de los procesos de educación. c) Requiere de una aproximación interdisciplinar y dialéctica, puesto que los problemas ambientales son fenómenos de naturaleza dialéctica, que afectan a la definición de constructos culturales que han adquirido un importante protagonismo en la caracterización de las sociedades avanzadas (calidad de vida, necesidad y derechos sociales, bienestar social, etc.). d) Es una educación problematizadora, ya que tiene que actuar problematizando las realidades ambientales, desvelando las contradicciones y los conflictos – de valores, intereses, poderes, racionalidades – implícitos a la génesis social de la crisis ambiental. e) Es una educación ética y moral. La misma naturaleza social de la crisis ecológica obliga, en un contexto de transferencia disciplinar, a incorporar discursos y perspectivas vertebrados por una dimensión moral. Esta operación es imprescindible para dilucidar qué valores o contravalores, hegemónicos o alternativos, actúan o pueden actuar como modelos éticos de referencia para la práctica educativo-ambiental. f) Es una educación pedagógicamente social, por los temas que aborda, por las estrategias metodológicas de intervención que propone, y también porque se plantea la necesidad de promover procesos de participación en los asuntos ambientales, como verdaderos asuntos públicos, sobre los cuales se toman decisiones político-normativas y no sólo técnicas. g) Es una educación comunitaria, ya que la mayor parte de las iniciativas educativo-ambientales deben partir de las comunidades locales y resolverse en términos de un desarrollo comunitario local.

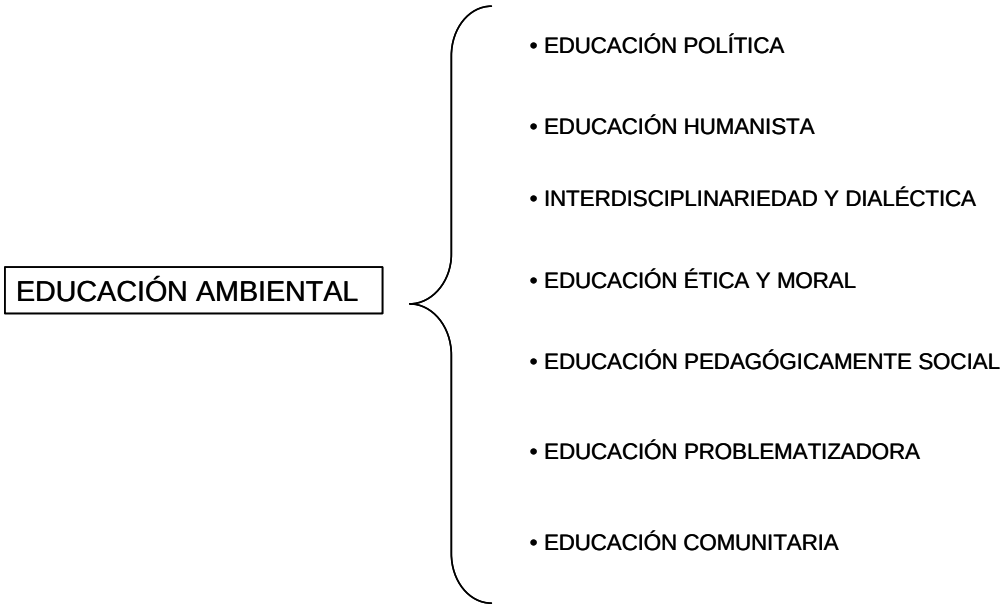

Figura III.4: Características de la educación ambiental.
Fuente: Caride y Meira, 2001.

La educación ambiental desarrolla una serie de capacidades que consideramos relevantes para una mejor comprensión del desarrollo humano sostenible y para la promoción de determinadas actitudes en relación con este modelo de desarrollo. Siguiendo la propuesta de Fernando Kramer (2003), destacamos algunas de estas capacidades:

- El *desarrollo de la capacidad de pensar en términos de sistemas*, que significa comprender que causas simples pueden tener consecuencias complejas. Esta capacidad es indispensable para la comprensión de los elementos ambientales, sociales y económicos que caracterizan los problemas globales. El entorno inmediato es el primer marco de comprensión de la complejidad de las interrelaciones entre los organismos vivos y los ecosistemas.

- *La capacidad de pensar en el tiempo*. Esta capacidad permite prever y evaluar correctamente las consecuencias de nuestras acciones en el plano temporal. Es un serio contrapunto a la lógica del beneficio económico a corto plazo, o a la lógica de la función política, cuyo horizonte habitual suelen ser las próximas elecciones.

- *La capacidad de pensar en términos de conflictos de valores*. Nos permite comprender la dimensión social del desarrollo sostenible, y entender que, por un lado, muchas de las decisiones que se toman en los países del Sur y que afectan al medio ambiente, pueden suponer su única opción de supervivencia. Por otro lado,

esta capacidad nos permite entender que una medida o acción limitativa de nuestro confort o bienestar actual, puede tener efectos beneficiosos vitales para muchos de nuestros contemporáneos en otras regiones del planeta y para las futuras generaciones. También nos permite conectar el acto de consumir con la preservación del medio ambiente, ya que las personas, al elegir responsablemente los bienes que consumen, tienen el poder de condicionar la oferta de productos, de modo que éstos se adecuen a los requisitos exigidos por la demanda.

- *La capacidad para distinguir calidad, valor y precio*. En el sistema socioeconómico actual el valor tiende a ser confundido con el precio, que no es nada más que la cantidad de dinero que alguien está dispuesto a pagar por algo según la oferta o la demanda. Las leyes de la oferta y la demanda que rigen el sistema, en buena medida condicionadas por la escasez y la abundancia, crean una gravísima distorsión en la dimensión ambiental: lo que abunda tiene poco valor. Sin embargo, los recursos naturales y el propio ser humano tienen un valor por sí mismos, por el sólo hecho de existir.

La educación intercultural y la ED

La educación intercultural[182] nace como una apuesta decidida por un modo de entender la educación en contextos multiculturales. El primer marco teórico sobre educación intercultural en Europa se elabora en los años ochenta por el Consejo de Europa.

Etxeberría (1992), retomando las ideas del Consejo de Europa, resume de esta manera las líneas maestras que deben guiar la educación intercultural:

- Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales.

[182] Como señala acertadamente Margarita Bartolomé Pina (2002) el término educación intercultural es un concepto que ha arraigado fuertemente en Europa y que diferencia la educación intercultural entendida como una opción pedagógica de la educación multicultural que define la formación impartida en contextos multiculturales. En la literatura anglosajona, el término intercultural no ha arraigado, y la educación intercultural entraría dentro de los planteamientos amplios de la educación multicultural, donde pueden convivir prácticas distintas.

- Que el multiculturalismo puede ser una fuente de riqueza potencial para la sociedad.

- Cada cultura tiene sus especificidades respetables.

- El interculturalismo no es sólo un objetivo sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.

- No se trata de tender hacia el mestizaje cultural, sino de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro.

- Este tipo de propuestas tiene repercusiones en choques y conflictos, dependiendo de las diferencias culturales. Pero, en todo caso, la solución deberá venir del diálogo entre ambas partes.

- El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humana que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.

La educación intercultural nace, por tanto, como propuesta educativa para dar respuesta a los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales, y cuyo objetivo final es promover un encuentro entre diferentes colectivos y grupos étnicos, donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo (AMANI, 1994). En este sentido, la educación intercultural no debe identificarse con la educación de inmigrantes, ya que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad multicultural.

Comparte con las propuestas de educación para la paz una visión positiva del conflicto que se genera cuando entran en contacto la población autóctona con los colectivos de inmigrantes y gitanos.

Tiene un componente axiológico básico, que es la formación en valores y actitudes de aceptación y respeto mutuo entre las personas. Como sugieren varios autores (Merino y Muñoz, 1998, AMANI, 1994, Muñoz Sedano, 1997), la educación intercultural promueve en la formación de todo ciudadano:

- El *conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas* de la sociedad actual, desmantelando los prejuicios que tienen tanto la sociedad autóctona mayoritaria como las minorías.

- El *aumento de la capacidad de comunicación e interacción* con personas de distintas culturas.

- La *creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas* que buscan cambios sociales positivos que eviten la discriminación y permitan la mejora de las condiciones de vida de las minorías étnicas.

Esta perspectiva de la educación intercultural se enmarca, al igual que las propuestas de educación para la paz y los derechos humanos y la educación ambiental, en una propuesta pedagógica transformadora que pretende: "la lucha contra todas las formas de exclusión social, incluso contra aquellas que el mismo proceso educativo puede favorecer y el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores comunes compartidos y la participación en un proyecto común donde cada persona tiene su puesto y su responsabilidad." (Bartolomé, 2002: 21)

Otro rasgo distintivo de esta propuesta de educación intercultural es que se enmarca en la *pedagogía de la equidad* (Banks, 1997) que se da cuando el profesorado orienta sus esfuerzos en conseguir una calidad mayor del aprendizaje en todo su alumnado, independientemente de su origen racial, su procedencia cultural, su género o preferencia sexual, su clase social, etc.

Por último, esta propuesta educativa pretende contribuir a crear una *cultura escolar favorable al empoderamiemto* (o empowerment, según la terminología inglesa ampliamente extendida). Como afirma Bartolomé (2002), esta dimensión pone el acento en los cambios organizativos y estructurales dentro de la institución escolar que permitan realmente a las personas que viven o están en riesgo de exclusión, la autonomía, el desarrollo, la asunción de poder personal y la comprensión de las propias posibilidades y recursos para participar activamente en la sociedad. En este sentido, desde la propuesta de la educación intercultural, la formación ciudadana se convierte en un instrumento de empoderamiento para aquellos colectivos sociales más desfavorecidos, entre los que se encuentran los grupos culturales minoritarios (Cabrera, 2002).

Figura III.5: Características de la educación intercultural.

Las aportaciones de las educaciones globales a la ED

Las diferentes propuestas pedagógicas comentadas enriquecen la perspectiva de la ED aportando elementos de reflexión relevantes en la configuración de un modelo de ED de quinta generación.

De la educación para los derechos humanos, destacamos la componente de derecho del desarrollo, que subraya como núcleo del concepto de desarrollo la realización plena de los derechos humanos de las tres generaciones y la idea del desarrollo como proceso tanto en el plano global como local, que ha de promover el empoderamiento de los más desfavorecidos[183].

[183] Ver apartado II.2.3. de la investigación.

De la educación para la paz, nos parece relevante la noción de paz positiva como concepto interdependiente aglutinador de un modelo de desarrollo que relaciona el respeto de los derechos humanos, la democracia como forma de gobierno y la justicia social. También destacamos la idea de conflicto en sentido positivo y el uso de los juegos cooperativos como estrategia didáctica.

De la educación ambiental, subrayamos la componente sostenible del desarrollo, con lo que conlleva de cuestionamiento del modelo de desarrollo del Norte y la necesidad de vincular nuestras prácticas cotidianas de manera respetuosa con el medio ambiente. También nos parece interesante la dimensión temporal, propia de una reflexión en términos de sostenibilidad, y el desarrollo de la capacidad de pensar en términos de sistemas.

Por último, de la educación intercultural destacamos el acento que pone en la diversidad cultural de las sociedades, en la deconstrucción de los estereotipos y los prejuicios y en la necesidad de potenciar el respeto y el diálogo entre las culturas. También resaltamos la idea de educación empoderadora de los colectivos más desfavorecidos.

A la luz de las distintas contribuciones que las diferentes propuestas pedagógicas analizadas realizan a la ED, a partir de la década de los noventa ya no podremos referirnos a cada una de esas perspectivas como compartimentos estancos, sino como una única propuesta integradora que tiene como objetivo la *educación para la ciudadanía cosmopolita*. Es este, a nuestro juicio, el elemento central de la ED de quinta generación que asumimos como propuesta educativa de esta investigación.

III.1.5. La quinta generación: la educación para la ciudadanía global

Los años noventa están marcados por el acelerado y complejo fenómeno de la globalización que produce continuos cambios en la esfera económica, política y cultural y nos somete a nuevos riesgos de dimensiones globales: amenazas al planeta, a la paz, a los derechos humanos, etc.[184]. No es la primera vez que la humanidad padece conflictos y sufrimiento, pero lo que sí es novedoso es que el ser humano es consciente por primera

[184] Ver punto I.4. de la investigación.

vez en la historia de la humanidad de que ésta es la realidad global. Lederach (2000) habla de que el mundo aparece *encogido*, más pequeño y en cambio constante. Esta percepción es posible gracias a la revolución de las comunicaciones en todas sus formas (televisión, radio, prensa, teléfono, transporte, informática, etc.), pero al mismo tiempo el conocimiento está en permanente cambio de tal manera que vivir en la sociedad moderna parece algo incontrolado (Waters, 1995). El mundo también aparece más limitado, con unos recursos escasos en permanente sobreexplotación. También es un mundo vulnerable y frágil, con crisis no sólo económicas, sino también políticas, sociales, culturales y religiosas (Lederach, 2000).

Sin embargo, aunque tengamos estas percepciones del planeta, en las conductas cotidianas, el ser humano se sigue comportando, en palabras de Lederach, de una manera egoísta y con una perspectiva muy limitada. "Limitada, en cuanto que el marco de reflexión socio-política, económica y cultural suele ser etnocéntricamente orientado; y egoísta, en cuanto que las relaciones y actuaciones que uno (o su nación) realiza o que le afectan, se evalúan casi únicamente según el beneficio (personal, provincial y sobre todo nacional) que aportan […] Cada uno por lo suyo con una idea marcadamente exclusiva en las relaciones: lo que beneficia a uno debe perjudicar a otro, sea a escala de pueblos, naciones o bloques militares […] Además, en este sistema mundial, en donde únicamente los Estados naciones son partícipes, el individuo no influye nada. Puede participar en la familia, en la escuela, en el ayuntamiento o incluso en la nación, pero nunca, o por lo menos raras veces, está promovido ni permitido que el individuo pueda desempeñar un papel en el sistema mundial" (Lederach, 2000:160).

¿Cuál es el papel que le corresponde a la educación ante esta realidad? La ED de quinta generación, recogiendo las aportaciones de la década de los ochenta donde ya se plantea la reflexión sobre los problemas globales, introduce la dimensión de la participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de su práctica educativa. Se popularizan términos como *educación global*, *dimensión global*, *educación para la ciudadanía mundial* o *perspectiva global* que coexisten con el de ED.

David Hicks (2003) hace un ejercicio interesante de clarificación de la terminología global que reproducimos a continuación:

Educación Global	Se trata de un término usado internacionalmente para designar un ámbito académico que se interesa de la enseñanza y el aprendizaje sobre temas globales, acontecimientos y perspectivas.
ED	Se origina 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.
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
Perspectiva(s) Global(es	Lo que los estudiantes tienen que adquirir como resultado de tener una dimensión global en el currículo. En plural significa que existen perspectivas culturales y políticas distintas sobre los asuntos globales
Dimensión Internacional	Literalmente "entre estados", como en el ámbito de las relaciones internacionales; también se refiere al estudio de un tema particular (por ejemplo, la educación) tal y como se manifiesta en distintos países
Ciudadanía Global	La parte de un currículo para la ciudadanía que se refiere a temas globales, acontecimientos y perspectivas; incorpora el sentido de la ciudadanía de la comunidad mundial (sin excluir la ciudadanía cultural y nacional).

Tabla III.1: Los objetivos de las educaciones globales.

Fuente: Hicks (2003).

Volveremos más adelante sobre el contenido concreto de las propuestas de la educación global, puesto que ésta es una de las fuentes pedagógicas de la ED. También profundizaremos sobre el concepto de ciudadanía global, mundial o cosmopolita puesto que, junto con el paradigma del desarrollo humano, representa, a nuestro juicio, el referente ideológico del modelo de ED que se propone en esta investigación. Antes de acometer esta reflexión, queremos finalizar el recorrido por las prácticas de la educación resumiendo los principales rasgos de las cinco generaciones de ONGD descritas en las páginas anteriores para, tras ello, comentar los retos más acuciantes que, a nuestro juicio, tienen planteadas las ONGD de quinta generación.

En la siguiente tabla resumimos los mencionados rasgos utilizando los siguientes criterios: visión del subdesarrollo y del modelo de desarrollo que comparte cada generación, la concepción de la ED y las estrategias de acción preferentes y los actores involucrados. Se ha preferido incluir en un único bloque a la cuarta y quinta generación ya que, como se ha argumentado anteriormente, la educación para la ciudadanía global recoge las propuestas de las distintas educaciones globales de los años ochenta, contextualizándolas en el nuevo escenario de la globalización.

	PRIMERA GENERACIÓN (Antecedentes) ED CARITATIVA - ASISTENCIAL	SEGUNDA GENERACIÓN ED DESARROLLISTA	TERCERA GENERACIÓN ED CRÍTICA Y SOLIDARIA	CUARTA Y QUINTA GENERACIÓN ED PARA EL CAMBIO GLOBAL
SURGIMIENTO	Años cuarenta-cincuenta	Años sesenta	Años setenta	Desde los ochenta
VISIONES DEL DESARROLLO Y DEL SUBDESARROLLO				
SUBDESAROLLO: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	Hambre, carencias materiales. Subdesarrollo como atraso. Situaciones "excepcionales": desastres, guerras, hambrunas, las cuales detienen el curso normal de una sociedad	Baja renta per cápita, Carencias educativas, de capital, tecnología e infraestructura, que impiden que las comunidades y los pueblos del Sur satisfagan sus necesidades por sí mismos. Subdesarrollo: "problema de los países del Sur"	Consecuencia de estructuras locales, nacionales e internacionales injustas heredadas del colonialismo. División del mundo en "Centro y Periferia". Papel de las élites locales, de las empresas transnacionales y el neocolonialismo.	Desarrollo no sostenible en el Norte. "Maldesarrollo en el Sur". Estructuras y políticas locales, nacionales y mundiales (deuda, comercio e inversión). Dinámicas de la globalización. Poder creciente de las multinacionales y las finanzas especulativas. Pobreza y desigualdad como exclusión, como denegación de derechos humanos básicos y falta de acceso al poder político. Desarrollo/Subdesarrollo: problema global.
DESARROLLO: IMAGEN OBJETIVO		Desarrollo como proceso lineal por etapas. Modelo: países industrializados.	Proceso de desarrollo autocentrado en el plano político y económico. Autonomía del Sur y desconexión de las estructuras internacionales	Desarrollo humano y sostenible. Metas internacionales de lucha contra la pobreza. Igualdad de género. Gobernabilidad mundial.

	PRIMERA GENERACIÓN (Antecedentes) ED CARITATIVA - ASISTENCIAL	SEGUNDA GENERACIÓN ED DESARROLLISTA	TERCERA GENERACIÓN ED CRÍTICA Y SOLIDARIA	CUARTA Y QUINTA GENERACIÓN ED PARA EL CAMBIO GLOBAL
CONCEPCIÓN DE LA ED				
VALORES Y ACTITUDES PREDOMINANTES	Compasión, caridad, eurocentrismo, providencialismo.	Empatía, altruismo.	Solidaridad, equidad, justicia.	Sentido de ciudadanía global, respeto, responsabilidad, apreciación de la diversidad y respeto al medio ambiente.
CONOCIMIENTOS Y TEMÁTICAS	Información sobre situaciones de emergencia y/o sobre las manifestaciones del subdesarrollo.	Información sobre las causas y los obstáculos al desarrollo que definen el contexto local de los proyectos e iniciativas comunitarias y nacionales. Difusión de las iniciativas de autoayuda del Sur. Difusión sobre los proyectos de desarrollo impulsados por las ONGD y los gobiernos del Norte. "Educación sobre la ayuda al desarrollo"	Constatación de la pobreza y la desigualdad internacional; comprensión de la relación estructural entre el desarrollo y el subdesarrollo. Importancia de los factores históricos. Cuestionamiento del eurocentrismo. Introducción de nuevas temáticas: demografía, medio ambiente, derechos humanos, diversidad cultural, etc. Crítica de la ayuda oficial al desarrollo.	Comprensión de la interdependencia global. Multiculturalismo. Crítica al racismo y la xenofobia. Conocimiento crítico de los problemas globales: medio ambiente, armamentismo, migraciones, etc. Cuestionamiento de los valores y del modelo sociocultural y de desarrollo del Norte. Defensa de la AOD frente al fenómeno de la "fatiga del donante".
PROCEDIMIENTOS	Enfoques que promueven el conocimiento unidireccional y acrítico. Aprendizaje memorístico. Visión lineal de la realidad y explicaciones monocausales.	Enfoques socioafectivos que promueven el compromiso. Metodologías inductivas.	Enfoques que promueven una toma de conciencia y una visión crítica. Capacidad para el análisis de la realidad a partir de una perspectiva sociohistórica. Aproximación multicausal. Investigación-acción.	Enfoques que favorecen una visión global y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global. Participación social, acción colectiva, organización y acción. Capacidad para el encuentro y la aceptación de la diversidad. Capacidad de propuesta. Aproximación multicausal. Metodologías activas.

	PRIMERA GENERACIÓN (Antecedentes) ED CARITATIVA - ASISTENCIAL	SEGUNDA GENERACIÓN ED DESARROLLISTA	TERCERA GENERACIÓN ED CRÍTICA Y SOLIDARIA	CUARTA Y QUINTA GENERACIÓN ED PARA EL CAMBIO GLOBAL
DISCURSOS PREDOMINANTES, IMÁGENES Y MENSAJES "TIPO"				
	La solución a los problemas del Sur depende de la ayuda material del Norte. Interpelación a la generosidad individual a partir de imágenes catastrofistas, superficiales y descontextualizadas, en las que las personas del Sur aparecen como objetos impotentes, desesperanzados. Única esperanza es la compasión.	El Norte debe facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades atrasadas dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza. Imágenes de iniciativas locales de desarrollo y de su entorno inmediato.	Es necesario acabar con la opresión y el neocolonialismo para que el Sur defina y alcance sus propios objetivos de desarrollo. La ayuda a menudo es 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. Imágenes de la opresión y de las luchas de políticas y sociales del Sur.	El cambio global depende tanto del Norte como del Sur. Cuestionamiento del modelo de desarrollo del Norte. El desarrollo humano y sostenible debe entenderse como materialización de los derechos humanos básicos. Imágenes de la interdependencia entre las realidades locales y globales. Imágenes en las que los grupos excluidos del Sur y del Norte toman directamente la palabra. La ayuda al desarrollo es necesaria y debe mejorarse, pero también se necesitan cambios estructurales.
FORMAS DE ACCIÓN PREDOMINANTES				

	Actividades puntuales subordinadas a campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia, hambrunas, etc. Apadrinamientos.	Acciones de información y sensibilización social sobre la realidad del Sur y sobre los proyectos de desarrollo a nivel local. Tensión creciente entre este tipo de campañas y la recaudación de fondos.	Campañas de denuncia de la opresión y el neocolonialismo. Solidaridad y apoyo a movimientos de liberación nacional y movimientos revolucionarios. Activismo reivindicativo en torno al NOEI. Demanda del 0,7% del PIB para AOD.	Actividades de presión política. Campañas sobre temas globales. Enfoque más integral y búsqueda de sinergias. Vinculación creciente entre investigación, educación, sensibilización, movilización social, comercio justo y consumo responsable. Hermanamientos. Trabajo en redes locales, nacionales e internacionales. Alianza con otros movimientos sociales. Convergencia de la ED con otras educaciones globales. Autorregulación creciente: códigos de conducta, uso de imágenes. Uso de las nuevas tecnologías.
ACTORES PREDOMINANTES				
	ONG humanitarias, Iglesias, Misiones.	ONGD, Organizaciones internacionales, Agencias de ayuda al desarrollo, Iglesias de base.	Organizaciones de las NNUU, movimientos sociales, fuerzas revolucionarias, ONGD.	ONGD, instituciones educativas, redes internacionales, movimientos sociales, instituciones vinculadas a la sociedad civil, medios de comunicación, organizaciones y actores del Sur asociados con los del Norte.
MARCO TEMPORAL				
	Inmediato.	Medio-largo plazo.	Medio-largo plazo.	Acción inmediata con enfoque estratégico a largo plazo.

Tabla III.2: Principales características de los modelos de ED según el enfoque de las generaciones.

Fuente: adaptación de Baselga et al, 1999.

III.1.6. Conclusiones. Los retos de las ONGD de quinta generación en relación con la ED

Como hemos visto a lo largo de este apartado, la historia de la ED corre en paralelo con la evolución de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo; consideramos oportuno terminar esta reflexión con los retos que tienen planteadas las ONGD en el contexto de la globalización, y el papel que la ED, entendida como educación global o cosmopolita, tiene que jugar en sus propuestas.

Nos referimos, en primer lugar, a la cada vez *mayor interconexión entre la ED, la sensibilización, la investigación y la presión política*. Las ONGD del Norte siguen siendo reticentes a invertir más recursos en estos ámbitos de actuación y siguen priorizando la actuación en el campo de los proyectos de cooperación. Sin embargo, las organizaciones del Sur sí que demandan a sus contrapartes del Norte que redirecciones sus actividades para dar mayor importancia a la defensa de los intereses de los pueblos del Sur y, especialmente, para influir en las políticas empresariales, financieras y de ayuda al desarrollo de los gobiernos y las empresas transnacionales del Norte y los organismos multilaterales (Senillosa, 1998). Dos documentos clave en este sentido son la Declaración de Manila sobre la Participación de los Pueblos y el Desarrollo Sostenible, firmada en 1989 por 31 directores de ONGD del Sur, y la Declaración de Arusha, suscrita en 1990 por un amplio conjunto de ONGD y organizaciones africanas de base. También han sido hitos importantes en este sentido, los *Foros Alternativos* realizados a la par que las reuniones oficiales convocadas por las Naciones Unidas y los Organismos Financieros Internacionales y la Organización Mundial del Comercio. En estos foros y declaraciones se ha ido asentando la idea de que las ONGD del Norte y del Sur deben actuar de manera concertada, a través de unas redes nacionales, regionales y globales con una agenda común de cambio a todos los niveles, promoviendo una creciente conciencia de ciudadanía global y, a partir de ella, redefinir pautas de participación ciudadana tanto en el Norte como en el Sur (Mesa, 2000).

Otro reto clave de las ONGD de quinta generación es la *redefinición de los contenidos de la ED*. Comentábamos al inicio de este apartado los cambios y los conflictos que genera la globalización; las ONGD tampoco escapan de estas perplejidades. Sostiene Manuela Mesa "que no es fácil comprender las causas y las dinámicas de los conflictos de la posguerra fría, y ello es especialmente visible en el ámbito educativo, en que las ONG y otros movimientos sociales no logran articular objetivos y mensajes claros. Ante

la perplejidad y la falta de posiciones claras, es frecuente recurrir a estrategias asistencialistas y, en el plano educativo, a un discurso y una práctica más propia de la primera generación de la ED que de enfoques posteriores" (Mesa, 2003:22). Es clave que las ONGD profundicen en la redefinición de contenidos de la ED para permitir una comprensión crítica de la mundialización y la interdependencia, de la diversidad de las sociedades, de la paz y los conflictos, de la equidad y la justicia social y de los problemas ambientales.

Otro desafío importante del trabajo de las ONGD de quinta generación se plantea en relación con los *medios de comunicación* y, en particular, con la televisión. Según datos de la OCDE, el 80 por ciento de los ciudadanos se informan a través de este medio, pero también se constata un creciente escepticismo del público sobre los medios de comunicación como una fuente independiente de información sobre el Tercer Mundo (Mc Donell at al, 2003). Por otro lado, un reciente estudio sobre la excelencia en el periodismo en los Estados Unidos, demuestra que los propios profesionales de los medios consideran que su labor evoluciona en una mala dirección, malestar que está notablemente ligado a las presiones financieras, las cuales afectan seriamente la calidad de la cobertura de la actualidad (Project for Excellence in Journalism, 2004[185]).

Los intereses financieros, la guerra de las audiencias ha hecho que (en comparación con datos de los años noventa) en la cobertura que los medios realizan de los países en desarrollo, primen las guerras y las catástrofes en lugar de otros temas (Mc Donnell et al, 2002). Es indudable que la televisión global ha acercado a los ciudadanos la realidad del Sur, pero lo ha hecho fragmentando y simplificando la información, primando más el espectáculo[186] que la transmisión de una información veraz. Vicenç Fisas sostiene, refiriéndose al tratamiento de las recientes crisis humanitarias, "que la manera de consumir

[185] El Project for Excellence in Journalism (www.journalism.org [fecha de consulta: 3.5.2005] es una iniciativa de periodistas de los Estados Unidos para clarificar y aumentar los estándares del periodismo. Entre sus muchas actividades (investigación, educación, promoción de buenas prácticas, etc.) destaca la elaboración de un informe anual sobre el estado de los mass media en EEUU. Se analiza la opinión de más de 547 profesionales de prensa escrita, radio, televisión nacional y local e información on-line. El informe completo del año 2004 puede descargarse del sitio web antes referenciado.

[186] Edgard Roskis (1996) sostiene, al referirse al caso de Ruanda en 1994, que no fue la guerra civil, la masacre planificada de centenares de miles de tutsis y de opositores hutus, lo que inspiró más a las cámaras, periódicos y magazines y televisiones, sino la liturgia humanitaria: éxodo y sacos de arroz, huérfanos y dispensarios, humanidad maltratada y benefactores decididos, imágenes de desgracias y movimiento de salvadores.

imágenes aterradoras y compasivas, en la medida en que es selectiva y sólo nos muestra una parte del todo (sólo algunas consecuencias, pero raramente las causas profundas o los esfuerzos para superar tales adversidades, y mucho menos las posibilidades de colaborar en la resolución del problema) cercenan nuestras capacidades de rebelión y de no aceptación, situándonos en un nivel de simple indignación que Bruckner (1996) denomina de "coexistencia pacífica con el horror" (Fisas, 1998: 73). Así, la solidaridad es sustituida por la compasión sin exigencia de justicia, la información por la comunicación, la política por la retórica, la verdad por la imagen en directo y el conocimiento por la emoción (Brauman, 1993)

A resultas de todo esto, el público de los países del Norte – condicionado por imágenes de desastres, de catástrofes climatológicas y de conflictos – ha desarrollado un conjunto de aplastantes creencias negativas sobre el estado del Tercer Mundo, que les impide pensar que las cosas puedan ir de otro modo y que, si alguna solución existe, pasa por el papel salvador de los países del Norte (Smillie, 1998, Benet, 2003).

¿Cómo responden las ONGD ante esta realidad? Éstas sostienen que "su relación con los medios no es fluida ni fructífera, lo que repercute negativamente en el impacto de [su] trabajo en la opinión pública" (Coordinadora, 2000:17). Las ONGD sostienen que los medios de comunicación tienen falta de interés por la cooperación, la solidaridad y por las noticias que generan las ONGD, que su práctica habitual es distorsionar o malinterpretar la realidad de su campo de trabajo, que existe un gran desconocimiento de los medios y los periodistas por el mundo de la cooperación (Erro, 2003).

Algunos autores denuncian una tupida y creciente red de intereses mutuos que liga a los directivos de los medios de comunicación con las organizaciones de cooperación no gubernamentales (Sogge y Zadek, 1998). Sin ánimo de generalizar, éste es un peligro que acecha sobre todo a las grandes organizaciones de cooperación, las que Smillie (1995) denomina transnacionales. Es importante no ceder a las tentaciones de obtención de fondos a corto plazo, porque no está demostrado que a largo plazo, ésta sea una buena estrategia para la organización (Sogge, 1998). El estilo de comunicación propio del mercado exige a las ONGD unas lógicas y formas de actuar cada vez más agresivas y comerciales que chocan de lleno con la naturaleza crítica, participativa y estructuralmente transformadora de la misión de las ONGD y con su propio discurso (Erro, 2003).

Como sostiene Javier Erro, es preciso que las organizaciones orienten su comunicación "hacia una nueva labor pedagógica que busque sobre todo la participación social, creando situaciones activas donde la ciudadanía asuma tareas colectivas para conseguir

derechos, autonomía, reconocimiento, denuncia. Una comunicación educativa que no es incompatible, sino todo lo contrario, con demandar democratización de las estructuras mediáticas y hacer un uso estratégico de ellas" (Erro, 2003:71).

III.2. El concepto de ciudadanía cosmopolita como referente ideológico del modelo de ED de quinta generación

La idea de ciudadanía global, mundial o cosmopolita[187] está en la base de muchas propuestas educativas que se formulan en los años 90. Como afirma Angela Grunsell, responsable del Programa de ED de la ONGD Oxfam, *sólo* "en la arena internacional pueden abordarse las injusticias internacionales y las desigualdades [….] hay que movilizar a los ciudadanos del Norte y del Sur para desafiar a la gobernabilidad tanto en el nivel nacional como en el internacional" (Grunsell, 2004: 12). A nuestro juicio, la idea de ciudadanía global tiene dos componentes: el ético y el político-jurídico. Comenzaremos haciendo un análisis del primero, que arranca de la tradición estoica, continúa con Kant y, en nuestros días, tiene entre sus máximos defensores a la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, algunas de cuyas contribuciones ya hemos analizado en el capítulo segundo de la investigación. Tras ello, veremos las propuestas políticas que emanan de esta concepción de la ciudadanía, fundamentalmente en el plano internacional. Por últi-

[187] No es nuestra intención entrar en profundidad sobre los debates filosóficos, políticos y jurídicos del concepto de ciudadanía mundial, global o cosmopolita, según la denominan distintos autores. Para una revisión de las nuevas conceptualizaciones sobre ciudadanía puede consultarse el trabajo de T.H. Marshall (1950) que ha sido considerado, por su trascendental contribución a la teoría sobre la ciudadanía, como un punto de partida en la reflexión sobre la naturaleza del concepto de ciudadanía. También puede consultarse Cabrera Rodríguez (2002) y Cortina (1998) para una revisión de las teorías de la ciudadanía y Kymlicka (1996) para la reflexión sobre la ciudadanía multicultural. Por lo que respecta a la reflexión sobre la ciudadanía cosmopolita puede verse el texto de Nussbaum (1999b), el texto de Held (1997) sobre democracia y cosmopolitismo y las contribuciones que reúne el volumen *El vínculo social: ciudadanía y cosmopolitismo* (VV.AA., 2002a). También recomendamos el texto del PNUD (2004b) sobre la democracia en América Latina que, además de ofrecer interesantes datos estadísticos, incluye reflexiones sobre la conceptualización de la ciudadanía, la democracia y el desarrollo. Por último, para una revisión de las teorías sobre la ciudadanía y su vinculación con el desarrollo, puede verse Jones y Gaventa (2002).

mo, analizaremos las implicaciones que una ED orientada a la ciudadanía cosmopolita tiene para el objetivo del desarrollo humano.

III.2.1. El fundamento ético de la ciudadanía cosmopolita. La tensión entre la identidad cultural y la cosmopolita

El primero arranca con la tradición estoica, desde la cual se formula por primera vez el concepto *cosmopolita*, con el que se pretendía reemplazar el papel central de la *polis* en el pensamiento político antiguo con el de *cosmos,* en el cual la humanidad puede vivir en armonía. Posteriormente, en el Siglo de las Luces, Kant, en su escrito *Sobre la paz perpetua*, publicado en 1795, introdujo la idea de *derecho cosmopolita* que significa la capacidad de participar y ser oído en las comunidades políticas en unas condiciones de diálogo sin restricciones artificiales y límites[188]. Este derecho cosmopolita coexiste con los derechos de la ciudadanía estatal. En este sentido, los individuos pueden ser al mismo tiempo ciudadanos del mundo y de los estados. "La ciudadanía puede ser un atributo no sólo de las comunidades nacionales sino también de un sistema universal de gobierno cosmopolita en el cual la libertad de cada uno apuntale la libertad de los otros" (Held, 2002: 310).

En la actualidad, una de las mayores defensoras del cosmopolitismo es Martha Nussbaum, la cual, en su ensayo *Patriotismo y Cosmopolitismo* define al cosmopolita como "el comprometido con toda la comunidad de seres humanos" (Nussbaum, 1999b: 14). Asimismo, aduce cuatro razones para hacer de la ciudadanía mundial, más que de la democrática o nacional, el núcleo de la educación cívica (Nussbaum, 1999b): 1) *La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos*, puesto que si nos contemplamos a nosotros mismos con la mirada del otro, veremos lo que en nuestras prácticas hay de local y no esencial, así como lo que es más amplia y profundamente compartido. 2) *Avanzamos resolviendo problemas globales que requieren la cooperación*

[188] Aunque hayamos encuadrado la aportación de Kant en la perspectiva filosófica de la ciudadanía cosmopolita, son evidentes sus implicaciones para la construcción de un nuevo multilateralismo en la línea de lo que propone David Held. Kant propone todo un articulado de derecho cosmopolita para la consecución de la paz perpetua basada en el ideal republicano.

internacional, por lo que se hace necesario un conocimiento sobre la realidad mundial del planeta. 3) *Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y de otro modo pasarían desapercibidas*. Este argumento implica que no se debe confinar el pensamiento sólo a la esfera propia, sino que al tomar decisiones en asuntos políticos y económicos se debería tener en cuenta con mayor seriedad el derecho de otros seres humanos a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad y 4) *Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender*. Este argumento hace referencia al doble discurso, en particular de la sociedad estadounidense, de la centralidad de los valores democráticos para cuando se delibera dentro del estado, y de la pérdida de fuerza de estos valores cuando se trascienden las fronteras nacionales.

La propuesta cosmopolita de Nussbaum no está exenta de críticas, que responden a lo que Carlos Thiebaut (1999) denomina la *tensión de la responsabilidad cosmopolita,* tensión entre la condición cosmopolita y las identidades sólidamente consolidadas del clan, de la etnia o de la nación. Estas últimas refuerzan el impulso hacia la seguridad que suministran las identidades, formas parejas de valores y prácticas densas que adoptan la estructura social y moral de la comunidad. En esta línea de pensamiento se encuadran las críticas de Benjamín Barber (1999), que argumenta que lo que se necesita son formas de comunidad local y patriotismo cívico saludables y democráticas ya que la idea del cosmopolitismo poco o nada ofrece para que la psique humana se centre en ella (Barber, 1999). Otro argumento en contra de la argumentación filosófica de la ciudadanía cosmopolita lo ofrece Walzer (1999), que sostiene que para llegar al cosmopolitismo hay que comenzar con despertar un sentimiento de fraternidad y vecindad hacia nuestros vecinos y conciudadanos. Además, para Walzer, la ausencia de un estado mundial, hace imposible la idea de una ciudadanía universal, donde no están claros los derechos y obligaciones de los supuestos ciudadanos.

Ante estas críticas, Nussbaum (1999b) acaba afirmando que el sustrato ético del cosmopolitismo es considerar a las personas como moralmente iguales, lo que significa que la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género, son *moralmente irrelevantes*. Eso no significa no ser conscientes de las diferencias, pero éstas deben ser entendidas de una manera no jerárquica: "el reto de una ciudadanía mundial consiste en avanzar hacia un estado de cosas en el que todas las diferencias se entiendan de manera no jerárquica" (Nussbaum, 1999b:166).

Para Carlos Thiebaut (1999), es posible encontrar un punto de encuentro entre las posturas defensoras de la identidad cultural y las cosmopolitas; para las primeras, el reto

es no deslizarse hacia identidades excluyentes de tal manera que A sea negación de B, sino de respeto a la diversidad. Para las lógicas cosmopolitas, el reto es no ser ciega a las particularidades de los distintos contextos de socialización (lo cual es una tentación demasiado fácil en el contexto actual de la globalización uniformadora), para, precisamente, ser relevante en ellos.

III.2.2. Las propuestas políticas de la ciudadanía cosmopolita

Si el punto de encuentro entre las dos lógicas a las que se refería Thiebaut lo constituye el respeto activo a la diversidad, desde el punto de vista *jurídico-político*, la ciudadanía cosmopolita plantea un reto importante en el ámbito del *estado nación*: *la ciudadanía diferenciada* (De Lucas, 2002). Según esta propuesta, lo más interesante no es tanto preservar formas culturales diferentes *per se*, sino como acrecentar las oportunidades para que los miembros de las minorías sean sujetos de pleno derecho. Esto significa: "compensar los efectos negativos derivados de la pertenencia al grupo minoritario, asegurando la igualdad en el reconocimiento y en la garantía de derechos, y asegurar la participación en la vida pública de estas minorías en condiciones de igualdad" (De Lucas, 2002: 26-27).

En el ámbito *supraestatal*, las propuestas de ciudadanía que persiguen el ethos cosmopolita avanzan en dos direcciones: por un lado, la emergencia de una *sociedad civil transnacional*[189] (Falk, 1998) y las propuestas de construcción de una *democracia internacional cosmopolita* (Held, 1995). Ambos aspectos ya habían sido introducidos anteriormente al analizar las contribuciones de los movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales en la construcción de la sociedad civil trasnacional y en la propuesta del nuevo multilateralismo[190]. En este apartado, vamos a profundizar en las reflexiones

[189] Para profundizar en la complejidad del término sociedad civil y su dimensión internacional, puede consultarse el trabajo dirigido por José Vidal Beneyto, (2003) o los Informes sobre Global Civil Society, publicados desde el 2001 por Oxford University Press, y disponibles en el sitio web del *Centre for the Study of Global Governance,* (http://www.lse.ac.uk/Depts/global/Publications.htm) de la London School of Economics and Political Science [fecha de consulta: 30.5.2004].

[190] Ver apartado II.2.6. de la investigación.

anteriores, destacando las mayores contribuciones y también las críticas que se vierten hacia las propuestas que emanan de la sociedad civil global.

Sin caer en la ilusión de que todas las fuerzas sociales que emanan del tercer sector son benévolas, es importante reconocer que existen propuestas que están planteando alternativas al actual orden político y económico, dominado por los intereses de mercado y las prioridades de los países más poderosos, y que ofrecen resistencias a los excesos y a las distorsiones que pueden ser atribuidas a la globalización en su fase actual. Falk (1999) denomina a las primeras, *globalización desde abajo*, concebida en función de las necesidades de las personas (y de la naturaleza) para diferenciarla de la *globalización desde arriba* dirigida por el capital y éticamente neutral. Los agentes y procesos transnacionales y de base, se comprometen con diversas formas de acción, cuyo espectro abarca desde las actividades extremadamente locales hasta las globales, y a menudo están inspiradas por una conciencia ética que convierte en una realidad tangible la perspectiva cosmopolita (Falk, 1999). El Foro Mundial Social de Porto Alegre, ya comentado en otros apartados de esta investigación, es quizás la propuesta más tangible de esta perspectiva cosmopolita[191]. Según Falk, pueden detectarse una serie de elementos que permiten agrupar las propuestas de los actores políticos que encarnan la globalización desde abajo: "la idea de ciudadanía, el imperio de la ley, los derechos humanos, la participación, la *accountability,* los bienes públicos globales, la transparencia y la no violencia" (Falk, 1998: 107-108).

Díaz Salazar (2002) y Mayo (2005) incluyen como protagonistas de esta sociedad civil planetaria a las redes mundiales de movimientos sociales (como por ejemplo Vía Campesina, ATTAC, la Marcha Mundial de las Mujeres, Jubileo 2000, Greenpeace, Amigos de la Tierra, etc.), las redes mundiales de ONGD (como, entre otros, Social Watch, OXFAM, Médicos Sin Fronteras, la Federación Internacional de Derechos Humanos), el

[191] Existen ejemplos concretos de propuestas que se reivindican desde ámbitos como el Foro Social Mundial. Por citar algunos ejemplos, la célebre Tasa Tobin para el control de los capitales financieros que grava las transacciones financieras internacionales (veáse la página web de la organización ATTAC, http://www.attacmadrid.org [fecha de consulta: 1.6.2004], o la propuesta de la renta básica que consiste en el derecho que tiene cada ciudadano a recibir unos ingresos periódicos, que aseguren la cobertura de sus necesidades materiales independientemente de cual sea su situación dentro de la esfera productiva (puede consultarse http://www.sindominio.net/renta-basica/principal.html) [fecha de consulta: 1.6.2004].

internacionalismo obrero, los sindicatos y las redes de consumo responsable y las redes mundiales de Centros de Investigación y Acción[192].

No faltan detractores de esta propuesta, como Miguel Romero (2003), que duda de las grandes propuestas de alcance universal que proliferan en los foros internacionales y que sostiene que los grandes cambios provendrán del combate que provocan los conflictos sociales concretos. Otro tipo de críticas son las que llaman la atención sobre las estrategias elitistas de las grandes organizaciones transnacionales que, siguiendo un modelo de mercado, imponen su criterio sobre las ONG de ámbito local y, en definitiva, acaban produciendo un imperialismo simbólico blando y conservador que conforta el actual orden mundial dominante (Dezalay, 2003).

De las distintas propuestas políticas de construcción de una democracia cosmopolita hemos seleccionado dos que nos parecen de sumo interés. La primera, de carácter más jurídico-político, es la de David Held (1997) que está basada en la consolidación del *derecho cosmopolita democrático,* que comprende una serie de categorías de derechos en el ámbito de la salud, social, cultural, cívico, económico, pacífico y político. La segunda, más propia de la filosofía política, es la que describe Marta Nussbaum (2004) y que está basada en el enfoque de las capacidades[193].

El planteamiento de Held parte de unos principios básicos que definen lo que él denomina el *modelo cosmopolita de democracia*. La defensa de la autodeterminación de todos los colectivos (entendida desde el respeto a la autonomía y a las constelaciones de los derechos y obligaciones), la creación de una estructura común de acción política y la preservación del bien democrático (compuesto de derechos y obligaciones democráticas), son los tres objetivos de la democracia cosmopolita. La ciudadanía debería garantizar la participación en todas las comunidades, desde lo local a lo global[194]. El derecho cosmopolita garantizaría la forma y alcance de la acción colectiva y limitaría el proceder

[192] Para una consulta de las actividades de estos grupos, puede consultarse el CDRom que acompaña al texto de Díaz Salazar (2002).

[193] Veáse apartado II.1.3. de la investigación.

[194] Held propone, por ejemplo, la práctica generalizada del referéndum y el establecimiento de la accountability democrática de las organizaciones internacionales para lograr que los ciudadanos intervengan en temas que les afectan seriamente pero que en la actualidad – dados el déficit y la fragmentación de las organizaciones internacionales vigentes – parecen remotamente fuera de su alcance (Held, 1997).

de determinados actores que pueden, en virtud de la lógica misma de su funcionamiento, distorsionar sistemáticamente las condiciones y procesos democráticos (por ejemplo, los organismos internacionales financieros o a las multinacionales). La democracia cosmopolita aglutina a muchas organizaciones, asociaciones y agencias que promueven sus propios proyectos, sean económicos, sociales o culturales; pero estos proyectos deben siempre estar sujetos a las restricciones de los procesos democráticos y la estructura común de la acción política. Asimismo, el derecho cosmopolita promovería la creación de un poder legislativo y un poder ejecutivo transnacional, efectivo en el plano regional y global, cuyas actividades estarían limitadas y contenidas por el derecho democrático básico. Incluso contemplaría el recurso al uso de la fuerza para hacer frente a las amenazas contra el derecho cosmopolita democrático proveniente, por ejemplo, en el caso de haber agotado las vías de negociación se persistiera, en un estado determinado, en la violación de los derechos y obligaciones democráticas. Algunas de las propuestas concretas en el corto y largo plazo serían la reforma del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, la creación de una segunda cámara en la ONU, la fundación de un parlamento global, el establecimiento de un nuevo organismo de coordinación económica, la creación de una fuerza militar internacional, el asegurar un ingreso mínimo garantizado para todos los habitantes del mundo, etc.

El camino para la realización de propuestas globales, como la de Held, no puede eclipsar la acción y la responsabilidad estatal. Por un lado, hay determinadas medidas (como las que se refieren a la ciudadanía diferenciada que examinábamos con anterioridad) que necesitan de la acción estatal. Como recuerda Chris Brown, “el interés en las formas políticas cosmopolitas no tiene que desviar la atención en la necesaria presión para crear un orden estatal menos excluyente en el que los beneficios de la ciudadanía westfaliana se extiendan a la mayoría de las personas” (Brown, 2001: 24).

En segundo lugar, no puede esperarse que en todos los países del mundo la sociedad civil esté lo suficientemente fortalecida para poder emerger a una escala global. Los resultados de un estudio comparativo sobre el sector no lucrativo realizado por la universidad estadounidense Johns Hopkins, referido a veintidós naciones, pone en tela de juicio la idea de las ONG como un sector homogéneo y similar en todo el mundo (Salamon et al, 1999). Es importante que los objetivos cosmopolitas se compatibilicen con la creación de circunstancias, y esto pasa también por la acción del estado, en el ámbito local para que la sociedad civil global pueda emerger.

La segunda propuesta que examinamos es la de Nussbaum (2004) que, partiendo del enfoque de las capacidades humanas, que constituye ese mínimo por debajo del cual

no se puede concebir una vida humana como digna, argumenta que pueden deducirse diez principios básicos para la creación de una estructura social más justa. Nuevamente, al igual que sucedía con su lista de las diez capacidades básicas, no se trata de una propuesta cerrada, sino de diez principios que pueden deducirse del enfoque de las capacidades y que constituirían un acuerdo básico sobre lo que debería ser un mundo justo y moralmente decente.

Se trata de diez principios que afectan tanto al gobierno de los estados del Sur, para los cuales la promoción de las capacidades de su ciudadanía debería ser el principal esfuerzo, como a los del Norte, que deberían velar para la promoción de las capacidades de sus propios ciudadanos y, además, aumentar sus esfuerzos económicos (por ejemplo, hasta un 1% de su PNB) para asistir a los países más empobrecidos. Los criterios para guiar estas contribuciones deberían ser el respeto a la soberanía de los países receptores, la eficacia de la ayuda administrada de tal manera que respete la promoción de las capacidades de las personas del Sur.

También las multinacionales tienen que cambiar su manera de operar en los países tanto del Norte como del Sur aceptando unos criterios de responsabilidad moral. Nussbaum argumenta que promover la educación, el respeto al medio ambiente y mejores condiciones de trabajo para los empleados en dichas empresas constituye, en primer lugar, una obligación moral de las empresas y, subsidiariamente, redunda en el propio beneficio de las multinacionales.

Para el trabajo de todos los actores implicados en el desarrollo, Nussbaum recomienda que se focalice siempre la atención sobre los grupos más desfavorecidos, en particular los ancianos y los discapacitados, y que se protejan las capacidades humanas de todos los miembros de la familia[195]. Asimismo, Nussbaum recomienda que todas las instituciones e individuos apoyen la educación, la cual supone la llave para todas las capacidades humanas y, por consiguiente, para el empoderamiento.

Por último, la autora realiza una serie de recomendaciones para la construcción de una nueva arquitectura internacional en la misma línea de las planteadas por Held (1997)

[195] Nussbaum se refiere en particular a la situación de muchas niñas que mueren porque su familia no se hace cargo de ellas al no representar, frente al varón, una ayuda para la economía familiar.

aunque mucho menos argumentadas y desarrolladas: un sistema global de gobernabilidad con algunos poderes coercitivos que incluya una corte criminal de justicia, un conjunto de regulaciones ambientales, comerciales y laborales, un sistema de tasas globales y la incorporación, en el derecho interno de todos los estados, de acuerdos y normas internacionales. También se menciona las intervenciones militares externas, limitadas a algunas circunstancias que quedan sin explicitar en el texto.

Como se puede apreciar, ambas propuestas tienen muchos puntos en común. Las dos pretenden asegurar unos mínimos universales garantizados para todos los ciudadanos, basada en los derechos y los procesos democráticos para Held y en las capacidades para Nussbaum[196], consideran que la tarea del desarrollo atañe a muchos actores y realizan propuestas concretas para la construcción de una gobernabilidad global más equitativa. Son propuestas que contienen elementos interesantes para poder plantear alternativas al actual paradigma neoliberal aunque, también, presentan algunas insuficiencias. En nuestra opinión, y esto sobre todo atañe a la propuesta de Nussbaum, no aparece claramente enfatizado el papel de la ciudadanía de los países del Norte como motor de los cambios que se proponen. Como tendremos ocasión de discutir a lo largo de esta investigación, para poder realizar los cambios profundos que las propuestas cosmopolitas proponen, es necesario un cambio de actitud por parte de los ciudadanos de los países en los cuales reside el poder económico y político en el actual contexto globalizador. Nos estamos refiriendo a la ciudadanía no sólo en calidad de votante, sino también como consumidor, como profesional que toma decisiones que pueden contribuir a cambiar el actual modelo de desarrollo[197].

[196] No es nuestra intención profundizar en el debate de si el discurso de los derechos es más fuerte que el de las capacidades o viceversa. Nos remitimos a lo descrito en el apartado II.2.2. de esta investigación, que trataba la relación entre el lenguaje de los derechos humanos y el de las capacidades y que acababa concluyendo que ambos lenguajes se refuerzan mutuamente y son, por tanto, igualmente necesarios.

[197] La responsabildad del profesional como motor de cambio será abordado en el capítulo dedicado a la universidad (capítulo VI de la investigación). Al final de este capítulo III haremos una reflexión más general sobre las actitudes éticas de todos los involucrados en el desarrollo y la educación.

III.2.3. Conclusiones. La educación para la ciudadanía cosmopolita como instrumento del desarrollo humano

¿Cuáles son las relaciones que existen entre este modelo de ciudadanía y el desarrollo humano? En el capítulo anterior, veíamos, al analizar las características del enfoque del desarrollo humano[198], que se trata de un modelo *universalista* que tiene una base ética explícita, que coloca al ser humano como agente y beneficiario del proceso de desarrollo y la ampliación de sus capacidades como fin del mismo. La ciudadanía cosmopolita es también inherentemente universalista puesto que reivindica la pertenencia a una comunidad universal de personas donde lo sustancial es la condición humana. Este sentido de pertenencia a una comunidad universal de iguales, sin renunciar al respeto de la diversidad, fundamenta un sentimiento de solidaridad con gran parte de la humanidad que no puede llevar adelante sus planes de vida, sentimiento que conlleva, a su vez, obligaciones morales para con ella[199].

Asimismo, el desarrollo humano implica una apuesta por un modelo de desarrollo cuyo fin es el respeto de los derechos humanos de las tres generaciones, que entrarían en la categoría de *bienes públicos mundiales*, bienes cuya provisión no puede dejarse a merced del mercado (Sen 2000a, Kaul et al, 2001). De entre los distintos modelos de ciudadanía, a nuestro juicio, es el de la ciudadanía cosmopolita el que mejor puede preparar para entender y actuar para la provisión real de este tipo de bienes, cuya realización requiere de la acción concertada de todos los actores implicados en el proceso del desarrollo. Asimismo, la ciudadanía cosmopolita también sirve para enfrentarse a los peligros de un *cosmopolitismo inauténtico,* aquél que instrumentaliza la retórica cosmopolita en beneficio de los intereses políticos y hegemónicos (Beck, 2004), y que al hacerlo pone en peligro la vigencia de los derechos humanos. No nos referimos solamente al discurso neoliberal, sino también a los intentos hegemónicos de los estados más poderosos que, utilizando la retórica de los derechos humanos, legitiman guerras e invasiones y suprimen libertades básicas dentro de sus propias fronteras.

[198] Ver apartado II.1.6. de la investigación.

[199] Profundizaremos en el concepto de solidaridad como virtud privada y como actitud pública decidida a favor de la justicia en el apartado III.3 de este capítulo al analizar los valores morales inherentes a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Por otro lado, el desarrollo humano requiere de la agencia movilizadora, de la acción individual y colectiva de las personas como sujetos de un desarrollo verdaderamente participativo. La ciudadanía cosmopolita, a través de sus propuestas políticas, persigue el mismo objetivo: la conformación de una ciudadanía que participe activamente en las instituciones democráticas tanto en el plano local como en el global, y que, cuando dichas instituciones no existan o presenten un déficit democrático, plantee reformas institucionales en esa línea.

¿Cuáles son los retos de la educación para la ciudadanía cosmopolita en entornos como el nuestro? Por un lado, potenciar la autonomía de la persona, despertar su conciencia crítica, su capacidad de análisis, para que pueda hacer frente con un criterio propio y éticamente fundado en el respeto a los derechos humanos a los mensajes dogmáticos, cerrados, exclusivos de los particularismos, los localismos y los fundamentalismos (Camps, 1996).

Pero el desafío también reside en la atomización, la primacía del individualismo, valores opuestos a los de una solidaridad incluyente (De Lucas, 1993). Se necesitan no sólo actitudes solidarias, sino también un profundo conocimiento de la realidad de la interdependencia actual para poder conectar nuestro entorno cercano con los problemas globales. Como sostiene Barber (2004), la "interdependencia es una cruda realidad de la que depende la supervivencia de la raza humana", pero esto no es tan fácil de comprender y de sentir.

Además, el descrédito de la vida política no ayuda mucho a las propuestas cosmopolitas. Si ser ciudadano es servir a los intereses comunes, el fracaso de los partidos políticos para llevar a cabo esta labor moralizadora tiene el peligro de alejar a los ciudadanos de lo público. Este alejamiento de lo público no es algo que sólo afecte a los partidos políticos, también se aprecia en los medios de comunicación, la judicatura, las finanzas, la docencia. Todas estas profesiones pierden credibilidad si sólo se persigue el interés individual o corporativo (Camps, 1996).

Tendremos ocasión, en el capítulo siguiente de la investigación, de analizar distintas propuestas educativas que ofrecen fundamentos pedagógicos importantes para la práctica de una ED cosmopolita. En esa línea se enmarcan las teorías de la educación como ciencia crítica, las propuestas de la educación popular, las educaciones globales, la educación en valores, etc.

Pero antes de pasar al análisis de estas corrientes pedagógicas, merece la pena detenernos en el significado de algunos de los valores morales de los cuales ya venimos

hablando desde el comienzo de la investigación. El análisis de los contenidos más relevantes de dchos valores y cuáles son las actitudes éticas que derivan de los mismos para aquellos implicados en la práctica del desarrollo y de la educación, ocuparán la última parte de este capítulo.

III.3. La dimensión axiológica de la ED

A lo largo de las páginas anteriores hemos abordado la dimensión ideológica de la ED, centrándola en dos aportaciones conceptuales clave, el paradigma del desarrollo humano y la ciudadanía cosmopolita. Hemos realizado continuas referencias a un determinado sistema valorativo que subyace a dichas concepciones. Así, al hacer referencia a las características del desarrollo humano[200], hemos hablado de un determinado modelo de desarrollo basado en el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, donde la equidad, la potenciación, la cooperación, etc. son elementos clave. Este discurso ha sido ampliado al mostrar las múltiples conexiones que el enfoque del desarrollo humano tiene con el discurso de los derechos humanos[201]. Tras ello, en este capítulo tercero, hemos abordado la idea de ciudadanía cosmopolita que también presenta implicaciones éticas, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior.

Hacer referencia a la dimensión axiológica de la ED como una estrategia de la cooperación al desarrollo significa explicitar qué sistema valorativo marco asumimos desde nuestro enfoque. Nos parece extremadamente importante poner el acento en la dimensión axiológica de la ED por varias razones. En primer lugar porque, como afirmaba Aranguren en su *Ética* (1958; 1993), toda persona, sea buena o mala y antes de serlo es forzosamente moral, por ser inteligente y libre. Moral en el sentido de la *moral como estructura* porque tiene que justificar su vida, en su totalidad y, acto por acto, en cada una de sus partes. Y también en el sentido de la *moral como contenido,* porque el ser humano es libre y tiene que elegir cuál va a ser su bien, de realizarlo en el mundo y de apropiárse-

[200] Ver apartado II.1.6. de la investigación.
[201] Ver apartado II.2.

lo personalmente. No existe el hombre biológico, desnudo de cultura, de valores. Parece, pues, incuestionable, que estemos llamados a recorrer ese camino, a cuestionarnos lo que nos rodea, a valorar y actuar en consecuencia.

En segundo lugar, porque tanto en el ámbito de la educación como en el del desarrollo, se refleja el carácter moral del ser humano. Por lo que respecta al campo de la educación, en nuestra opinión, la condición moral se manifiesta tanto en la actuación profesional como en los contenidos educativos. Por un lado, como sugieren Ortega y Mínguez, "en cualquier actuación profesoral estamos filtrando y proyectando una determinada concepción de la persona, promoviendo unos determinados valores, por lo mismo que no podemos renunciar a nuestra condición de humanos que viven y actúan desde unos valores" (Ortega y Mínguez, 2001:19)[202].

Por otro lado, no podemos olvidar el componente moral de la educación. Si la condición de ser humano como tal le obliga a ejercitar continuamente la capacidad de discernir entre lo bueno o lo malo, lo mejor y lo peor, y si la educación ha de preparar para la vida, no se puede, por tanto, dejar a un lado lo que constituye la esencia misma de la persona" (Payá, 1997: 149).[203]

Por otro lado, el ámbito del desarrollo está también cargado de connotaciones éticas. En esta investigación ya nos hemos decantado por un determinado modelo que, como decíamos anteriormente, tiene una dimensión axiológica clara. Sus valores están presentes no sólo en la definición de las políticas, sino también en los procesos y eso implica hablar de actitudes éticas de todos los actores implicados en el desarrollo, entendiendo por *actores* no sólo a los integrantes del *establishment* oficial del desarrollo, las

[202] Esta afirmación nos lleva al controvertido tema de la neutralidad de la educación. Para una presentación de los distintos argumentos que defienden la neutralidad o la beligerancia de la acción educativa, puede consultarse Trilla (1992). La postura de Trilla en relación con este tema concuerda plenamente con la de los autores de esta investigación puesto que defiende la necesaria beligerancia de la institución escolar y del profesor en el caso de los valores compartidos, es decir, valores que se aceptan de forma generalizada como deseables en una socieda democrática. En el caso de los contravalores, los que van en contra de los primeros, la postura ha de ser beligerante. En el caso de los valores no compartidos, pero que no se oponen a los compartidos, la postura hacia este tipo de cuestiones controvertidas ha de ser "una forma lícita de neutralidad o de beligerancia que, en cada caso, sea la más pertinente para que el educando elucide los conflictos de valores que encierran y pueda optar autónomamente en relación a ellas" (Trilla, 1992:139).

[203] Somos conscientes de que las afirmaciones que acabamos de verter nos llevan a la discusión sobre la controvertida *neutralidad* de la educación. Sobre este debate volveremos al término de este apartado.

agencias bilaterales y multilaterales, sino también a toda la sociedad civil. Como ya hemos subrayado en anteriores ocasiones, a nuestro juicio, el modelo de cooperación al desarrollo necesario para poder alcanzar el objetivo del desarrollo humano descansa, en gran medida, en el papel de la sociedad civil, hasta el punto que, como veíamos en el apartado dedicado a la ciudadanía cosmopolita, le atribuimos algunas de las propuestas más innovadoras para hacer frente al actual modelo hegemónico neoliberal[204].

Parece, por tanto, sumamente importante clarificar el enfoque axiológico del que partimos para, con ello, poder construir nuestro modelo de ED y poder analizar la dimensión ética de la práctica educativa y del desarrollo. Proponemos la asunción de los valores inherentes a la Declaración Universal de los Derechos Humanos como punto de partida de nuestro enfoque. Comenzaremos realizando una primera sistematización de las principales interpretaciones vertidas sobre su contenido valorativo para, tras ello, referirnos a las implicaciones éticas de la práctica educativa y del desarrollo.

III.3.1. Los derechos humanos. Un sistema valorativo marco para las exigencias éticas individuales y colectivas

El modelo de ED que se propone en esta investigación no es un modelo moral[205] absoluto, pero sí que incorpora los valores morales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como orientación para la resolución de conflictos morales individuales y colectivos. En palabras de Norberto Bobbio "la Declaración Universal de los Derechos Humanos puede ser aceptada como la mayor prueba histórica que nunca haya existido del *consensum omnium gentum* de un sistema de valores" (Bobbio, 1991:65). En

[204] No es nuestra intención infravalorar el papel estatal en el desarrollo, sino poner de manifiesto que, contrariamente a lo que se sostiene desde la visión liberal-conservadora de la cooperación (ver punto I.5.1), la ciudadanía tiene que implicarse activamente desde una postura crítica ante la situación existente.

[205] El concepto de valor es complejo y polémico. Se ha teorizado y discutido sobre su pretendida objetividad, que mantiene la independencia del valor con respecto al hombre, o subjetividad, que se refiere al valor como una construcción del hombre. Dentro de la primera corriente podemos destacar a Max Scheler, mientras que en la segunda se encuentran autores como Dilthey y Simmel. Un intento de superación de la polémica objetivismo/subjetivismo son las teorías que inciden en la dimensión relacional de valor según la cual, para que haya valoración se necesita tanto la presencia del sujeto como del objeto. De entre los autores defensores del aspecto relacional de los valores destaca Frondizi. Para una revisión de las corrientes comentadas desde la perspectiva de la educación puede verse Marín Ibáñez, (1976).

esta misma línea, el jurista Abdullahi An-Na'Im afirma que se ha conseguido un grado de consenso universal acerca de los derechos humanos, que incluye los derechos de las tres generaciones (An-Na'Im, 1999)[206].

Pero ¿Qué son los valores morales[207]? ¿Qué los diferencias de otro tipo de valores, como los estéticos, los religiosos, los económicos? Según la propuesta de Juan Carlos Siurana (1998) los valores morales tienen tres características fundamentales: 1) sólo se aplican a personas, 2) el asumirlos como propios depende de la libertad, y 3) se consideran válidos para todas las personas. Asimismo, los valores morales son prescriptivos, perdurables y dan coherencia a nuestras vidas.

Según José Antonio Pérez Tapias (1996), los valores morales señalan un *deber-ser* que el hombre se establece para sí mismo. Ese deber-ser se traduce a veces en normas morales[208] con carácter obligatorio, cuando se refiere a las cuestiones de justicia, y otras veces se perfila sólo a través de criterios de valoración que permiten enjuiciar la calidad humana de nuestras realizaciones. Este es el campo de las cuestiones relativas a la autorrealización o felicidad de las personas.

Según Victoria Camps (1994), los valores morales que emanan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que pueden ser tomados como valores guía para una propuesta de educación en valores son los siguientes: dignidad, libertad, igualdad, responsabilidad, tolerancia, justicia, solidaridad y paz[209]. En las páginas siguientes realizaremos una caracterización de cada uno de ellos, ofreciendo una breve panorámica de

[206] Una de las críticas más poderosas a la pretendida universalidad de los derechos humanos es la que proviene del relativismo cultural. Los defensores de esta línea argumentan que los valores y las prácticas culturales son característicos de cada cultura, y que cada una de ellas tiene el derecho de ser diferente, distinta y única (Howard, 1993:319). Para profundizar en los aspectos de esta polémica y en las vías de consenso entre ambas posturas, puede consultarse Monzón, A. (1992) y De Lucas, J. (1994).

[207] Otros autores prefieren hablar de valores éticos en lugar de valores morales. Se trata únicamente de una diferenciación terminológica, pues las características son las mismas.

[208] La diferencia entre valor, norma y actitud será abordada en el epígrafe siguiente, al analizar el significado y características de la educación en valores (apartado III.4.1.).

[209] La afirmación de Victoria Camps sería muy discutida por los defensores de un enfoque sociologista reduccionista, que entienden que todos los fenómenos morales están generados por condiciones sociales y son consecuencia de sanciones sociales sobre la conducta. En esta línea estarían autores como Durkheim, Simmel, Weber o Pareto. Para profundizar en la relación entre sociología y valores puede consultarse el trabajo de Salvador Giner (1989).

las teorías más relevantes que sobre estos valores se han formulado. No es nuestra intención, ya que creemos que excede del objeto de esta investigación, entrar en profundidad en la discusión sobre dichos valores morales, sino sólo caracterizarlos, a fin de que, cuando se empleen como referentes morales de la ED, se conozcan las principales interpretaciones de cada uno de ellos.

Seguiremos básicamente la propuesta de Camps, aunque introduciendo tres modificaciones: en primer lugar, sustituiremos el valor tolerancia por el valor respeto activo, por las razones que se comentarán cuando nos aproximemos a su definición y características. En segundo lugar, añadiremos el valor diálogo, ya que lo consideremos imprescindible para sustentar nuestra propuesta de ED. Por último, alteraremos el orden que propone Camps, quedando la sistematización de estos valores morales como sigue: dignidad, libertad, igualdad, responsabilidad, diálogo, respeto activo, solidaridad, justicia y paz.

La dignidad

El artículo tercero de la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. El derecho a la vida significa el derecho a no verse privado de la vida por la voluntad arbitraria de otros o de los poderes establecidos. Tras el derecho a la vida está el derecho a la libertad, ya que no es comprensible una vida auténticamente humana privada de libertad. La libertad es la que dota a la vida humana de una dignidad especial. Por otro lado, el derecho a la seguridad implica el poder moverse y actuar con libertad sin que su vida peligre por ello (Camps, 1994).

En el segundo imperativo categórico kantiano está contenida la esencia de la dignidad humana: "Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio" (Kant, 1785; 1992: 64-65) o en palabras de Camps, "piensa que el otro es tan persona como tú y trátalo como tal persona y no como una cosa susceptible de estar sólo a tu servicio" (Camps, 1994:28).

La libertad

Según Constant (1989) el valor de la libertad tiene diferentes acepciones; podemos hablar de la *libertad como autonomía* o *libertad positiva*, de *libertad negativa* o *libertad de los modernos* y de *libertad como participación* o *libertad de los antiguos.*

La libertad como autonomía es un valor que nace en la Ilustración. Kant habla de un ser humano autónomo que significa que es capaz de darse a sí mismo las leyes que van a regular su vida. Es un valor estrechamente ligado a la formación de la conciencia moral. La libertad como autonomía puede ser asimilada a lo que Martha Nussbaum define como *razón práctica*[210]*:* "todos los seres humanos participan (o lo intentan) en planificar y dirigir sus propias vidas, haciendo y respondiendo preguntas acerca de lo que es bueno y cómo debería uno vivir. Además, desean realizar sus ideas en sus vidas, ser capaces de elegir y evaluar y funcionar de acuerdo con ellas" (Nussbaum, 1998:66-67).

Isaiah Berlín (1988) asimila el concepto de libertad como autonomía a la *libertad positiva*, entendida como el deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. La idea de autonomía ha sido una idea clave para articular morales cosmopolitas y universalistas, ya que, como sugiere Thiebaut (1999), la lógica de la autonomía nos supone a todos y a cada uno una fuente válida de demandas normativas y tribunal último de nuestra racionalidad, a pesar de que otras consideraciones puedan sospechar que no somos libres, que estamos engañados o que perseguimos ocultos intereses.

La idea de libertad como autonomía o libertad positiva están muy ligadas a las teorías sobre el desarrollo del juicio moral. Como veremos en el siguiente apartado dedicado a las fuentes psicológicas de la ED y, particularmente, al analizar las teorías Lawrence Kohlberg, tener conciencia moral significa ir ganando una mayor autonomía, hacer lo que hay que hacer por convicción, de manera libre, y no por imposición. Por tanto, esta idea de la libertad como autonomía es uno de los valores básicos de nuestra propuesta de ED.

Una segunda acepción de término libertad es la *libertad negativa*, según la definición de Isaiah Berlin (1988), o *libertad de los modernos* según Benjamín Constant (1989). Este concepto surge en los siglos XVI y XVII y se asimila a la libertad como *independencia*. En su definición original, consistía en garantizar un ámbito en el que nadie podía interferir, en el goce apacible de la independencia privada y en la renuncia a la *libertad de los antiguos*, a la participación activa en el poder colectivo, pues eso puede conducir a

[210] No hemos querido asimilar el concepto de libertad como autonomía a la idea de desarrollo como libertad de Amartya Sen (2000). Aunque es cierto que Sen define el desarrollo como la libertad general que deberían tener los individuos para vivir como les gustaría, su concepto de libertad es más complejo e incluye, entre otras instituciones, a las libertades políticas.

someter el individuo a la comunidad. La libertad negativa coincide con las libertades civiles y políticas: libertad para decidir lo que uno piensa, para asociarse con quien uno quiera, para votar o dejar de hacerlo.

El tercer significado del valor libertad es libertad como participación o libertad política. Es lo que Constant (1989) denominó *libertad de los antiguos*. Según Peces Barba (1999), la libertad como participación consiste en la libertad para intervenir en los criterios de decisión política; está en la raíz de los derechos fundamentales que permiten contribuir al proceso de producción normativa, a las manifestaciones de la voluntad del Estado, y al establecimiento de fines, objetivos y valores de su actividad. Pero, a nuestro juicio, la libertad como participación no tiene por qué limitarse únicamente a la vida política, sino que ha de extenderse a otros ámbitos de la vida social en los que también se toman decisiones que nos afectan (Martínez Navarro, 2000). Por ello, deben abrirse cauces reales y variados de posible participación para que todos puedan intervenir en la deliberación y toma de decisiones que les afectan.

La igualdad

La Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que los seres humanos son iguales en dignidad y derechos, de tal manera que, por un lado, se afirma el principio de la ley natural de que todos los hombres nacen iguales y libres y, por otro, se sugiere que los derechos humanos enunciados en la Declaración deben constituir un mínimo común denominador de las legislaciones de todos los países (Bobbio, 1991).

Norberto Bobbio (1991) sugiere un interesante paralelismo entre la evolución del principio de igualdad y el de libertad. Así, a la idea de *libertad negativa* corresponde el momento de la *igualdad jurídica* o igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. A todos los ciudadanos se les reconoce capacidad jurídica, lo que implica una abstracta capacidad de querer y actuar, en los límites de las leyes, en el propio interés. Por otro lado, a la *libertad política* o *libertad de participación* se corresponde con la *igualdad política*, es decir la igualdad de todos los ciudadanos para participar en las decisiones políticas. Por último, la *libertad positiva* o *libertad como autonomía* se relaciona con la igualdad social,

también denominada *igualdad material* o igualdad de oportunidades. Es éste el valor que fundamenta los derechos económicos y sociales (los llamadas derechos de segunda generación) y que presupone que la garantía de estos derechos es condición indispensable para poder ejercer la libertad. El modelo del Estado de bienestar es la aportación política más definitiva a favor de la igualdad. Como sostiene Riccardo Petrella[211], "con la creación del Estado del Welfare, la redistribución de la riqueza es, por primera vez, decidida, establecida y acordada por el conjunto de la población de un país [...] a favor de los ciudadanos" (Petrella, 1997:37).

No hay que confundir la igualdad material con el igualitarismo formal o jurídico. De lo que se trata es de concebir la igualdad material como punto de llegada, frente a la igualdad formal que es un punto de partida[212]. Esto puede implicar, en determinados casos, el reconocimiento de derechos específicos para determinados colectivos que, por razones de raza, sexo y clase social están excluidos del reconocimiento efectivo de sus derechos fundamentales[213].

[211] Este autor sostiene que el Estado del Bienestar ha ido ajustando las piezas que conforman el mosaico del "bien común", expresión de una justicia social que convierte un país en una buena sociedad. Algunos de los componentes de este bien común serían: el derecho al trabajo para todos, la seguridad social para todos, la renta básica mínima, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, etc. (Petrella, 1997). Victoria Camps (1994) sostiene que además del Estado del Bienestar, el otro gran avance hacia la igualdad lo constituye el movimiento feminista.

[212] Cuales sean los criterios para determinar el contenido de la igualdad material es un asunto controvertido. Gregorio Peces Barba (1999) y Norberto Bobbio (1976) se inclinan por la satisfacción de las necesidades básicas como criterio para asegurar la igualdad material de todas las personas. Otros autores, como Maria José Añon (1994), discrepan de esta postura argumentando el carácter histórico social de las mismas que impide que todas ellas pueden cristalizar en derechos. Un intento de superación de esta discusión lo ofrecen los modelos de desarrollo a escala humana de Max Neef y col. (1994) y la teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough (1994), ambas analizadas en el capítulo II de la investigación, que recurren al concepto de satisfactores que serían la manera histórica y social de satisfacer las necesidades humanas, las cuales sí que pueden considerarse universales.

[213] El reconocimiento de derechos específicos variará si se trata de ciudadanos o no. En el primer grupo tendríamos a las minorías culturales o a las mujeres; en el segundo estarían los extranjeros. Para profundizar en el reconocimiento de derechos para las minorías culturales puede consultarse Kymlicka, (1996); para el reconocimiento de la igualdad en función del género, puede verse Kessler-Harris, A. (1994), y, desde una perspectiva más filosófica, los trabajos de Amelia Valcárcel sobre igualdad y mujer, (1993), las obras de Martha Nussbaum, en particular Nussbaum 2002. Para el tema de la condición de extranjero como limitadora de los derechos fundamentales, pueden consultarse los trabajos de Javier De Lucas citados en la bibliografía, o los de Étienne Balibar (1992).

Relacionada con la discusión sobre el igualitarismo, es importante destacar la reflexión que introduce el filósofo político contemporáneo Michael Walzer. En su libro *Las esferas de la justicia* (1993), Walzer distingue entre *igualdad simple e igualdad compleja.* La igualdad simple es la que pretende que todas las personas tengan la misma cantidad de las mismas cosas, sin tener en cuenta los esfuerzos y méritos diferentes de cada persona. Según Walzer, la justicia se halla en la *igualdad compleja.* Según este autor, la sociedad se compone de diversas esferas, cada una de las cuales sigue su propia lógica. La igualdad compleja es la situación resultante de repartir los bienes de cada una de dichas esferas atendiendo, en cada caso, a la lógica de la esfera en cuestión (Siurana, 1998).

Por último, queremos destacar, por su vinculación con las teorías del desarrollo humano que estudiábamos en el capítulo anterior de esta investigación, las aportaciones de Amartya Sen al concepto de igualdad. Sen (1995), retomando las críticas de Rawls al utilitarismo[214] pero considerando insuficiente el planteamiento rawlsiano sobre los bienes primarios, plantea el concepto de *igualdad de capacidades básicas,* que vendría a combinar la idea de que las personas deben disponer de los bienes necesarios para poder desarrollar su vida, pero además deben tener las mismas capacidades para poder hacer uso de estos bienes[215].

La responsabilidad

Como afirma Victoria Camps, el objetivo de una educación para la libertad es "formar personas responsables, personas que no necesiten siempre el agarradero de una norma escrita o el precepto moral, que aprendieran a pensar por sí mismas y a explicar por qué actuaban como actuaban" (Camps, 1994:75). El valor *responsabilidad* está estrechamente ligado con el de *autonomía moral* de la persona. Si ésta es la capacidad de escoger el principio adecuado a cada caso y procurarle dar la interpretación más justa, la primera es la capacidad que nos hace responsables de las acciones o de las omisiones,

[214] Veremos estas críticas al repasar el valor justicia.

[215] Las críticas al concepto de capacidades de Amartya Sen ya fueron analizadas en el capítulo anterior al analizar las aportaciones de Martha Nussbaum. Veáse apdo. II.2.3. de la investigación.

pues todo individuo tiene que responder ante sí mismo y ante los otros de lo que hace mal o de lo que podría hacer y no hace (Camps, 1994).

Como se expondrá en el último capítulo de esta investigación, al presentar la propuesta curricular para la enseñanza del desarrollo y la cooperación, el valor responsabilidad nos parece enormemente importante para la formación de los futuros profesionales de la ingeniería[216]. Situaciones como la vivida en Chernobyl, Bophal o el desastre del Challenger deben hacernos caer en la cuenta de lo importante que es medir los desarrollos científicos con el desarrollo de una conciencia ética de responsabilidad. Una conciencia que tiene que ir más allá de la legislación vigente y del interés egoísta y grupal.

Hans Jonas, en un gran texto sobre *El principio de responsabilidad* (1995), afirma que, hoy más que nunca debido a los enormes avances tecnológicos que han contribuido al bienestar de muchas personas pero que también han generado grandes consecuencias negativas, es importante fomentar en las personas la responsabilidad por sus acciones. Jonas (1995) distingue entre *responsabilidad causal y responsabilidad intencional y responsabilidad legal y responsabilidad ética.* Una condición para la existencia de responsabilidad es el poder *causal,* es decir que la acción u omisión sea la causa de algo; pero también se necesita que la responsabilidad sea *intencional,* es decir, que las consecuencias fueron presupuestas y buscadas. Otra distinción es la que existe entre responsabilidad legal y ética. La primera nos pide que al atender a las consecuencias de nuestras acciones tengamos en cuenta cuáles de ellas serán sancionadas legalmente, haya sido o no nuestra intención realizarlas. En el segundo caso, la responsabilidad nos pide que al atender a las posibles consecuencias de nuestras acciones tengamos en cuenta principios de *justicia* que deberían ser satisfechos, tengan o no un reconocimiento jurídico.

Según Siurana (1998), cuando atribuimos a una persona responsabilidad ética pensamos que la persona puede controlar su comportamiento a través de cuatro capacidades: a) *Libertad de elección*, es decir, capacidad de preferir una acción frente a otras

[216] Como subraya Victoria Camps "la prioridad del valor *eficacia* sobre cualquier otra consideración, hace al técnico incapaz de afrontar la "globalidad del hecho técnico", esto es, la totalidad de factores que intervienen en él y que pueden desencadenar disfuncionalidades, consecuencias imprevistas y, sobre todo, incovenientes para la sociedad desde el punto de vista de otros valores" (Camps, 1996:106).

posibles. b) *Reflexión*, capacidad de valorar racionalmente los motivos de su acción. c) *Anticipación*, capacidad de considerar las consecuencias previsibles de la acción. d) *Sentido de la justicia*, capacidad para distinguir lo justo de lo injusto. Por lo general la responsabilidad se ejerce entre desiguales: la responsabilidad del padre sobre el hijo, del maestro sobre el alumno, pero el objetivo debe ser siempre que cada persona pueda desarrollar sus capacidades para asumir sus propias responsabilidades. Como reflejo acertadamente Weber (1967), cuanto mayor es el poder que una persona tiene, mayor es también su responsabilidad. Aún así, todos somos en cierto grado corresponsables por las consecuencias de las acciones colectivas, por ejemplo, por la contaminación del medio ambiente, y todos tenemos que aportar algo de nuestra parte para solucionar los problemas comunes.

Refiriéndose a esta responsabilidad por nuestras acciones en el futuro, Hans Jonas defiende un nuevo imperativo categórico que formula de la siguiente manera: "obra de tal manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de la vida humana en la tierra" (Jonas, 1995:40). A causa de la crisis ecológica producida por la dinámica tecnológica actual[217], Jonas defiende que se necesita una nueva ética de la responsabilidad para el futuro[218], cuyo principio cardinal sería: "preservar la permanente ambigüedad de la libertad del hombre, que ningún cambio de circunstancias puede jamás abolir, preservar la integridad de su mundo y de su esencia frente a los abusos de poder" (Jonas, 1995:17).

[217] De los efectos de la tecnología desde el punto de vista social y medioambiental se ocupan los estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). El aspecto más innovador de este nuevo enfoque se encuentra en la caracterización social de los factores responsables del cambio científico. Se propone en general entender la ciencia-tecnología "no como un proceso o actividad autónoma que sigue una lógica interna de desarrollo en su funcionamiento óptimo (resultante de la aplicación de un método cognitivo y un código de conducta), sino como un proceso o producto inherentemente social donde los elementos no epistémicos o técnicos (por ejemplo los valores morales, las convicciones religiosas, los intereses profesionales, las presiones económicas, etc.) desempeñan un papel decisivo en la génesis y consolidación de las ideas científicas y los artefactos tecnológicos" (Marino, 2001: 126). Atendiendo al enfoque CTS, esos elementos no epistémicos o técnicos (y entre ellos se encuentran los elementos axiológicos) cobran especial relevancia (Boni et al, 2003a).

[218] Con su principio de responsabilidad, Hans Jonas realiza una crítica al *principio de esperanza* de Ernst Bloch (1938-1959; 2004) ya que considera que la utopía del progreso transmitida por la modernidad es una de las tentaciones más peligrosas para el hombre.

El diálogo

Desde Sócrates, en la tradición occidental se tiene al diálogo como uno de los procedimientos más adecuados para encontrar la verdad, porque partimos de la convicción de que toda persona tiene al menos una parte de verdad, que sólo dialógicamente puede salir a la luz (Platón, 1998).

Para que las soluciones dialogadas a los conflictos sean verdaderamente constructivas, los diálogos han de reunir una serie de requisitos señalados por la ética discursiva[219] (Cortina, 1996):

1) El que se toma el diálogo en serio ingresa en él convencido de que el interlocutor puede aportar algo, por eso está dispuesto a escucharlo.

2) No cree tener toda la verdad clara y diáfana y que el interlocutor es un sujeto al que convencer, no con quien dialogar. Un diálogo es bilateral no unilateral.

3) Está dispuesto a escuchar para mantener su posición si no le convencen los argumentos del interlocutor, o a modificarla si le convencen.

4) Está preocupado por buscar una solución correcta y, por tanto, por entenderse con el interlocutor. Entenderse no significa conseguir un acuerdo total, pero sí descubrir todo aquello que ya tenemos en común.

5) La decisión final ha de atender intereses universalizables, es decir, los de todos los afectados.

[219] La ética discursiva nace a comienzos de los años setenta en Frankfurt de la mano de Karl Otto Apel y Jürgen Habermas. Según Adela Cortina (1989), la ética discursiva constituye la construcción filosófica propia de la etapa sexta en el desarrollo de la conciencia moral, tal y como Kohlberg lo expone, en la medida en que se basa en principios éticos universales, como la libertad, la igualdad, la solidaridad y la justicia, y adopta una perspectiva procedimental, basada en el diálogo, el cual deriva de la idea de competencia comunicativa del ser humano. Según Apel, "todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas puesto que todas sus acciones y expresiones son interlocuciones virtuales" (Apel, 1985:380).
La racionalidad en la que se basa la ética del discurso es una *racionalidad discursiva*, frente a la *racionalidad lógico-matemática* propia del mundo científico-técnico. Esta racionalidad sitúa al sujeto del conocimiento directamente en relación con el mundo objetivado, mientras que la segunda es autorreflexiva y dialógica.

El diálogo con estas condicione se produce en la *situación ideal de habla* de Habermas o en la *comunidad ideal de comunicación* de Apel. En este escenario, todos los seres pensantes están obligados a tener en cuenta todas las necesidades de los seres humanos que puedan armonizarse con las necesidades de los demás por vía argumentativa. Pero no se trata de una comunidad utópica, al estilo de la de Tomás Moro, sino que se trata de una *idea regulativa* al estilo kantiano, para medir la altura ética de las sociedades actuales por lo próximas o alejadas que estén de dicha idea. En esta comunidad, "se distribuyen simétricamente las oportunidades de elegir y realizar actos de habla y se garantiza que los roles de diálogo sean intercambiables. Ello representa una forma de diálogo y de vida ideal, que sirve como crítica de los consensos fácticos, puesto que reúne los requisitos que debería cumplir un consenso racional" (Cortina, 1986:130).

Por referencia a la comunidad ideal, es posible criticar el que en la vida real no haya auténticos diálogos. Por eso, la ética del discurso defiende que es preciso aumentar el nivel material y cultural de los sujetos, para que nadie sea excluido de los diálogos donde se tratan temas que les afectan[220] y puedan dialogar en condiciones de simetría.

Como veremos en la discusión posterior, la predisposición al diálogo es clave en el trabajo en el campo del desarrollo y de la educación. Será, además, un elemento cardinal en nuestra propuesta de ED para la ciudadanía cosmopolita.

¿Tolerancia o respeto activo?

Uno de los valores morales propios de la tradición liberal ha sido el de la tolerancia. Como recoge Victoria Camps (1994), hay tres grandes grupos que señalan las diferencias que han producido y siguen produciendo intolerancia. Diferencias de creencias y opiniones, diferencias económicas y diferencias físicas. Al primer grupo pertenecen las diferencias ideológicas y las religiosas. Los primeros alegatos a favor de la tolerancia provienen de los filósofos de los siglos XVII y XVIII que atacaban la pretensión de las Iglesias monoteístas de ser depositarias de la verdad religiosa y representar al Dios único

[220] La ética del diálogo también atiende a los intereses de las futuras generaciones que, aunque no puedan estar presentes en el momento de producirse esa situación ideal de habla, deberían contar con representantes para que pudieran hacerse oir sus argumentos.

y verdadero. Lo que se reivindicaba por autores como Locke o Voltaire es que las religiones no se basan en *verdades* sino en *creencias,* y que todas ellas son igualmente legítimas. El segundo grupo lo constituyen las diferencias económicas, que derivan de las diferencias sociales y culturales que provocan rechazo. Pero, argumenta Victoria Camps, aunque se apele a diferencias de carácter étnico, "al inmigrante o al gitano no se les tolera no porque pertenezcan a otra cultura, sino porque su presencia significa pobreza, marginación, inseguridad, desorden e incluso es muestra de una injusticia que hay que tomarse la molestia de encubrir o resolver. Al gitano o al árabe rico no se le margina. Se margina al desposeído porque su presencia incomoda y no agrada" (Camps, 1994:95). El último grupo lo constituyen las diferencias físicas o fisiológicas, donde entraría la intolerancia hacia los minusválidos, los retrasados mentales, los homosexuales, aunque a este último grupo se le ha rechazado durante siglos al amparo de las doctrinas religiosas.

Tradicionalmente, se ha diferenciado entre dos formas de tolerancia: la *tolerancia negativa,* es decir la neutralidad en el sentido de la no intervención dentro de las diferentes formas individuales y/o socioculturales de vida, y la *tolerancia positiva,* que considera un deber apoyar a todas ellas en la búsqueda de sus ideales de vida dentro de los límites de la igualdad de oportunidades para todos.

Sin embargo, estaríamos de acuerdo con Javier De Lucas (1996) cuando argumenta que la tolerancia, no como virtud privada sino como concepto normativo, no es un principio jurídico-político válido. Lo que se denomina tolerancia viene suplido con ventaja por la igualdad en las libertades, por el reconocimiento de la titularidad y el ejercicio de los derechos. La tolerancia liberal tolera la diferencia en aras de la estabilidad, pero no reconoce que el diferente pueda ser sujeto de los mismos derechos. Según De Lucas (1996), los problemas de tolerancia a los que no puede hacer frente la tradición liberal surgen cuando diferentes prácticas, estilos de vida, identidades minoritarias que presentan problemas de discriminación, de exclusión, de invisibilidad, de opresión, reclaman carta de ciudadanía en el ámbito público.

De Lucas (1996) reclama la interculturalidad, es decir la participación de todos los grupos presenten en nuestras sociedades en la discusión y reelaboración de un consen-

so[221], desde una mutua actitud de responsabilidad y respeto por la autonomía, pero también por las reglas del juego, reglas que estarían constituidas por las reglas de juego de la democracia y por el respeto a los derechos humanos[222]. Se trata, por tanto, de pasar de *tolerar* la diferencia a practicar un *respeto* activo, que parte del interés por comprender a los otros y por ayudar a llevar adelante sus planes de vida.

Al igual que veíamos en relación con el diálogo, también el respeto activo debería ser un elemento clave en la práctica del desarrollo y de la educación; la apreciación de que cada persona es diferente pero igualmente digna y que hemos de aprender los unos de los otros es un principio básico en el trabajo en una cooperación y educación comprometida con la defensa de los derechos humanos.

La solidaridad

La solidaridad constituye una versión secularizada del valor fraternidad, que es el tercero de los que defendió la Revolución Francesa, junto a la libertad y la igualdad. Si la fraternidad hacía referencia a que todos los seres humanos somos hijos de un mismo

[221] Desde la ética del discurso a la que nos referíamos en el apartado anterior, el consenso se convierte en una idea regulativa para los discursos entre las diferentes culturas. Estos discursos se producen tanto a nivel global, en conferencias sobre temas que afectan a los problemas globales, como a nivel regional, donde aunque no pueda llegarse a soluciones consensuadas de los problemas que afectan la convivencia de culturas, por lo menos hay que llegar a un consenso, fundamentado argumentativamente, sobre las razones de nuestro disenso (Maureira, y Siurana, 1997).

[222] Según esta tesis, que compartimos en su totalidad, no se podrían respetar ideas, prácticas, que degraden la condición humana. Pero ¿Que hacer cuando estos conflictos no se dan en sociedades que quizás formalmente cuentan con el reconocimiento de los derechos humanos en sus cartas constitucionales, pero que de facto se toleran prácticas que atentan contra la dignidad humana? Esto es especialmente relevante en el campo del desarrollo, donde el "cooperante" del país donante se puede encontrar con cosmovisiones y prácticas muy alejadas de las suyas. La solución al dilema no es fácil. Desde la no financiación del proyecto o programa supeditado a la finalización de esas prácticas (lo cual no parece muy realista) hasta las posturas propias del relativismo cultural, hay un amplio abanico de comportamientos. Desde nuestra humilde postura, nos atrevemos a recomendar no irrumpir en el seno de la comunidad para cambiar las prácticas, sino un trabajo diario de búsqueda y empoderamiento de miembros de esa comunidad que sí crean en el respeto a los derechos humanos como regla de convivencia. Aunque parezca que no es así, y los medios de comunicación a menudo se encargan de reforzar esos estereotipos, esos aliados suelen encontrarse. Un ejemplo interesante de estrategias para la defensa de los derechos humanos de primera y segunda generación en el campo del desarrollo, puede encontrarse en una recopilación de trabajos realizada por OXFAM y editada en castellano por Intermón, titulada *Desarrollo y Derechos Humanos* (2000).

padre, la solidaridad suprimirá el aspecto religioso de esta idea, pero mantendrá la idea de sentirse ligado al resto de la humanidad[223].

Según Victoria Camps, la solidaridad es el complemento de la justicia: "es el sentimiento de solidaridad el que ha de llevarnos, por una parte, a denunciar las injusticias y, por otra, a compensar las insuficiencias de la justicia" (Camps, 1994:109). En primer lugar, sin sentimientos solidarios, es difícil que se luche contra las injusticias[224] ya que los desposeídos y marginados, los que sufren más la falta de justicia, carecen de voz y sólo pueden hacerse oír a través de alguien que les escucha y que, de manera solidaria, habla en su nombre. En segundo lugar, prosigue Camps (1994), la justicia se materializa en las leyes, y éstas no suelen atender a las diferencias individuales, sino a lo que iguala a las personas. La ley u acción institucional, general por definición, no tiene capacidad para atender a la especificidad del sufrimiento particular, mientras que la solidaridad, como virtud privada, puede promover actitudes de corresponsabilidad frente a problemas que deben afectarnos a todos porque son de toda la sociedad.

Javier De Lucas (1993) plantea dos objeciones a la solidaridad como principio ético: la primera es que la solidaridad no puede darse en una sociedad cerrada. Aunque exista comunión, reconocimiento de similitudes entre los miembros de un grupo criminal, o racista, no estaríamos hablando de solidaridad puesto que ésta no puede ser a la vez *auténtica* solidaridad y *excluyente*. La segunda objeción se refiere a las condiciones de subsistencia del principio de solidaridad en una sociedad individualista y atomizada, como la nuestra[225].

[223] El itinerario histórico de la solidaridad, diferencia la denominada *solidaridad de los antiguos* de la *solidaridad de los modernos.* Según Peces Barba (1999), la primera se centra en una dimensión ética y religiosa (y que tiene en opinión del autor cuatro elementos comunes: el vínculo de amistad, un objetivo de comunidad, un uso común de bienes y una ayuda mutua), mientras que la segunda se constituye en un principio jurídico-político. Los teóricos aparecen a partir de la Revolución francesa y tienen sus máximos exponentes en las doctrinas del socialismo utópico y del anarquismo.

[224] Es en esta actitud de lucha contra las injusticias donde creemos que reside la diferencia entre caridad y solidaridad. La primera es una acción puntual para dar a otros algo que nos sobra, mientras que el que es solidario reflexiona sobre las injusticias -políticas, económicas o de otro tipo- y realiza acciones dirigidas a erradicarlas.

[225] La constatación de que en las sociedades occidentales priman el valor de lo singular, de la individual, es algo que se recoge en numerosos análisis. Para un comentario de los mismos, puede verse el interesante trabajo de Imanol Zubero, donde se apunta que el desarrollo del capitalismo ha supuesto, en primer lugar,

Superar esta objeción no es una tarea en absoluto sencilla, pero, desde nuestro punto de vista, existen problemas de alcance global que hacen, más que nunca, necesario el principio de solidaridad. Peces Barba (1999) le atribuye una función muy valiosa al principio de solidaridad ya que, por un lado, favorece la creación de cauces de comunicación en la sociedad, permitiendo un diálogo ilustrado entre personas que se respetan y se reconocen y que contribuyen, en ese esquema compartido, a poner en común, a discutir y a formar criterios morales que superan la pura individualidad. En este sentido, la solidaridad aportaría esa perspectiva de pertenencia a una comunidad mundial al valor diálogo, incorporando la consideración de todos los afectados por las acciones.

En segundo lugar, señala Peces Barba (1999), otra de las aportaciones del principio de solidaridad es que provee de fundamentación a los derechos de tercera generación (derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente, etc.). Además, a partir de la idea de humanidad, una de las claves de la solidaridad, se puede defender la idea de todos los hombres deben estar en igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos. Propuestas que abordábamos en el capítulo dedicado a la ciudadanía global[226] estarían fundamentadas en el valor solidaridad.

Por último, "el valor solidaridad es un instrumento clave para la comprensión de la aplicación y para la interpretación de los derechos. Tanto los titulares de los derechos como los operadores jurídicos encargados de su protección y garantía pueden inclinarse por un uso egoísta o un uso solidario de los mismos" (Peces Barba, 1999:282).

La justicia

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el valor justicia aparece ligado a los valores libertad e igualdad, pero, desde algunas otras posiciones teóricas (Camps, 1990, Cortina, 1994) la justicia se configura como el núcleo de la ética, englo-

"un proceso de colonización de todo el mundo de la vida por la racionalidad económica a la par que de disolución de cualquier control moral de esa racionaliddad y, en segundo lugar, un proceso de individualización de la sociedad, haciendo retroceder las estructuras comunitarias al cada vez más restringido espacio de la privacidad, despojándolas de toda relevancia pública" (Zubero, 1994:85).

[226] Apartado III.2.2. de la investigación.

bando todos los demás valores[227]. Es, por tanto, un valor ampliamente tratado y discutido desde muchas aproximaciones teóricas. De entre todas ellas, hemos seleccionado tres contribuciones: la de John Rawls, probablemente la más completa teoría que se haya formulado sobre este valor y de la que posteriormente, como hemos comentado en los capítulos anteriores, han bebido las propuestas de Amartya Sen y Martha Nussbaum, entre otros; la idea de justicia de la ética discursiva, según las propuestas de Apel y Habermas, porque nos remite nuevamente al valor diálogo, clave para entender nuestra propuesta de ED, y, por último, la de la teología de la liberación de Enrique Dussel, esta última muy conectada con el discurso sobre el desarrollo. Somos conscientes que otras muchas merecerían una reflexión más particularizada, pero esto sería objeto de un trabajo de investigación distinto.[228]

De entre las teorías actuales sobre la justicia, queremos destacar los principales rasgos de la *Teoría de la Justicia* (1978) de John Rawls, ya comentado en otros apartados de la investigación. Rawls realiza una crítica al utilitarismo que sostiene que las decisiones son más justas cuando logran la mayor felicidad[229] del mayor número de personas. Rawls afirma que, si se siguen las tesis utilitaristas, puede que haya personas que no lleguen a disfrutar de esa felicidad porque no entran en la mayoría. Por ello, lo que sí que tiene que asegurarse en una sociedad bien ordenada son estos tres principios de justicia: 1) libertades básicas, compatibles con las libertades de los demás, 2) igualdad de oportunidades y 3) el principio de la diferencia, según el cual, el estado debe distribuir los bienes primarios[230] de tal manera que favorezca a quienes más lo necesiten. El sujeto de

[227] No sería la postura que defiende, entre otros autores, Agnes Heller (1990), la cual afirma que la ética no siempre acaba en la justicia sino que puede ir más allá. Hay determinadas acciones como la fidelidad al amigo, el acercamiento al enfermo, el apoyo al perseguido, que no son exigidas sólo por la justicia sino por el reconocimiento del otro como igual a nosotros.

[228] Podríamos enumerar las muchas aproximaciones a la idea de justicia desde la antigüedad clásica (con Platón y Aristóteles), pasando por la Edad Media (Tomás de Aquino), la teorías contractualistas de los Siglos XVII y XVIII (con Hobbes, Rosseau, Locke y Kant), el Siglo XIX (Hegel, Marx y Mill) y finalmente el Siglo XX (Walzer, MacIntyre, Lyotard, etc.) Para profundizar en el contenido de todas ellas, puede consultarse Siurana, 2001.

[229] Sobre cuál sea la definición de utilidad que subyace a las teorías utilitaristas hay abundante literatura. Puyol (2001) destaca la idea de placer (Bentham), felicidad (Stuart Mill) entendida como placer y ausencia de dolor y satisfacción de las preferencias (Derek Parfit, James Griffin, Richard Arnesonm, entre otros).

[230] Los bienes primarios son medios de uso general que ayudan a todo el mundo a promover sus fines, y comprenden los derechos, las libertades y las oportunidades, la renta y la riqueza y las bases sociales del respeto a uno mismo (Rawls, 1978: 56-60).

la justicia lo constituyen las instituciones democráticas, y es responsabilidad del estado traducir los principios de justicia en políticas públicas concretas[231].

También queremos destacar las propuestas de Apel (1991) y Habermas (1985), defensores de la ética del diálogo, en relación con la idea de justicia[232]. Según estos autores, una acción es justa si es aceptada sin coacción por todos los afectados tras un diálogo racional en condiciones de simetría. Las condiciones en las que se producen los diálogos en la actualidad no son racionales (no existe en la realidad la *situación ideal de habla),* sino que esta comunidad ideal de diálogo nos sirve de horizonte de justicia, pudiendo medir en qué grado nuestras sociedades son más o menos justas por lo próximas o alejadas que se encuentren de realizar la situación ideal. En los estados en los cuales los ciudadanos son sistemáticamente excluidos de la toma de decisiones o son perseguidos a causa de sus ideas, sería justo ocultar información e incluso hacer un uso de un mínimo de violencia para salvar la propia vida. Pero, sugiere Siurana (2001), la justicia exige que hagamos únicamente uso de la violencia cuando sea necesario para la conservación, y pongamos el énfasis en las relaciones pacíficas y el diálogo transparente, teniendo en cuenta que en la situación de justicia perfecta el uso de la violencia sería definitivamente eliminado.

Por último, queríamos resaltar la propuesta de Enrique Dussel defensor de la ética de la liberación. En un mundo dominado por las injusticias, donde se constatan los fracasos del desarrollismo y donde el sistema capitalista se impone como el único modelo económico de referencia, "la principal tarea de la ética de la liberación es desfondar, perforar el fundamento del sistema hacia otro fundamento "más allá" o "trascendental" al presente sistema […] la ética de la liberación exige repensar la totalidad de los problemas

[231] Las tesis rawlsianas sobre la justicia fueron criticadas desde posturas comunitaristas. No es objeto de esta investigación entrar en profundidad en estas polémicas. Para una buena síntesis de las principales diferencias entre ambas posturas, puede verse el trabajo de Roberto Gargarella, (1999), en particular el capítulo 5. Los principales argumentos de los teóricos comunitaristas, que sintetiza Gargarella, son los siguientes: Michael Sandel atacaba las posturas liberales por su concepción de la justicia como independiente de cualquier concepción del bien; Michael Walzer argumenta en contra de la propuesta de justicia redistributiva de Rawls, ya que la justicia se halla en la igualdad compleja, pues esfuerzos y méritos diferentes deben ser premiados de manera diferente; Alasdair MacIntirye se inclina por refundar una moral de raíz aristotélica, basada en virtudes y no en una moral universal.

[232] En el apartado dedicado a las fuentes pedagógicas de la educación para el desarrollo, y concretamente en la propuesta de educación en valores, veremos como los presupuestos de la ética del diálogo encajan con el

morales desde la perspectiva y las exigencias de la "responsabilidad por el pobre" (Dussell, 1986:255).

La paz[233]

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la *paz* aparece como uno de los valores guía junto con la libertad y la justicia. El valor paz, a nuestro juicio, presenta una cierta complejidad reivindicada desde el ámbito de los estudios sobre la paz. Así, se suelen distinguir dos concepciones diferentes de entender la paz: *la paz negativa* y la *paz positiva.* Según John Paul Lederach, uno de los mayores expertos en la investigación y estudio sobre la paz, las características fundamentales de la concepción de paz negativa, que es la predominante en la actual comprensión contemporánea del término, son las siguientes (Lederach, 2000: 22-23): "1) La paz es fundamentalmente un concepto negativo. Se define como la ausencia de violencia (bélico/explotación) o como el estado en tiempo de no-guerra. Es la ausencia de "una condición anhelada". Por eso es un concepto muy limitado, que se ha definido cada vez más en función del fenómeno guerra y del hecho bélico, hasta el extremo de que, fuera de su contraste con la guerra, la paz carece de contenido palpable. 2) Debido a que la estructura Occidental (social, cultural y política) es la dominante en el mundo de hoy, también prevalece su concepción de la paz […] La paz se concibe en función de dos fenómenos. Por una parte es asimilada al mantenimiento de la unidad y el orden interior (que beneficia normalmente a los intereses dominantes), con una preparación defensiva exterior. Por otra, sólo el Estado nación tiene derecho a usar la fuerza, es decir: la paz es materia y competencia exclusiva de los Estados. 3) Esta concepción de la paz ha sido potenciada y propagada por la educación. Normalmente la educación otorga un papel dinámico e importante a la guerra y a la formación de la política internacional actual. La paz, en cambio, queda reducida a un proceso estático y poco potente, como una especie de intermedio entre actos en la obra maestra que es la historia. 4) La paz, hoy día, está limitada al concepto de *pax* en sentido de pactos, domi-

modelo de educación en valores como construcción de la personalidad moral.

[233] Ya destacamos en el apartado III.1.4 de este capítulo las contribuciones que la educación para la paz había realizado a la educación para el desarrollo. No vamos, por tanto, a abundar en estas consideraciones en este apartado, sino que únicamente nos dedicaremos a analizar con mayor profundidad el concepto de paz negativa y paz positiva que sólo esbozamos en ese apartado.

nación interior y fuerte preparación militar exterior [...] refleja los intereses de los que se benefician de la estructura internacional tal y como es, es decir, los del centro, no los de la periferia.

Frente a esta concepción limitada de la paz, Lederach propone el concepto de *paz positiva*[234]. Esta manera de entender la paz se concretaría de la siguiente manera: en primer lugar, la paz se entendería como un *valor,* un concepto rico y multidimensional que trasciende la idea de paz como una mera ausencia de guerra, ni como un "asunto de gobierno" a escala internacional. Por ello, la paz se entiende cómo "la liberación del individuo de todo lo que le impide gozar de los elementos de la vida, sea debido a la violencia directa (homicidio o guerra) o a la violencia estructural (racismo, hambre, marginación)" (Lederach, 2000:37).

Asimismo, la paz se asimila a un orden de *reducida violencia y elevada justicia*[235]. La paz requiere justicia social, sin que exista superioridad, dominio o marginación. Sí que debe existir igualdad en cuanto al control y distribución del poder y de los recursos. En cuarto lugar, la paz es un *proceso,* no un concepto estático. Finalmente, la paz es también la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva es la colaboración, la cooperación, el mutuo entendimiento, la confianza. Es una asociación activa, caracterizada por el mutuo beneficio de una relación positiva.

Pero, desde un punto de vista más realista, la idea de paz positiva dista mucho de ser realidad. Como recuerda Victoria Camps (1994), la guerra no ha dejado de ser una realidad natural para la existencia humana y la industria armamentística es una parte imprescindible de la organización política y económica de todas las naciones. Por ello, son

[234] En el apartado III.1.4. dedicado a la educación para la paz, se exponía la definición de paz positiva de otro investigador y educador sobre la paz, Jesús Xares. Tanto la definición de Xares, que amplia con más características en su texto *Educación para la paz* (Xares, 1999, véase especialmente la página 106-107) como la de Lederach coinciden en los elementos esenciales: paz como valor, comprensión multidimensional, paz como ausencia de violencia, paz en relación con justicia social/desarrollo, paz como proceso, presencia de situaciones y estructuras deseadas. Otro investigador de esta disciplina, Vicenç Fisas, se refiere a la paz como la conjunción e interacción de las cuatro "D": desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme (Fisas, 1998).

[235] Esta sería la postura de Norberto Bobbio (1991), ya comentada en el apartado III.1.4. de la investigación, cuando liga indisolublemente la idea de derechos humanos, democracia y paz. Sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos.

de tremenda actualidad las reflexiones que en 1795 hacía Emmanuel Kant a propósito de la paz en su ensayo *Sobre la paz perpetua,* al que nos referíamos anteriormente al abordar el concepto de ciudadanía cosmopolita. Sostenía Kant que la paz no es un estado natural en las organizaciones humanas, sino algo que debe ser instaurado. La paz es un *deber,* porque la vida es un derecho de todos los humanos.

III.3.2. Conclusiones. Las implicaciones éticas de la práctica educativa y del desarrollo

Una vez realizada la anterior sistematización sobre los significados más relevantes que se le han atribuido a los valores que emanan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, nos parece pertinente profundizar en las implicaciones que dicho sistema valorativo tiene tanto para la práctica del desarrollo como para la de la educación. Como sostendremos y ejemplificaremos en el capítulo siguiente, la ED es un lugar de encuentro de la educación y la cooperación.

No vamos a abordar esta relación valores/desarrollo/educación desde los contenidos, habilidades y valores de lo que, a nuestro juicio, debe ser un programa de ED. Sobre esto insistiremos de manera introductoria en las conclusiones del capítulo siguiente, cuando presentemos el modelo de ED para la ciudadanía cosmopolita y, de manera más pormenorizada, cuando nos refiramos a la propuesta curricular que estamos desarrollando en la universidad, en el último capítulo de la investigación.

La perspectiva que nos interesa analizar en este apartado es cuál deben ser las actitudes éticas en las tareas del desarrollo y de la educación que llevan a cabo los actores involucrados en ambas esferas, si el objetivo que se persigue es la consecución del desarrollo humano. La primera tarea, por tanto, es clarificar a quiénes consideramos como agentes de esos dos campos. Partimos de dos premisas ya explicitadas en anteriores momentos de la investigación[236]; por un lado, partimos de un modelo de cooperación basado en la universalización de los derechos humanos y el desarrollo humano, modelo que considera como actores de la cooperación no sólo a las instituciones políticas sino tam-

[236] Ver apartado I.5.1 de la investigación.

bién a la sociedad civil. Por otro lado, dicho modelo incorpora como estrategia relevante de la cooperación a la ED, campo que requiere del trabajo conjunto de los agentes del desarrollo y de la educación.

Por consiguiente, tanto el ámbito público como el privado del campo del desarrollo y la educación[237] van a ser relevantes para los objetivos del desarrollo humano. Atendiendo a esta consideración, y siguiendo parcialmente la propuesta que realiza Martínez Navarro (2000)[238], vamos a distinguir entre los *actores públicos* a 1) las personas con capacidad de decisión en las instituciones políticas del ámbito del desarrollo (agencias bilaterales y multilaterales del desarrollo, comunidades autónomas y corporaciones locales), 2) las personas con capacidad de decisión en las instituciones educativas (ministerios, administraciones educativas autonómicas), 3) los funcionarios y técnicos de los dos campos, 4) las personas con capacidad de decisión en las instituciones educativas en su conjunto (centros educativos preuniversitarios y universitarios) y 5) el profesorado de dichas instituciones.

Por lo que se refiere al ámbito privado, destacamos 1) ciudadanos y comunidades con capacidad y voluntad de cooperar[239] en el desarrollo, 2) ciudadanos y comunidades de países del Sur para los cuales la cooperación internacional puede ser una contribución valiosa, 3) las personas e instituciones en la órbita del mercado (empresas, instituciones financieras, medios de comunicación, etc.), 4) personas e instituciones en la órbita de los

[237] Sobre las características de los actores implicados en la educación para el desarrollo en nuestro país, sus intereses y roles en relación con dicha propuesta educativa volveremos en el capítulo quinto de la investigación. Lo que ahora nos interesa subrayar son las actitudes éticas en relación con el desarrollo humano.

[238] Para la clarificación de cuáles son los agentes de ambos campos, nos es muy útil partir de la propuesta de Martínez Navarro (2000) que, aunque pensada para el ámbito del desarrollo, permite englobar también a los de la esfera educativa. El autor diferencia entre agentes ligados al estado y a la sociedad civil y destaca de ambos las actitudes éticas relacionadas con los bienes internos del desarrollo. A nuestro juicio, la clasificación que propone Martínez Navarro no se ajusta claramente a la diferenciación entre ámbito público y privado, distinción que preferimos mantener clara en nuestra propuesta. Por ello, la taxonomía que presentamos es parcialmente distinta a la de Martínez Navarro, aunque cuando se presentan las actitudes éticas de uno y otro campo se sigue casi fielmente la propuesta original.

[239] Hemos preferido emplear la palabra *cooperar* en lugar de *ayudar,* entendiendo la primera como una actitud para el trabajo en conjunto en condiciones de igualdad. Como no nos estamos refiriendo propiamente al campo técnico de la cooperación, la predisposición hacia la cooperación hay que entederla como una actitud que rehuye planteamientos asistencialistas, y que propone acciones para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las personas que sufren la exclusión social, pero desde el respeto y la valoración del

movimientos sociales o tercer sector (ONGD, movimientos sociales, cooperativas, etc.) y 5) otras instituciones de la sociedad civil (iglesias, sindicatos, etc.).

Hemos de matizar que, salvo en el caso de los ciudadanos y comunidades en estado de necesidad de cooperación para desarrollarse, las reflexiones que planteamos están dirigidas a los actores del Norte. Muchas de ellas son también aplicables a las instituciones públicas y privadas del Sur, aunque con las debidas matizaciones propias del distinto contexto económico, político, social y cultural en las que aquellas se insertan.

Una última precisión es necesaria; vamos a subrayar aquellas actitudes éticas que nos parecen más importantes para cada uno de esos actores, actitudes basadas en el sistema valorativo de los derechos humanos, y que tienen como meta la consecución del desarrollo humano. En este contexto, tomamos la definición de actitud de Bolivar (1995), el cual, las define como conjuntos organizados de creencias, valores, conocimientos y expectativas, relativamente estables, que predisponen a actuar de un modo preferencial ante un objeto o situación[240].

Actitudes éticas en la tareas del desarrollo y de la educación relativas a los actores del ámbito público

En la tabla siguiente, resumimos las principales actitudes éticas del ámbito público vinculadas a la consecución del desarrollo humano.

otro como ser humano.

[240] Volveremos sobre el concepto de actitud en el capítulo siguiente de la investigación al analizar el modelo de la educación en valores como construcción del juicio moral del individuo.

AGENTES CATEGORÍA "ESTADO"	ACTITUDES ÉTICAS VINCULADAS A LA CONSECUCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO
Personas e instituciones políticas con capacidad de decisión en el ámbito del desarrollo y de la educación	Solidaridad. Diálogo y respeto. Valoración de la diversidad. Convicción responsable, responsabilidad convencida. Fidelidad a los principios de la institución. Vocación de servicio público. Apertura a la participación de todos los afectados y adaptación a sus ritmos y circunstancias. Visión a largo plazo: impulso a reformas estructurales. Coherencia de políticas. Transparencia y rendición de cuentas. Gestión eficaz y eficiente de los fondos públicos.
Funcionarios y técnicos de ambos campos	Solidaridad. Diálogo y respeto. Valoración de la diversidad. Apertura a la participación de todos los afectados y adaptación a sus ritmos y circunstancias. Fidelidad a los principios de la institución. Excelencia profesional y formación permanente. Responsabilidad
Instituciones educativas y profesorado	Solidaridad. Diálogo y respeto. Valoración de la diversidad. Visión transformadora de la educación. Excelencia profesional y formación permanente. Compromiso con la práctica democrática del centro. Responsabilidad: precisión, imparcialidad, modestia. Veracidad, pertinencia curricular y autenticidad.

Tabla III.3: Actitudes éticas de los actores del ámbito público.
Fuente: elaboración propia adaptada de Martínez Navarro, 2000.

La primera actitud que resaltamos en los tres colectivos es la *solidaridad,* entendida como virtud privada y actitud de querer realizar la justicia (Camps, 1994). El primer significado, llama la atención sobre las actitudes de *corresponsabilidad* frente a los problemas de exclusión social de gran parte de la humanidad; significa ponerse en el lugar del que sufre privaciones injustas derivadas de un sistema económico y político incapaz de hacer frente al problema de la desigualdad. El segundo significado hace hincapié en la actitud de querer realizar la *justicia* entendida como un estado en el que todos los habitantes del planeta disfrutan en condiciones de igualdad de los derechos humanos y asumen los deberes básicos necesarios para tal fin. Consideramos que, tanto para la práctica de los que trabajan en desarrollo como para los que realizan su labor en la educación,

tener una motivación verdaderamente solidaria es fundamental para querer acercarse a los problemas de los que sufren la injusticia social. Sin ella, no es posible iniciar un proceso de reflexión que desemboque en una práctica transformadora en el campo de actuación propio de cada uno de los actores.

El segundo bloque de actitudes hace referencia al *diálogo, el respeto y la valoración de la diversidad.* Estas tres actitudes son básicas para todos los agentes del desarrollo. Quien no está dispuesto a presentar sus argumentos y a recibir críticas, quien no escucha ni valora las opiniones o intereses de los demás, no está capacitado para implicarse en las tareas del desarrollo. El respeto a las personas que presentan ideas o intereses diferentes, la voluntad de decir la verdad y confiar en la palabra de los demás y la confianza en la razón y no en la fuerza como criterio de decisión deben ser disposiciones esenciales del ethos o del carácter de las personas que trabajan por un mundo más justo (Lozano y Monterde, 2003). En la práctica educativa, la importancia del diálogo también es muy relevante, puesto que aquella ha de estar fundamentada en el diálogo entre educador y educando, donde la figura de primero es la de despertar el sentido crítico y la creatividad del segundo (Freire, 1970).

La *convicción responsable o responsabilidad convencida* es aquella actitud que corresponde especialmente a quiénes desempeñan cargos públicos (Martínez Navarro, 2000). La buena voluntad es esencial a cualquier persona con altura moral y ambición de justicia, más si cabe, en quienes se implican en las tareas de desarrollo. Pero con ella no basta. Sólo los optimistas cosmológicos ingenuamente pueden pensar que de buenas intenciones nunca derivarán consecuencias negativas; esta actitud es un lujo que no puede permitirse en la cooperación al desarrollo. Prever las posibles consecuencias de su decisión y hacerse cargo de los riesgos que ella implica es una virtud esencial de los agentes de cooperación. La persona auténticamente responsable es – tal y como afirmaba Weber (1967) – no aquella que busca el éxito a cualquier precio, sino aquella que es capaz de afirmar "no puedo hacer más, aquí me detengo; ahí están mis convicciones irrenunciables y no puedo ir más allá. La convicción responsable o responsabilidad convencida está también relacionada con la fidelidad a los *principios de la institución a la que prestan los servicios.* Como subraya Martínez Navarro, "las instituciones de iniciativa estatal dedicadas a las tareas de desarrollo – agencias nacionales e internacionales - se crean generalmente con su propia declaración de fines específicos, éticamente válidos y políticamente ambiciosos. La cuestión es que esos fines sean tomados en serio por quienes formen parte de esas instituciones en cada momento […] y si las personas que en un momento dado pertenecen a una institución estatal o interestatal de cooperación al desa-

rrollo consideran que los principios que rigen en su propia institución no son los adecuados, lo correcto sería exigir su rectificación inmediata para sustituirlos por otros mejores" (Martínez Navarro, 2000:196).

Esta misma reflexión es perfectamente aplicable a las instituciones educativas; desde nuestro punto de vista, pensar en una educación orientada a la consecución del desarrollo humano, significa darle un *significado transformador a la práctica educativa*. Significa plantearse la práctica educativa desde un sentido crítico, preguntándose acerca del sentido del conocimiento con el que se trabaja, sus finalidades, intereses, niveles de eficacia, las dimensiones éticas que subyacen a la promoción y utilización de los saberes (Torres, 2001). También implica enseñar a distinguir de algún modo entre los fines y proyectos educativos moralmente válidos y los claramente inmorales (Camps, 1996) y batallar por los primeros (Trilla, 1992).

La apertura a la *participación de todos los afectados y la adaptación a sus ritmos y circunstancias* tiene que ver con la idea de desarrollo humano como proceso donde el centro reside en la ampliación de las capacidades de las personas. Si tomamos esta premisa en serio, debemos asumir que lo que realmente importa es la gente, sus opiniones, sus prioridades, sus necesidades. Esto implica, en primer lugar, darle prioridad a los valores y las preferencias de los más débiles y, en segundo lugar, estar dispuesto a revisar de manera crítica nuestros propios comportamientos y no dejar de lado la importante cuestión del poder de los expertos externos, de los que tienen los recursos económicos, de los que dominan la tecnología (Chambers, 1997, 2004, Lederach, 1996, Ferrero, 2004)[241].

Por lo que se refiere a *la visión a largo plazo impulsando reformas estructurales*, la actitud necesaria es la que concibe el desarrollo no como un proceso que se limita a poner parches a las situaciones de precariedad, sino que hay que ir más allá, y concebir el

[241] Como señala Chambers (1997, 2004), existen muchas instituciones dedicadas al estudio del desarrollo, pero no existe ninguna dedicada a la reflexión sobre el poder en los procesos de desarrollo. Sobre este aspecto, es muy ilustrativo el texto de Lederach (1996) que habla de la resolución de conflictos desde una perspectiva cultural, y del papel de los expertos y de los facilitadores en la transferencia de conocimiento en los procesos de desarrollo en relación con el poder que éstos detentan en dichos procesos. También sugerimos la lectura de un texto editado por Groves y Hinton (2004) donde se reflexiona sobre las dinámicas de poder entre los distintos actores de la cooperación internacional al desarrollo.

desarrollo como algo integral y dilatado en el tiempo. Quien se implique en el desarrollo de los pueblos debe ser consciente que es un proceso largo y complejo y que las consecuencias de cualquier acción que se lleve a cabo son múltiples y a largo plazo. Las acciones de cooperación para el desarrollo deben partir de una concepción *integral* desde su inicio. Los procesos de desarrollo se sitúan en contextos comunitarios que constituyen auténticos sistemas complejos. En estos sistemas existen multitud de factores de muy diversa índole que afectan a los procesos. No puede entenderse el sistema desde un único punto de vista, sea éste económico-financiero, político, social, cultural, etc., sino el conjunto de todos ellos. Y tampoco la agregación de ellos como elementos independientes: los diferentes factores que afectan al proceso a su vez se interrelacionan entre ellos (Ferrero, 2003). Por otro lado, si nos apropiamos de esta visión integral, tenemos que asumir la necesidad de realizar reformas estructurales en el sistema internacional y nacional, adoptar nuevas reglas de juego y nuevas instituciones que favorezcan la consecución y permanencia del desarrollo humano.

La visión integral del desarrollo está muy ligada con la *coherencia entre las políticas* estatales. De nada sirve dedicar recursos a la lucha contra la pobreza si, con la políticas proteccionista a la agricultura europea, por ejemplo, se está impidiendo que los productos de los países del Sur penetren en nuestros mercados. O, del mismo modo, es imposible pensar en la mejora de los niveles educativos y sanitarios de los más desfavorecidos si, por otro lado, se recomiendan durísimos planes de austeridad a los gobiernos del Sur que incluyen la reducción del gasto público en aquellos sectores. Pero la necesidad de coherencia también afecta a las propias políticas de ayuda oficial al desarrollo, ya que, en muchos casos, parte de ella acaba empleándose con fines distintos de aquellos para los que fue concedida, fenómeno que se denomina *fungibilidad* de la ayuda[242].

La actitud de *transparencia y rendición de cuentas* es necesaria para asegurar la participación de todos los afectados en las deliberaciones previas a la toma de decisiones y en los procesos decisorios. Las actitudes de secretismo y oscurantismo son claramente contrarias a la *igualdad de oportunidades* – entre proyectos, entre ONGD candidatas, etc. – y a la participación de la *opinión pública,* porque ponen trabas al acceso a la informa-

[242] Un estudio de las diferentes críticas sobre la ineficiencia e ineficacia de la AOD puede encontrarse en Alonso (1999b).

ción relevante para poder enjuiciar el modo con el que se están llevando a cabo las tareas de desarrollo. La rendición de cuentas es un elemento esencial de la transparencia y un requisito indispensable para delimitar las responsabilidades de cada sección o departamento que hace uso de los fondos públicos (Martínez Navarro, 2000).

Por otro lado, la disponibilidad para la g*estión eficaz y eficiente de los fondos públicos* implica no sólo no desviar fondos públicos para fines particulares, sino ser un profesional competente que busca la *excelencia profesional* y que emplea de manera eficaz, consiguiendo los objetivos propuestos, y eficiente, a través de una buena administración de los recursos disponibles, los fondos públicos (Martínez Navarro, 2000). La excelencia profesional está también relacionada la formación técnica de la más alta cualificación y con el esfuerzo de formación continúa. "Como recordaba Kant (1783) la culpable inmadurez no es la que se debe a la falta de capacidad de raciocinio, sino la que se debe a la falta de determinación y coraje para desarrollar su propio entendimiento. Lo mismo podría decirse de la cualificación profesional. No podemos culpar a alguien de no saber hacer algo, pero sí de no haberse esforzado en aprenderlo" (Lozano y Monterde, 2003:281).

Un último bloque de actitudes son las que hacen referencia específicamente al profesorado. Antes nos referíamos a la visión transformadora de la educación como requisito necesario para que la tarea educativa esté orientada al desarrollo humano. Esta visión está en consonancia con el *compromiso con la práctica democrática del centro* la cual implica asumir, primeramente, los valores propios de la tradición democrática en el proyecto educativo de centro.

Por lo que se refiere a la actuación del profesorado, el compromiso con la práctica democrática tiene dos significados: por un lado, la disposición a la creación de estructuras y procesos democráticos en la escuela y, por otro, la actitud favorable a la realización de un currículo democrático de centro (Apple y Beane, 1997). Lo primero implica la voluntad de participar en la planificación y toma de decisiones de la escuela de una manera democrática, el tener un sentido del propósito compartido, del bien común, otorgando importancia a la cooperación y la colaboración. También implica enfatizar la urgencia de poner de relieve constantemente la igualdad estructural en todos los asuntos relativos al gobierno y política escolar, asegurándose de que la institución educativa no incluya barreras por razones de raza, sexo, condición socioeconómica (Camps, 1996). Asimismo, el compromiso con la práctica democrática implica una voluntad de cambio de las condiciones que imposibilitan la desigualdad estructural.

Por lo que se refiere a la creación de un *currículo democrático,* éste se perfila como un currículum abierto donde hay acceso a una gran variedad de información y se respeta el derecho de los que tienen distinta opinión a que se respeten sus puntos de vista[243].

Asimismo, el sentido del valor *responsabilidad* en la función docente debe permitir informar con esmero, procurando la exactitud de los hechos y fenómenos en cuestión (*precisión*); también debe permitir analizar y exponer diferentes puntos de vista sobre temas controvertidos, procurando favorecer un proceso de aproximación autónoma y singular a la verdad de forma completa y plural (*imparcialidad*). Igualmente, debe consentir reconocer los errores cometidos en el ejercicio de la función docente por falta de precisión e imparcialidad. Por último, debe facilitar que el profesorado sea ante todo gestor del conocimiento, facilitador de informaciones y valoraciones de diferentes puntos de vista y no fiscal de las manifestaciones autónomas de los educandos ante cuestiones socialmente controvertidas (*modestia*) (Martínez Martín, 1998)

En relación con su función pedagógica, el profesorado debe seguir el criterio de *veracidad*, procurando que su actuación no ejerza influencia impropia sobre el alumnado, permitiendo en función de su nivel evolutivo y sin ejercer presión emocional, que puedan construir sus puntos de vista sin solicitar que se adhieran a los del profesor. El criterio de *pertinencia* curricular exige que la opinión del profesorado ante determinadas cuestiones deba someterse a un debate de una profundidad mayor en función de que las mismas correspondan al ámbito de conocimiento del que el profesor o profesora es especialista. Por último, el criterio de *autenticidad* implica que el profesor deberá manifestarse since-

[243] Es especialmente interesante la reflexión que realiza Torres (1991, 1994) sobre el curriculum oculto. Este hace referencia a "todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional" (Torres, 1991:198). Cuando se analizan detenidamente los contenidos que son objeto de atención explícita en la mayoría de instituciones escolares, llama la atención la presencia abusiva de las culturas hegemónicas, silenciando o estereotipando las culturas o voces de los grupos sociales minoritarios/marginados, que no disponen de estructuras importantes de poder. Estas culturas ausentes, son: "las culturas de las naciones del Estado español, las culturas infantiles y juveniles, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, las sexualidades lesbiana y homosexual, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y marinero, las personas con minusvalías físicas y psíquicas, los hombres y las mujeres de la tercera edad y las voces del Tercer Mundo" (Torres, 1994:133).

ramente si el momento evolutivo, la dependencia emocional del alumnado en relación con él y su grado de implicación en la cuestión a debate no suponen ejercicio de autoridad indiscutible y de imposición (Martínez Martín, 1998).

Actitudes éticas en la tareas del desarrollo y de la educación relativas a los actores del ámbito privado

En la tabla siguiente, se resumen las principales actitudes éticas de la segunda categoría de actores, los que se enmarcan en el ámbito de lo privado.

AGENTES CATEGORÍA ÁMBITO PRIVADO	ACTITUDES ÉTICAS VINCULADAS A LA CONSECUCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO
Ciudadanos y comunidades con capacidad y voluntad de cooperar en el desarrollo	Solidaridad. Escucha, diálogo y respeto. Valoración de la diversidad. Participación activa en la toma de decisiones a través de los cauces abiertos o los que se vayan a abrir. Exigencia a los poderes públicos de un compromiso con las políticas de cooperación orientadas al desarrollo humano y transparencia en los procesos. Disponibilidad para asumir las cargas impositivas necesarias para la ayuda. Disponibilidad para cambiar las propias pautas de consumo.
Ciudadanos y comunidades de países del Sur para los cuales la cooperación puede ser una contribución valiosa	Exigencia de cambios estructurales que aseguren los logros del desarrollo. Disponibilidad al diálogo y a la participación activa en el diseño de las tareas de desarrollo. Disponibilidad para asumir los compromisos que les corresponden en el proceso de autodesarrollo. Disponibilidad para entender y respetar los ritmos y condicionantes de las ayudas recibidas.
Personas e instituciones en la órbita del mercado: **Empresas** **Instituciones financieras** **Medios de comunicación**	Responsabilidad social Escucha, diálogo y apertura a la participación de todos los afectados por la institución. Visión de largo plazo. Transparencia y rendición de cuentas. Gestión eficaz y eficiente de los recursos disponibles Excelencia profesional y formación permanente.
Personas e instituciones en la órbita de los movimientos sociales o tercer sector: **ONGD** **Movimientos sociales ecologistas, pacifistas, feministas, indigenistas, consumidores y usuarios, etc.**	Solidaridad que mueve a la reivindicación y a transformación. Escucha, diálogo y respeto. Valoración de la diversidad. Partenariado. Apertura a la participación de todos los afectados y adaptación a sus ritmos y circunstancias. Disponibilidad para la aclaración de los principios de la organización y fidelidad a los mismos. Excelencia profesional y formación permanente (de los técnicos y voluntarios de las organizaciones cívicas) Transparencia, independencia poderes públicos y privados. Disponibilidad para la autocrítica y para aprender de los errores.

Otras instituciones de la sociedad civil: Iglesias, sindicatos, instituciones deportivas, centros de arte y cultura, etc.	Solidaridad que mueve a interesarse por el desarrollo de personas y grupos. Disponibilidad para la autocrítica y el cambio de las estructuras internas contrarias al desarrollo. Exigencia a los poderes públicos de un compromiso con las políticas de cooperación orientadas al desarrollo humano y transparencia en los procesos. Disponibilidad para asumir responsabilidades específicas en tareas de desarrollo concretas. Diálogo abierto a los poderes públicos en torno a las tareas de desarrollo interior y exterior.

Tabla III.4: Actitudes éticas de los actores del ámbito privado.
Fuente: elaboración propia adaptada de Martínez Navarro, 2000.

Por lo que se refiere a los ciudadanos y ciudadanas de los países del Norte, además de las actitudes que ya han sido comentadas en el apartado anterior, un comportamiento coherente con los objetivos del desarrollo humano y con la ciudadanía cosmopolita sería *la participación activa en la toma de decisiones relacionadas con la agenda del desarrollo a través de los cauces abiertos y los que se vayan abriendo en el futuro*. Esta actitud activa va de la mano de la exigencia a los poderes públicos de un *compromiso con las políticas de cooperación orientadas al desarrollo humano y transparencia en los procesos* (Martínez Navarro, 2000). Para ello, es necesario que la ciudadanía esté informada y sensibilizada sobre las causas y manifestaciones del subdesarrollo, sobre las medidas para hacerle frente y, por ello, es crucial la labor de la sensibilización y ED dirigida a la opinión pública y a los medios de comunicación.

Pero ejercer la ciudadanía cosmopolita también implica obligaciones. De las que están más relacionadas con el desarrollo, destacamos dos: la *disponibilidad para asumir las cargas impositivas necesarias para la ayuda* y *la disponibilidad para cambiar las propias pautas de consumo*, lo que se conoce como *consumo responsable* (Martínez Navarro, 2000). La primera tiene que ver con la necesaria financiación pública de las acciones de cooperación al desarrollo que, si se pretende que invierta la tendencia decreciente de los últimos años, revertirá necesariamente en el contribuyente[244]. Esta disponibilidad que

[244] En un estudio reciente para la OCDE (McDonell et al, 2002) se pone de manifiesto que un 81% de los ciudadanos de la OCDE apoya la ayuda al desarrollo, no pudiendo hablar de *fatiga de la ayuda* en relación con la opinión pública. Lo que no se evalúa en ese estudio es el grado de satisfacción en relación con la

se le pide al ciudadano corre pareja con las actitudes exigibles a las instituciones públicas y a sus responsables políticos, que hemos analizado en el epígrafe anterior: transparencia, coherencia, gestión eficaz y eficiente de los recursos públicos, etc.

Por lo que se refiere al *consumo responsable*, se trata de una pauta que incide en los hábitos de consumo de las sociedades industrializadas, denunciando aquellos casos en los que los productos que se consumen en el Norte encubren una forma de producción altamente contaminante, condiciones de trabajo poco seguras, negación de los derechos laborales, etc. No queremos dejar de resaltar la extraordinaria importancia que tienen los consumidores en el actual contexto de la globalización. Como sostiene Beck (2004), el *consumidor político* puede convertirse en un arma dañina para los intereses de los consorcios transnacionales. Bien es cierto que su poder está limitado por su capacidad de compra, pero no es nada desdeñable la presión que pueden ejercer contra determinados productos que van en contra de los derechos humanos y de la sostenibilidad del planeta. Hablamos de acciones individuales y colectivas que en algunos casos implican una posibilidad de consumo alternativo y, en otros, acciones de denuncia y presión que buscan modificar aquellos condicionantes que impiden un consumo adecuado[245].

Respecto a los *ciudadanos y ciudadanas de los países en desarrollo*, la propuesta de Emilio Martínez Navarro (2000) hace referencia a aquellas actitudes relacionadas con la *participación activa en las tareas de desarrollo*. Ésta engloba varios comportamientos, desde el respeto hacia aquellos de los que se recibe la ayuda, hasta la disponibilidad

gestión de la ayuda ni tampoco si la opinión pública estaría dispuesta a pagar más impuestos para financiar un aumento de las partidas de AOD.

[245] Un ejemplo del primer tipo de acciones es el *ahorro ético,* en el cual, el impositor destina su dinero a organismos financieros éticos (organismos especialmente creados para esta función) o lo invierte en programas de financiación alternativa creados desde la banca convencional. A través de estos fondos éticos se financian proyectos de desarrollo en países del Sur o acciones de intervención social en nuestro entorno que cumplen con los criterios del desarrollo humano. Otra modalidad la constituyen los fondos de inversión solidarios destinados a ofrecer apoyo financiero a cooperativas de producción y consumo de países del Sur. Para ampliar información sobre esta práctica de consumo responsable puede consultarse la página web de la insitutución financiera Triodos Bank (http://www.triodos.es/) que recientemente ha abierto una oficina en España. El segundo tipo de acciones, las que implican la denuncia y presión de los condicionantes que impiden un consumo adecuado están más relacionadas con la actividad de las ONGD de desarrollo. Por ejemplo, la ONGD Setem (http://www.setem.org) coordina en España desde 1997 una campaña internacional denominada Ropa Limpia que tiene como objetivo sensibilizar a los consumidores y presionar a las grandes marcas de ropa que confeccionan en países del Sur para que respeten los derechos laborales de los trabajadores de esos países.

para asumir los compromisos que les corresponden en los procesos de desarrollo pasando por la exigencia a sus propios gobernantes y los otros actores de la cooperación para que realicen los cambios estructurales que aseguren los logros del desarrollo. No siempre será fácil que los ciudadanos de los países del Sur estén en disposición de poder manifestar esas exigencias; para ello, deben tener unas condiciones personales y materiales y un entorno adecuado que les permita hacer uso de esa capacidad. Lo que sí es necesario, y tristemente no siempre existe, es que en las personas y colectivos que se dedican al trabajo en desarrollo en los países del Sur tengan determinadas actitudes de responsabilidad y compromiso con el desarrollo del propio país. Las mismas, que en el apartado anterior, les pedíamos a los técnicos del Norte. El desarrollo también en el caso del Sur es muchas veces una cuestión de valores. Como apunta Ferrero (2003:347) "donde existen organizaciones comprometidas y enraizadas en la propia comunidad que sirven de cauce de colaboración y participación de las personas, teniendo las personas la capacidad de influir en las decisiones políticas que les afectan. Donde las organizaciones externas a la comunidad (ONGD, poderes públicos, delegaciones del gobierno,) están a su vez enraizadas con las personas y la comunidad, teniendo en cuenta su visión, necesidades, opiniones. Donde éstas se coordinan para mejorar la acción de apoyo al proceso de la gente. Donde los organismos y su personal son honestos, donde las reglas formales e informales del juego son claras y se respetan, donde existe por tanto confianza" se produce verdaderamente desarrollo.

Por lo que se refiere a las *personas e instituciones en la órbita del mercado,* una de las actitudes coherentes con el fin del desarrollo humano es la de la *responsabilidad social*[246]*.* La responsabilidad social implica que la empresa, en su actividad económica, tiene que asumir responsabilidades con el conjunto de los afectados por sus actividades (los llamados stakeholders) más allá de la consecución del beneficio económico de sus accionistas (Handy, 2003). La responsabilidad social tiene que ver, tal y como recoge el *Global Compact*[247]*,* con el respeto de una serie de principios que emanan de los tratados

[246] La definición que damos de responsabilidad social en esta investigación es muy distinta a otra acepción de los mismos términos, que es la que la identifica con la *acción social* , es decir, el patrocinio, el mecenazgo, las actividades de voluntariado de los trabajadores de la empresa.

[247] El *Global Compact* es una propuesta de las Naciones Unidas lanzada en el 2000 que pretende extender el respeto a los derechos humanos en los negocios globales. Se basa en nueve principios fundamentales derivados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de los Principios y Derechos

internacionales de los derechos humanos, de las disposiciones internacionales sobre el trabajo y el medio ambiente. *La escucha, diálogo y apertura a la participación de todos los afectados por la institución, la transparencia y rendición de cuentas, la excelencia profesional y formación permanente de todo el personal de la empresa* (Martínez Navarro, 2002) son actitudes éticas relacionadas con la responsabilidad social. Es beneficioso para la empresa seguir estas pautas éticas. Desde el campo de la ética de la empresa se afirma que sí. Como sugiere Lozano (2004) son muchas las ventajas estratégicas que puede obtener una organización si actúa éticamente: la mejora de la imagen empresarial, el criterio diferenciador, la mayor innovación, el evitar los casos de conflictos y de corrupción, la atracción de los trabajadores de mayor cualificación son, entre otros, beneficios de un comportamiento ético para la empresa. Pero también hay razones morales como la necesidad de confianza de los clientes y la sociedad en general hacia el mundo de los negocios. En palabras de Nash (1993:25), "sin un marco de valores morales básicos como la veracidad, la imparcialidad y la responsabilidad personal, la confianza desaparece hasta del grupo de directivos más idealistas".

En el capítulo dedicado a las *personas e instituciones en la órbita de los movimientos sociales y del tercer sector* se engloban las ONGD, las organizaciones no gubernamentales que se dedican a la intervención en el Norte y los movimientos sociales como el movimiento ecologista, el antimilitarista, el feminismo, el movimiento alternativo urbano, el del consumo justo, el movimiento crítico vecinal de base, etc. [248].

¿Cuáles deben ser las actitudes éticas exigibles a estos actores si el objetivo que se persigue es el del desarrollo humano? En primer lugar, una actitud solidaria que mueve a la transformación de las estructuras y causas que producen la exclusión social, más allá de las meras tareas de asistencia, cuidado y promoción directa de los excluidos (Fal-

Fundamentales de la OIT y los Principios de la Conferencia de Río de 1992 sobre medio ambiente. El texto completo puede consultarse en http://www.unglobalcompact.org/content/Public_Documents/spanish/spanish.pdf [fecha de consulta: 29.9. 2004]. Para profunizar en la relaciones entre los principios del *Global Compact Global Compact* y las propuestas del desarrollo humano, puede consultarse Lozano y Boni, 2002.

[248] Según Falcón (1997), los movimientos sociales han sido en diversas ocasiones caracterizados por el universalismo, la participación de base orientada al servicio de intereses precisos, la anti-institucionalización, la iniciativa desde abajo, la impregnación del mundo de la vida y una durabilidad problemática, siempre entre el riesgo de acabar institucionalizándose y el de acabar simplemente desapareciendo. Para profundizar en el campo de los movimientos sociales puede consultarse Riechmann y Fernández Buey (1994).

ción, 1997). Cada entidad, cada grupo, tendrá que buscar los instrumentos más adecuados para estos objetivos, realizando, en función de sus propias características, una labor más de denuncia y presión política, o de sensibilización y ED, o de intervención directa. Sin embargo, y ahí reside la diferencia de esta actitud ética, no queremos dejar de enfatizar que las miras deben estar puestas en la transformación de las estructuras que reproducen la injusticia mundial y que, por tanto, la actuación ante los actores públicos y privados en el Norte es fundamental[249].

Fernando Almansa (1999), enumera una serie de pautas éticas recomendables para la práctica de la cooperación de las ONGD. Algunas de ellas se enumeran a continuación:

- El reconocimiento de las limitaciones de la propia organización, que debiera conducir a no abarcar más de lo que puede.

- El partenariado entre la ONGD del Norte y del Sur como estrategia de intervención. Este partenariado se caracteriza por estar mantenido en condiciones de diálogo, equidad y respeto mutuo.

- El establecimiento de una estrategia comunicativa que contemple todos los sectores implicados en las comunicaciones que establece la organización y que sea coherente, íntegra y respetuosa con las personas del Sur[250].

- La revisión de la estructura organizativa de la institución de tal manera que su organigrama y reparto de responsabilidades corresponda a las metas de desarrollo

[249] Este es un viejo debate en el seno de las ONGD de desarrollo: más proyectos en el Sur o más trabajo en el Norte (Ortega, 2004). Como veremos en el capítulo cinco de la investigación (apartado V.I.4.) la labor de las ONGD en el Norte es comparativamente mucho menor que su intervención en el Sur. Según datos de la Coordinadora Estatal de ONGD (disponibles en su página web: http://www.congde.org/directorio2000/Documentos/Graficos.pdf [fecha de consulta: 29.9.2004], en el año 2000, las ONGD pertenecientes a la coordinadora de ONGD destinaron el 77,9% de sus fondos a la financiación de proyectos de desarrollo y ayuda de emergencia y humanitaria. Del 22,1% restante, un 10,6% fue destinado a administración, quedando el 11,5% para acciones de formación (3,5%), publicaciones (0,4%), investigación (0,1%), comunicación (1,8%) y programas de educación para el desarrollo (4,7%).

[250] Aunque ya nos hemos referido en anteriores ocasiones a este documento, recordamos la existencia del *Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo* aprobado por la Asamblea General del Comité de Enlacede las Organizaciones No Gubernamentales europeas ante la Comisión Europea, en 1989.

y promueva el compromiso real de todos los miembros en la transformación de las estructuras injustas.

- La necesidad de una política financiera transparente y congruente con los objetivos reivindicativos y solidarios de la organización que no hipoteque su independencia respecto a los poderes políticos y económicos[251].

Algunas de estas pautas están también recogidas en el Código de Conducta de las ONGD de la Coordinadora Estatal de ONGD, aprobado en 1998[252]. En este documento, las entidades de cooperación pretenden autorregular lo que serían los rasgos diferenciales de las ONGD, incluyendo unos términos comunes sobre lo que se entiende por ONGD y desarrollo, sus campos de trabajo, los criterios generales de actuación y de organización de las ONGD y las pautas comunicativas, de publicidad y de uso de imágenes.

También las organizaciones no gubernamentales que no se dedican específicamente a la solidaridad se han dado un instrumento de autorregulación: el Código Ético de las Organizaciones de Voluntariado[253]. Aunque el campo de actuación que regula esta norma ética no es el mismo que el de las ONGD, podemos encontrar numerosas similitudes con el documento de las ONGD. Por ejemplo, en relación a los fines de las organizaciones voluntarias donde se incluye expresamente *el desarrollo de la justicia social o la intervención en la realidad social mediante una acción social transformadora.* Asimismo, por lo que respecta a la práctica de las organizaciones de voluntariado se apela a valores como el diálogo, el respeto, la transparencia, la participación, el protagonismo de los desfavorecidos, la responsabilidad con los mensajes que se transmiten, etc.

[251] Este es otro caballo de batalla de las ONGD. Aunque los fondos públicos representen el 57% de los ingresos totales de las ONGD de la Coordinadora, la capacidad de captar fondos privados en una cantidad considerable es patrimonio de muy pocas organizaciones, algunas de las cuales recurren a estrategias de captación de fondos muy sensacionalistas que contravienen las propias pautas de autorregulación del uso de las imágenes que las ONGD han suscrito.

[252] Disponible en http://www.congde.org/codigo.htm#5 [fecha de consulta: 30.9.2004].

[253] Este texto fue aprobado por la Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España el 18 de noviembre de 2000. Disponible en http://www.boluntariotza.net/comun/biblioteca/codigo_etico.pdf [fecha de consulta: 28.11.2004].

Por tanto, el conjunto de actores que pertenecen a la sociedad civil, conformado por las ONGD y las organizaciones de voluntariado son, de entre todos los actores analizados hasta el momento, los que disponen de mejores instrumentos de autorregulación para ajustar su conducta conforme a unas pautas éticas respetuosas con el desarrollo humano. El reto está, como en muchos otros campos, en pasar de la teoría a la práctica, en practicar de manera sincera la tan difícil coherencia entre los discursos y las acciones, en un contexto donde los valores que predominan no son los que estas entidades defienden, como ya lo vimos al analizar los retos de las ONGD de quinta generación[254]. De otra manera, se estará desvirtuando la retórica cosmopolita debido a una solidaridad mal entendida o, en el peor de los casos, en beneficio de los intereses personales e institucionales de las propias entidades.

Por último, cabe mencionar el papel de otras instituciones de la sociedad civil (como sindicatos, las Iglesias, las instituciones deportivas, etc.) en la consecución del desarrollo humano. Muchas de las actitudes que recogemos en la tabla III.4. ya han sido comentadas en otros puntos de esta discusión. Como sugiere Martínez Navarro (2000), lo más interesante para estas entidades si lo que pretenden es algún tipo de legitimidad social (y esto interesa a los objetivos del desarrollo humano) es que realicen un ejercicio de reflexión y deliberación interna para explicitar cuáles son los objetivos sociales de su institución y cuáles deben ser las actitudes que corresponde estimular para promoverlos. “Estas actitudes, llevadas a la práctica cotidiana, son la clave para salir del maldesarrollo – tanto en el Norte como en el Sur – y lograr un desarrollo pleno de todos en armonía con la naturaleza (Martínez Navarro, 2000:207).

[254] Ver apartado III.1.6. de la investigación.

IV. FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA Y PEDAGÓGICA Y CARACTERÍSTICAS DE UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO COMO EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COSMOPOLITA

En el capítulo anterior, revisábamos la evolución de la educación para el desarrollo (ED) que transita desde las primeras prácticas asistencialistas y de claro signo eurocéntrico a un enfoque que sitúa al mismo nivel a todos los actores del desarrollo y que pretende cimentar una conciencia global que promueva el respeto de los derechos humanos en todo el planeta, lo que se conoce como ciudadanía cosmopolita.

También profundizábamos en el contenido axiológico y político de la ciudadanía cosmopolita, que constituyen junto con las propuestas del desarrollo analizadas en el capítulo segundo de la investigación, lo que hemos denominado la fundamentación ideológica de la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita.

Nos pareció necesario profundizar, asimismo, en los valores que sustentan el sistema de los derechos humanos, puesto que a ellos apelamos en distintos lugares de esta investigación al situarlos como fines del desarrollo humano y como medios del mismo. A esta reflexión sobre los valores morales que emanan de los derechos humanos la hemos denominado fundamentación axiológica de la ED, que concluía haciendo un análisis de cuáles deben ser las actitudes éticas necesarias para todos los involucrados en la problemática del desarrollo, los cuales, como vimos en el capítulo anterior, somos todos,

desde las administraciones públicas, hasta los ciudadanos y ciudadanas, pasando por el sector privado con y sin ánimo de lucro.

Pero, además de la fundamentación ideológica y axiológica creemos necesario abordar las fuentes psicológicas y pedagógicas de la ED, puesto que estamos hablando de una propuesta educativa que requiere de una reflexión psicopedagógica desde la cual abordar la transmisión de los contenidos y de los valores a los cuales nos hemos referido en los capítulos anteriores.

Por lo que respecta a la fundamentación psicológica, la ED se nutre de las aportaciones teóricas de autores como Dewey, Piaget y, sobre todo, Kohlberg que con sus estudios fundamentó la teoría del desarrollo del juicio moral del ser humano proponiendo, para dicho desarrollo, seis etapas, la última de las cuales, la postconvencional, estaría guiada por criterios universales de justicia. También hay que referirse a los estudios de Vigotsy que pone el acento en la construcción socio-histórica y colectiva de los valores morales y a la teoría del aprendizaje significativo de Asubel y Novak, que profundiza en un modelo de aprendizaje cuyo fin último es que el aprendiz se haga cargo de su propia construcción de significados. A esta reflexión sobre dichas teorías psicológicas está dedicada la primera parte de este capítulo.

En la segunda parte, afrontaremos la fundamentación pedagógica de la ED que, a nuestro juicio, se nutre de cinco aportaciones teóricas clave. En primer lugar, de un modelo de educación en valores entendido como construcción de la personalidad moral, cuyo objetivo es que la persona construya autónomamente principios y normas morales que le permitan enfrentarse críticamente a la realidad. En segundo lugar, comentaremos la contribución de la Escuela Nueva de Ferriére, Freinet y Wallon y de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Estas corrientes proponían una cultura educativa basada en los principios de cooperación, integración y aceptación de la diversidad y el internacionalismo. Sus ecos han perdurado hasta nuestros días en las propuestas educativas renovadoras, de las cuales se nutre la ED. Posteriormente, abordaremos la enorme contribución de Freire y la educación popular a la ED. Su pensamiento es clave para entender un modelo de ED de quinta generación que busca la transformación social del contexto en el que se realizan sus acciones educativas. A continuación, hablaremos de la ciencia crítica de la educación, que además de retomar las propuestas freirianas acerca de la dimensión política de la educación, pone el acento en la importancia de la reflexión dirigida a la acción y de las prácticas democráticas en el seno de la institución escolar. Por último, hemos de referirnos a las aportaciones de la educación global, que aporta un modelo

comprensivo de contenidos, habilidades y actitudes propio de una educación para la ciudadanía cosmopolita.

Tras todo este recorrido, estaremos en disposición de ofrecer la descripción del modelo de ED propuesto, que denominamos “educación para la ciudadanía global”; este modelo pretende contribuir a desarrollar unos conocimientos, habilidades, valores y actitudes coherentes con el objetivo político que se propone: la consecución del desarrollo humano sostenible para todo el planeta. El modelo también tiene unas características determinadas propias de una educación crítica y emancipadora. Las últimas páginas de este capítulo estarán dedicadas al análisis de dichas características.

IV.1. Las fuentes teóricas de la ED. La dimensión psicológica

Finalizábamos el capítulo anterior haciendo una reflexión sobre cuáles deben ser las actitudes éticas de todas las personas que juegan un rol en el proceso de desarrollo si se quiere tender a un modelo donde primen los valores inherentes a los derechos humanos. Para que puedan producirse estos comportamientos, es necesario que los seres humanos tengan interiorizados unos criterios morales que guíen su comportamiento hacia los objetivos del desarrollo humano.

¿Es posible diferenciar distintos tipos de reglas, de criterios morales que orienten nuestro juicio moral, es decir nuestra capacidad para enjuiciar moralmente los comportamientos y adecuar nuestra conducta según ese sistema de reglas? Dewey, Piaget y, sobre todo, Kohlberg responden que sí. Que existen diferentes sistemas de reglas y que la persona puede evolucionar hacia criterios morales superiores, basados en razones de justicia universal que son más deseables que los que se basan en una moral egoísta o que atiende únicamente a lo establecido socialmente, sin cuestionarse si es lo mejor desde el punto de vista moral. Al estudio de las aportaciones más relevantes de estos tres autores en relación con la teoría del desarrollo del juicio moral dedicaremos la primera parte de este epígrafe dedicado a la fundamentación psicológica de la ED.

Pero también nos interesan los estudios psicológicos que reflexionan sobre las condiciones para que se produzca el aprendizaje de estos valores. De entre las diferentes propuestas, hemos seleccionado las del socioconstructivista Vigotski que nos habla de que si queremos educar en la autonomía, en la responsabilidad, hay que diseñar situaciones de aprendizaje grupales que estimulen las potencialidades del aprendiz. En este diseño de situaciones no podemos olvidar el bagaje del que disponen los aprendices, bagaje que está conformado por conocimientos, valores, experiencias, todas ellas determinadas por el contexto social y cultural en el que se inserta el aprendiz. Otra contribución importante de Vigotski es la idea de aprendizaje grupal, que aparece más desarrollada que en las tesis de Kohlberg. Esta idea es bien relevante para la ED, puesto que recalca que el aprendizaje no es sólo individual sino que se produce en grupo, y que, además, los grupos son también sujetos de aprendizaje.

Muy conectada con los planteamientos de Vigotski se encuadra la teoría sobre la transferencia de conocimiento de Nonaka y Takeuchi. La hemos seleccionado para esta reflexión sobre las fuentes psicológicas de la ED, porque incide en los procesos grupales de transferencia del conocimiento a través de técnicas de aprendizaje cooperativo, porque completa el sentido de lo que es el conocimiento vinculándolo no sólo con los contenidos conceptuales, sino también con las creencias y las actitudes de los aprendices y, por último, porque relaciona los procesos de transferencia de conocimiento con los significados que los aprendices dan a la información que se transfiere, significado que está influido por el contexto, por la experiencia, en definitiva, por el bagaje del aprendiz.

Relacionadas con esta idea del significado que el aprendiz le da a su conocimiento en el proceso de aprendizaje, se encuadran las contribuciones de Ausubel y Novak sobre el aprendizaje significativo[255]. Este modelo de aprendizaje es radicalmente distinto al memorístico y se basa no sólo en el conocimiento, sino también en los sentimientos y acciones del aprendiz. También es destacable la contribución de Novak sobre el fin último del aprendizaje significativo que no es otro que el de empoderar a los aprendices y capacitarlos para el compromiso y la acción.

IV.1.1. Las tesis de Dewey, Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral

Como recoge José María Puig (1996), las aportaciones de estos tres autores sobre el estudio del desarrollo del juicio moral parten de tres principios básicos comunes: "el primero considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. El segundo supuesto, derivado del anterior, defiende la posibilidad de formular frases o estadios en el desarrollo del juicio moral por el que va pasando el individuo. El tercer principio común a los tres autores con-

[255] Podríamos haber encuadrado el análisis de estos autores en el siguiente apartado, el dedicado a las fuentes pedagógicas, pero hemos preferido mantenerlas como conclusión de la parte dedicada a las teorías psicopedagógicas más influyentes para el modelo de educación para el desarrollo ya que están muy conectadas con las contribuciones de Nonaka y Takeuchi.

siste en afirmar que los estadios o fases superiores son desde el punto de vista moral mejores y más deseables que los anteriores" (Puig, 1996:37). La teoría iniciada por Dewey culmina con la caracterización de los seis estadios del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg.

John Dewey (1975) estableció tres niveles de desarrollo moral: el nivel premoral o preconvencional, el nivel convencional y el nivel autónomo. El primero se caracteriza por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos. El nivel convencional es el que agrupa a las personas cuya conducta está determinada por los modelos del grupo al que pertenece. En el tercer nivel, el individuo actúa de manera autónoma, de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos.

Jean Piaget, en su obra *El criterio moral del niño,* publicada en 1932[256], profundiza en la teoría de Dewey a través de investigaciones empíricas con niños menores de 12 años. En estas investigaciones, Piaget se pregunta sobre la manera en la que los niños aplican las reglas en el juego, sobre la conciencia de esas reglas y sobre el desarrollo de la noción de justicia (Puig, 1996).

Respecto a los resultados de la primera de las hipótesis, Piaget distingue cuatro estadios: el primero, el *motor e individual* que se caracteriza por la inexistencia de reglas de juego y por una actividad puramente manipulativa e individual. Este estadio es característico de niños menores de 2 años. El segundo, es el estadio *egocéntrico,* que se inicia en niños entre los dos y los cinco años, en el que si bien los niños juegan a la vez, no tienen la actitud de compartir las reglas del juego. El estadio tres, es el de la *cooperación naciente,* entre los siete u ocho años, en el que los niños intentan dominar a sus compañeros de juego, iniciando el uso de reglas colectivas. Por último, en el estadio cuatro, se inicia el proceso de codificación de las reglas, manifestando las aptitudes para codificar y discutir las reglas que se aplican en el juego.

Respecto a la conciencia de las reglas, Piaget identifica tres estadios que van desde el primero que se caracteriza por la no conciencia de las reglas ya que no existen reglas del juego propiamente dichas, pasando por el segundo, en el que las reglas son sagradas y eternas, hasta el último estadio en el que las reglas son consideradas como

leyes surgidas por acuerdo mutuo, y abiertas a modificaciones y variaciones admitidas por el grupo (Puig, 1996).

Por último, acerca del desarrollo de la noción de justicia, Piaget (1987) establece tres períodos: 1) La justicia entendida como obediencia (niños de seis a ocho años), en ella se asocia deber con justicia y desobediencia con injusticia. La justicia equivale al contenido de las normas impuestas por los adultos. 2) La justicia entendida como igualdad. El igualitarismo se impone como criterio de justicia por encima de la autoridad adulta y 3) La justicia como equidad, donde se supera el igualitarismo en favor de una igualdad que tome en cuenta las diferencias entre las personas.

A partir de estas investigaciones, Piaget (1967) establece la diferencia entre dos fases del desarrollo del juicio moral[257]: *el juicio moral heterónomo,* para niños entre seis y nueve años, y el *juicio moral autónomo,* para niños entre diez y doce años, con un período de transición entre ambos entre los ocho y los diez años. Las dos fases no han de interpretarse desde el concepto riguroso de estadio, como exactamente organizadas y como nítidamente diferenciadas, sino más bien como los dos extremos del desarrollo (Payá, 1997). En la *moral heterónoma,* se da una relación de respeto unilateral basado en la desigualdad entre el adulto y el niño: el adulto establece las reglas mediante órdenes y prescripciones obligatorias, y los niños las aceptan por el sentimiento de afecto y de temor que sienten hacia el adulto, pero sin sentirlas como propias, porque no las reconocen como necesarias. La *moral autónoma* se genera a través de las relaciones entre iguales. Esta etapa moral se construye a partir de una relación con los compañeros basada en el respeto mutuo, que surge del hecho de considerarse iguales y de respetarse recíprocamente. Las reglas surgen de la elaboración cooperativa y del intercambio basado en el diálogo y la colaboración. “La capacidad para comprender el punto de vista ajeno y argumentar las propias opiniones es necesaria para evolucionar de un juicio moral heterónomo a un juicio moral autónomo” (Puig, 1996:44).

[256] La edición en castellano es de 1987, editada por Martínez Roca, Barcelona.

[257] Las tesis de Piaget sobre la evolución de la conciencia moral, tendrán gran influencia en los movimientos de renovación pedagógica que dieron lugar a la Escuela Nueva. En el apartado 2.2. de este capítulo, se expondrán las líneas fundamentales de este movimiento.

Lawrence Kohlberg retoma las tesis de Piaget y elabora una completa teoría sobre el desarrollo del juicio moral basada en investigaciones empíricas con adultos, varones, a lo largo de doce años. Su tesis central es que el aprendizaje de valores y el desarrollo de juicio moral se puede realizar a lo largo de toda la vida, siempre y cuando se utilicen los procedimientos adecuados y siendo consciente de que a edades superiores serán más lentos y difíciles. Aunque Kohlberg retoma el enfoque, la metodología y los objetivos generales de las tesis piagetianas, existen algunas diferencias entre ambas teorías. Éstas pueden sintetizarse en los siguientes aspectos (Puig, 1996, Payá, 1997): en primer lugar, Piaget utiliza el concepto de fase o etapa, diferenciando entre la etapa autónoma y la heterónoma, y llega a ofrecer una explicación hasta los 12 años. Kohlberg habla de seis *estadios* del desarrollo del juicio moral, y sus tesis abarcan todo el ciclo vital. En segundo lugar, para Piaget la acción precede al juicio moral, siendo éste una toma de conciencia retardada respecto de la acción moral. Kohlberg considera que el juicio es anterior a la acción, y le da sentido a ésta.

Kohlberg no centra sus investigaciones en la conducta moral ni en los valores morales concretos que pueden adquirir los individuos, sino en cómo los individuos resuelven sus conflictos de valor. Para ello, realizó numerosos estudios en los Estados Unidos y en otras partes del mundo planteando una serie de dilemas morales (situaciones hipotéticas en las que se presenta un conflicto de valores de difícil resolución) al mismo grupo de personas, repetidas veces durante un espacio largo de tiempo[258].

Las conclusiones de las investigaciones llevaron al autor a afirmar que los seres humanos durante su vida pueden llegar a construir sucesivamente seis grandes estructuras de razonamiento moral (estadios morales) para solventar de forma cada vez más adecuada esos conflictos de valor. Los estadios 1 y 2 corresponden al nivel moral preconvencional, el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años y de algunos

[258] El más conocido es el dilema de Heinz y el farmaceútico: “En Europa, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Un medicamento podría salvarla, una forma de radio que un farmacéutico en la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico b vendía a 2.000 dólares, diez veces más de lo que el medicamento le costó fabricar. El marido de la mujer enferma, Heinz, fue a pedir prestado dinero a todo aquel que conocía, pero sólo consiguió reunir cerca de la mitad de lo que costaba. Él le contó al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo que no. El marido se desesperó y forzó el almacén del hombre para robar el medicamento para su mujer. ¿Debería el marido haber hecho eso? ¿Por qué?” (Kohlberg, 1992).

adolescentes; los estadios 3 y 4 corresponden al nivel convencional, que es el nivel habitual de la mayoría de los adolescentes y de los adultos. Los estadios 5 y 6 pertenecen al nivel post-convencional, y se alcanzan sólo por una minoría de adultos. El término "convencional" significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad. En el nivel I, preconvencional, las expectativas y normas sociales son algo externo a la persona; en el 2, convencional, el sujeto se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades; en el 3, post-convencional, el sujeto ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios autoescogidos (Kohlberg, 1992). El contenido de cada uno de los estadios se refleja en la tabla siguiente:

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente	Perspectiva social del estadio
Nivel I: Preconvencional **Estadio 1:** Moralidad heterónoma	Evitar romper las normas sólo por el castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades	*Punto de vista egocéntrico*. No considera los intereses de otros ni reconoce que sean diferentes de los propios.
Estadio 2: Individualismo, finalidad instrumental e intercambio.	Seguir las normas sólo cuando es en inmediato interés de alguien; actuar para conseguir los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo.	Servir las necesidades e intereses propios.	*Perspectiva individualista concreta.* Conciencia de que todo el mundo tiene sus intereses que persigue y esto lleva a un conflicto, de forma que lo correcto es relativo.
Nivel II: Convencional **Estadio 3:** Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir en la forma en que la gente de alrededor espera de uno, o del papel de hijo, hermano, amigo. Se tienen buenas intenciones, preocupación por mantener unas buenas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.	La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Deseo de mantener las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta.	*Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.* Conciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Ponerse en lugar del otro. No considera todavía la perspectiva del sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir con las obligaciones acordadas. Se deben mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos.	Mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema. Imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo.	Hace distinción entre el *punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales*. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.
Nivel III: Post- convencional **Estadio 5:** Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones. La mayoría de ellos son relativos al grupo y propios de un acuerdo social. Aunque existen valores y derechos no relativos como la vida y la libertad que deben mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría	Un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social; ser fiel a las leyes por el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia la familia, los amigos y el trabajo. Las leyes deben procurar lo mejor posible para el mayor número de gente.	*Perspectiva anterior a la sociedad.* Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y los derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Considera los puntos de vista legal y moral; reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: Principios éticos universales.	Seguir principios éticos autoescogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.	*Perspectiva de un punto de vista moral* del cual se derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.

Tabla IV.1: Los seis estadios morales.

Fuente: Kohlberg, 1992: 188-189.

En la última etapa los principios que guían a la persona son principios universales de justicia[259]: la igualdad de todos los seres humanos y el respeto a su dignidad, libertad y autonomía. No se trata de valores concretos, sino que actúan como principios formales, de tal manera que la justicia requiere considerar en todos sus extremos el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas (Puig y Martínez Marín, 1989: 101).

La teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg ha sido objeto de numerosas discusiones acerca de la no universalidad del modelo. Una de las más relevantes es la de Carol Gilligan, su colaboradora, la cual objetaba al psicólogo norteamericano que en sus investigaciones todos los sujetos entrevistados habían sido varones y que los dilemas que se les presentaban eran dilemas hipotéticos. Gilligan estudió el pensamiento moral de las mujeres planteándoles un auténtico dilema vital: abortar o no abortar a mujeres que estaban en esa situación. Las conclusiones de Gilligan (1985) demostraban que las respuestas de las mujeres no se orientaban tanto por unos criterios universales de justicia, sino que se inclinaban por la idea de responsabilidad o la atención personal.

Otra crítica que se realizó a las tesis kohlberianas versó sobre la no universalidad de su modelo en todas las culturas. Por ello, Kohlberg tuvo que matizar que el estadio 6 es una forma avanzada, no superior, del estadio 5, lo que explica su carácter minoritario y exclusivamente occidental (Rubio, 1989).

Las preocupaciones de Kohlberg no se limitaron a la descripción de las etapas morales, sino que también formuló recomendaciones para planificar currículums de educación moral, ya que su fin último es propiciar en el educando el desarrollo de su juicio moral. Puig y Martínez Marín (1989: 104-105) resumen algunas de estas sugerencias:

- El educador tiene que tomar conciencia de unos requisitos ineludibles: 1) la necesidad de fomentar su preocupación por los temas morales antes de pretender que

[259] Estos principios han sido formalizados por filósofos como Rawls en su célebre Teoría de la Justicia (1978) y Habermas. A este último debemos también la teoría de la evolución de la conciencia moral de las sociedades. Según Jürgen Habermas las sociedades ahora democráticas han llegado al nivel post-convencional, donde es posible distinguir entre las normas de nuestra comunidad concreta y los principios universalistas. El desarrollo de esta teoría puede encontrarse en *La reconstrucción del materialismo histórico,* Madrid, Taunus, 1981 y *Conciencia moral y acción comunicativa,* Barcelona, Península, 1983.

la adquieran sus alumnos. 2) Reconocer que la mayoría de las interrelaciones educador-educando tienen una dimensión moral que es preciso considerar, y 3) Darse cuenta de que ciertos modelos de relación interpersonal facilitan el desarrollo moral y hay otros que lo retardan o lo impiden.

- La educación moral supone estimular aquellos estímulos colectivos que facilitan el desarrollo intelectual, ya que dominar las formas de juicio moral propias de cualquier estadio requiere que antes se hayan adquirido ciertas estructuras intelectuales.

- La educación moral tendrá que posibilitar aquellas experiencias y estímulos sociales que den al educando la oportunidad de adoptar roles distintos, puesto que cada nuevo estadio moral precisa un logro superior en la perspectiva social del sujeto.

- El ambiente escolar se organizará de tal manera que permita una participación activa de los alumnos en el gobierno democrático de la escuela, puesto que la participación en una institución cuya estructura refleje los criterios de un estadio moral elevado es un medio importante para estimular a los educandos a desarrollar el juicio y el comportamiento moral.

- La discusión de conflictos cognitivos de índole moral es una condición fundamental para lograr el paso de un estadio moral al siguiente. Esto puede hacerse presentando al educando dilemas morales (historias que presentan una alternativa moral de difícil solución y que ponen en juego distintos criterios morales) o mediante la explicitación de situaciones reales de conflicto que vivan los jóvenes en sus interacciones sociales. La discusión, conducida socráticamente, en la medida en que enfrente puntos de vista y razonamientos distintos, así como la presentación de formas de razonamiento propias del estadio moral superior al que se encuentran los alumnos, son las condiciones pedagógicas que facilitan el paso a un estadio más elevado.

- Es fundamental subrayar la vertiente moral de todas las materias escolares. Debería procederse a unir la discusión de los dilemas morales con los objetivos y los métodos propios de los estudios sociales.

IV.1.2.La construcción socio-histórica de los valores. Las propuestas de Vigotsky

Las tesis defendidas por el psicólogo ruso Lev Semenovich Vigotsky se enmarcan en lo que se conoce como enfoque histórico-estructural o constructivismo dialéctico. Sus aportaciones son especialmente relevantes para la ED porque recalca que el desarrollo psicológico no es un proceso espontáneo, determinado sólo por factores de carácter interno o externo, sino que es el resultado de la unidad dialéctica entre lo interno y lo externo, entre lo individual y lo social, pero en última instancia, determinado por lo social (Ojalvo et al, 2001).

Dos son las categorías esenciales de este enfoque: la *situación social de desarrollo* y la *zona de desarrollo próximo*. La primera permite explicar cómo ocurre el desarrollo psíquico en diferentes etapas del ser humano y es definida por Vigotski, citado por Bozhovich, como: "la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica de cada etapa y que condicionan también la dinámica del desarrollo durante el correspondiente período" (Bozhovich, 1981:123).

Vigotski define la *zona de desarrollo próximo* como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotski, 1979:133). La interacción sujeto-ambiente se produce en la *zona de desarrollo próximo* donde el individuo aprende a partir de la interacción con el entorno, modificando sus marcos de aprendizaje instrumentales y simbólicos y dotándose de nuevas herramientas y sistemas mentales más amplios (Celorio, 1995). Este proceso se produce con la ayuda de los adultos y de sus coetáneos con más desarrollo.

Las teorías de Vigotski tienen tres implicaciones importantes para la clarificación de la relación entre enseñanza y desarrollo moral (Ojalvo et al, 2001): por un lado, la idea de que el proceso de formación moral del individuo tiene un carácter histórico que arranca en las etapas iniciales de la vida y que culmina, en sus aspectos fundamentales, a finales del período juvenil. En todo el proceso de aprendizaje, el individuo va a estar condicionado por sus bagajes previos, de tal manera que para culminar un adecuado proceso de desarrollo moral hay que partir de las necesidades, intereses y posibilidades de los sujetos en formación: "los valores no son asimilados pasivamente por el individuo, sino que éste construye sus valores a partir de su historia individual y de sus necesidades, en función de las influencias educativas" (Ojalvo et al, 2001: 53).

Por otro lado, Vigotski recalca la idea de desarrollo potencial del individuo, de tal manera que al realizar los diagnósticos no hay que constatar tanto el nivel de desarrollo alcanzado en determinada esfera o proceso psíquico (desarrollo real) sino las posibilidades que tiene el individuo (desarrollo potencial) de alcanzar un desarrollo superior. Hay que evaluar dónde radican esas potencialidades y diseñar situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo de aquellas para lograr autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones. En este proceso, el papel del docente es el de facilitador, de orientador de estas situaciones de aprendizaje (González Maura, 2004).

Por último, el concepto de *zona de desarrollo próximo* nos conduce a pensar que para una enseñanza que desarrolle todas las potencialidades humanas sólo es posible educar en la *grupalidad*. La única vía realmente auténtica que garantiza el desarrollo de una persona comprometida con su entorno social es una enseñanza en grupo y con el grupo, ya que éste es el espacio de intersección entre la estructura individual y la social (Ojalvo et al, 2001).

Esta última afirmación es especialmente relevante para la ED que, como veremos más adelante al exponer las características del modelo, tiene una dimensión comunitaria. No sólo aprenden los individuos, sino también lo hacen los grupos[260]. Este aprendizaje es también una construcción colectiva, no es sólo la suma de los componentes individuales, ya que el grupo presenta un conocimiento previo, un sistema de valores, una forma de selección e interpretación cultural del medio en el que habita y actúa, una tradición de aprender y de incorporar nuevos aprendizajes (Celorio, 1995).

[260] El ámbito del aprendizaje organizacional (*organisational learning)* y de las organizaciones que aprenden (*learning organisation)* es uno de los campos de mayor auge en el ámbito de las ciencias sociales. Está intrínsecamente ligado al campo de la gestión del conocimiento que veremos en el siguiente epígrafe. Para una revisión de las principales aportaciones en los dos campos, véase Easterby Smith (1997). Para profundizar en el concepto y características de las organizaciones que aprenden, véase Senge (1992).

IV.1.3.La naturaleza y transmisión del conocimiento y el aprendizaje significativo

Para concluir este apartado sobre las fuentes teóricas del campo de la psicología y de la psicopedagogía de las que bebe la ED, es importante referirnos a los trabajos de Nonaka y Takeuchi sobre la naturaleza y transmisión del conocimiento, y a las teorías del aprendizaje significativo difundidas por Ausubel y Novak. Hemos preferido presentar estas dos teorías conjuntamente ya que, como veremos en las siguientes páginas, ambas están muy relacionadas.

Sobre lo que es conocimiento no existe consenso ni aceptación de modo general de ninguna definición de la palabra, puesto que tiene variados significados en diferentes lenguas y, como sostiene Sveiby (1998), en última instancia, su definición va a depender del contexto donde se aplicará.

Nonaka y Takeuchi (1995) diferencian el conocimiento de la información de la siguiente manera: "En primer lugar, el conocimiento, a diferencia de la información, se refiere a *creencias y compromisos.* El conocimiento está en función de una postura, perspectiva o intención determinadas. En segundo lugar, el conocimiento, a diferencia de la información, se refiere a la acción. Siempre es conocimiento *hacia un fin*. Y, en tercer lugar, el conocimiento como la información, se refiere al *significado.* Es específico del *contexto y relacional*" (Nonaka y Takeuchi, 1995:58)[261]. Acaban concluyendo, en un intento de definición que recoja la tradición de la epistemología occidental, que el conocimiento es "un proceso humano de justificación de la creencia personal en busca de la verdad" (Nonaka y Takeuchi: 1995:58).

Es importante distinguir los datos, de la información y el conocimiento. Los *datos* son simples anotaciones de hechos. Son registros concretos sobre un evento o transacción sin contexto. Al estructurar los datos mediante construcciones mentales y apreciaciones subjetivas, y servirnos de ellos para decir o demostrar algo, obtenemos *información,* el conjunto de datos con relevancia y propuesta. *Cuando interpretamos, comprendemos y aplicamos la información recibida para reflexionar y actuar*, incorporándola a

[261] Los enfásis son nuestros.

nuestros conocimientos previos, nuestra experiencia, la hemos convertido en *conocimiento.* En todo este proceso participan e intervienen aspectos no cuantificables, relacionados con el carácter sensitivo y personal de cada individuo. Por tanto, el conocimiento es confuso e intuitivo y difícil de expresar y comunicar. Lo que es relevante para una persona no es relevante para otra (Visscher, 2003).

Otra importante distinción que realizan Nonaka y Takeuchi es la distinción entre *conocimiento explícito y el conocimiento tácito.* El conocimiento explícito es aquel que puede ser expresado mediante palabras y números. Este conocimiento puede ser expresado mediante un algoritmo, ser programado y puede ser impreso como informe o material audiovisual. El conocimiento tácito es esa otra parte del conocimiento, que no puede ser expresada mediante palabras y números, pero que condiciona significativamente ese proceso de toma de decisiones. Es aquel que está estrictamente relacionado con la *experiencia* de una persona. Es único y no se puede expresar de una manera precisa (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Este proceso es la interacción entre conocimiento tácito y explícito tiene naturaleza dinámica y continua. Se constituye en una espiral permanente de transformación ontológica interna de conocimiento, desarrollada siguiendo cuatro fases (Nonaka y Takeuchi, 1995):

- *La Socialización***:** el proceso de adquirir conocimiento tácito a través de compartir experiencias por medio de exposiciones orales, documentos, manuales y tradiciones. Este proceso se produce sobre todo en los espacios educativos.

- *La Exteriorización:* el proceso de convertir conocimiento tácito en conceptos explícitos que supone hacer tangible mediante el uso de metáforas porque por sí mismo es difícil de comunicar. El conocimiento tácito, por tanto, se codifica en distintos soportes escritos (como documentos, informes).

- *La Combinación:* el proceso de crear nuevo conocimiento explícito al reunir diferentes tipos de conocimiento explícito provenientes de cierto número de fuentes, mediante el intercambio de conversaciones telefónicas, reuniones, correos, etc. Este conocimiento explícito se puede categorizar, confrontar y clasificar en bases de datos.

- *La Interiorización:* el proceso de incorporación de conocimiento explícito en conocimiento tácito. Aquí es donde se produce verdadero aprendizaje al interiorizar las experiencias adquiridas en la puesta en práctica de los nuevos conocimientos y que se incorpora en el modelo mental y las prácticas de trabajo.

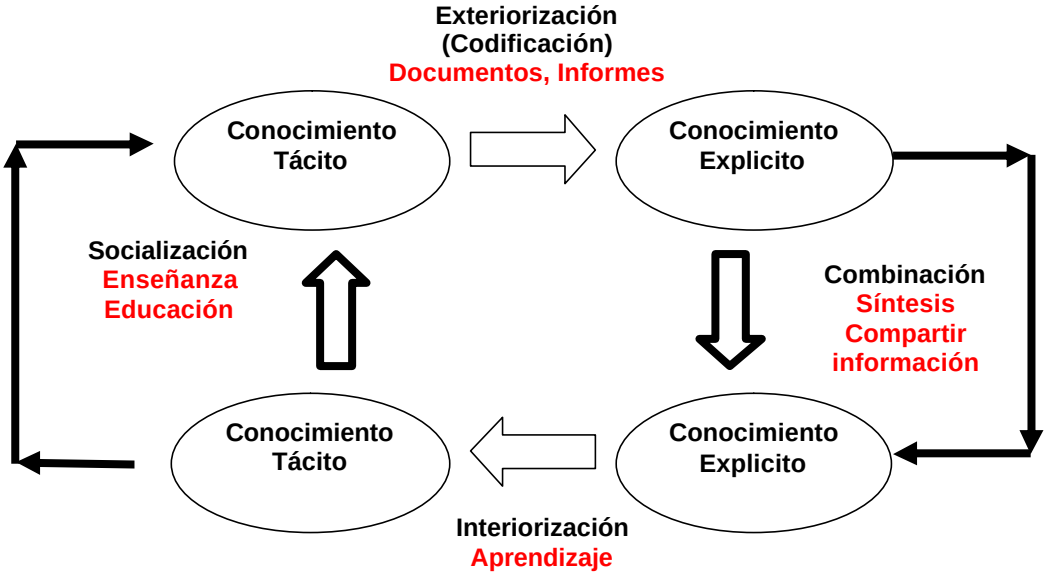

Figura IV.1: Proceso de conversión del conocimiento.

Fuente: Visscher 2003 basado en Nonaka y Takeuchi, 1995

Las teorías sobre la creación y transmisión del conocimiento son especialmente relevantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje porque, por un lado, defienden un modelo de *aprendizaje cooperativo*, ya que es fundamental el proceso de compartir información para que el conocimiento explícito pueda ser interiorizado. Los estilos de enseñanza que el profesor utilice en el aula se convierten en un elemento clave para la facilitación del proceso de aprendizaje del alumno[262].

[262] Los estilos de enseñanza que utiliza el profesor han de ser lo más acordes posibles con los estilos de aprendizaje de los alumnos. Muchos investigadores han estudiado los diferentes estilos de aprendizaje que utilizan los individuos y han desarrollado esquemas de clasificación para determinar los estilos individuales de enseñanza/aprendizaje preferidos por instructores y estudiantes. Uno de los más citados en relación con educación de ingenieros es el esquema de clasificación de Felder y Silverman (2002, [1988]) que mide los estilos de aprendizaje preferidos con base en una escala de cuatro dimensiones: sensorial/intuitivo, visual/verbal, activo/reflexivo y secuencial/global. Felder recalca que la idea no es enseñar exclusivamente en un estilo, sino todo lo contrario. Se debe exponer a los estudiantes a diferentes experiencias de aprendizaje, para que ellos ganen confianza, muestren interés en aprender, desarrollen destrezas de razonamiento, análisis, solución de problemas y desarrollen otros estilos de aprendizaje.

Por otro lado, resaltan la importancia de aspectos no cuantificables, relacionados con el *carácter*, con el *bagaje* de cada persona, lo que ya había sido puesto de manifiesto por Vigotski, como veíamos en el apartado anterior. Este bagaje también está conformado por los valores de cada persona. Una persona abierta al diálogo, que practica el respeto activo, está más abierta a aprender ideas nuevas, conocimiento explícito, y a interiorizarlas, conocimiento tácito.

Intrínsecamente relacionado con las teorías de la creación y transferencia de conocimiento de Nonaka y Takeuchi, están las aportaciones de Ausubel y Novak sobre el *aprendizaje significativo*. En los años 60, en pleno auge de las teorías psicopedagógicas conductistas, David Ausubel presentó por primera vez su teoría del aprendizaje significativo, la cual planteaba una forma distinta de aprender al tradicional aprendizaje memorístico. El núcleo central de su enfoque es que *el aprendizaje significativo es el proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto relevante existente en la estructura cognitiva de la persona* (Ausubel, 1976).

Joseph Novak (1998) retoma las tesis de Ausubel y afirma que deben cumplirse tres condiciones esenciales para que un aprendizaje sea significativo:

- Deben existir unos *conocimientos previos relevantes*, el aprendiz debe conocer información que se relacione de forma no trivial con la nueva información que hay que aprender.

- El *contenido* debe ser potencialmente *significativo*, tanto lógicamente (enmarcado dentro de una secuencia y estructura interna), como psicológicamente (que el alumno pueda establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre su experiencia y conocimientos previos, y el nuevo contenido), y

- El alumno debe tener una *disposición favorable* (motivación e interés) para realizar aprendizajes significativos relacionados con el tema o asunto de que se trate.

El aprendizaje significativo presenta ventajas importantes sobre el memorístico (Novak, 1998): por un lado, el conocimiento que se adquiere de modo significativo se retiene durante más tiempo; en segundo lugar, se incrementa la capacidad para aprender después otros materiales relacionados; en tercer lugar, la información que se olvida, deja secuelas en el marco conceptual completo, promoviendo también el aprendizaje de los materiales relacionados y, por último, la información aprendida de modo significativo es aplicable a una amplia variedad de problemas o contextos nuevos, por lo que los conoci-

mientos poseen una elevada capacidad de transferencia, que es la que requiere un pensamiento creativo.

Otra de las interesantes aportaciones de la teoría de la educación de Novak es su reflexión sobre el *fin último de la educación*. Sostiene Novak (1998) que el objetivo de la educación es *capacitar a los aprendices para que se hagan cargo de su propia construcción de significados* y que para lograr este propósito no sólo hay que basarse en el pensamiento del aprendiz, sino que hay que prestar atención a los sentimientos y a las acciones. Se ha de tener en cuenta que existen tres formas de aprendizaje:

- La adquisición de conocimientos (aprendizaje cognitivo).
- La modificación de las emociones y los sentimientos (aprendizaje afectivo).
- La mejora de las acciones físicas o motrices (aprendizaje psicomotor), que incrementa la capacidad de las personas para entender sus experiencias

Esto es así porque los seres humanos *sienten, piensan y actúan* y las tres cosas se combinan para formar el significado de la experiencia.

Novak conecta este concepto de aprendizaje significativo con las aportaciones de Paulo Freire, pedagogo brasileño padre de la educación popular, para llegar a la conclusión que el aprendizaje significativo es capacitador ya que el conocimiento que se adquiere por esta vía se controla y sobre él se experimenta una sensación de propiedad y poder. “El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva del pensamiento, el sentimiento y la acción que conduce a la capacitación para el compromiso y la responsabilidad” (Novak, 1998: 35).

Esta relación entre aprendizaje significativo y los procesos de adquisición de poder (o empowerment, según la terminología inglesa) son especialmente relevantes en el marco de la ED, aspecto que será tratado con mayor profundidad cuando se estudien las aportaciones de Paulo Freire.

Otros aspectos relevantes de las teoría de la educación de Novak para el objeto de esta investigación son las tres dimensiones del aprendizaje (cognitivo, afectivo y psicomotor) que posibilitan, a nuestro juicio, el planteamiento de objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales en la propuesta pedagógica de la ED.

Por último, las herramientas del aprendizaje significativo, los mapas conceptuales[263], serán algunas de las herramientas pedagógicas que se utilizarán en la propuesta curricular objeto del último capítulo de esta investigación.

IV.2. Las fuentes teóricas de la ED. La dimensión pedagógica

La ED de quinta generación es deudora de un conjunto de fuentes pedagógicas que han ido conformando sus fines y sus prácticas metodológicas. En primer lugar, quisiéramos destacar el modelo de educación en valores como construcción de la personalidad moral. Examinaremos detenidamente las características de este modelo que consideramos muy relevante para concebir una educación en valores que no caiga en el adoctrinamiento pero que a la vez persiga desarrollar una conciencia moral postconvencional.

Tras ello, comentaremos las aportaciones más relevantes de dos movimientos educativos del siglo pasado: la Escuela Nueva y la Escuela Moderna que, si bien no influyen tan directamente en nuestra propuesta educativa, han cumplido un papel relevante en la evolución de la práctica pedagógica cuestionando los modelos educativos hegemónicos en el siglo XIX y XX, e influyendo de manera decisiva en los movimientos de renovación pedagógica del siglo pasado.

La tercera propuesta pedagógica es la de Paulo Freire y la educación popular latinoamericana. Freire también cuestiona fuertemente el modelo pedagógico tradicional, al que denomina bancario, y plantea una educación liberadora, empoderadora, transformadora de una situación social y política injusta. Examinaremos las propuestas de Freire y las similitudes y diferencias que la educación popular tiene con la ED.

[263] En el capítulo correspondiente a la propuesta curricular, último de esta investigación, se describirá de manera más precisa en que consiste un mapa conceptual. Sin embargo, a efectos de un primera clarificación del concepto, se ofrece la siguiente definición de Cañas et al (1997): un mapa conceptual es una colección organizada de proposiciones que relacionan un conjunto de temas Los mapas permiten representar explícitamente un modelo del conocimiento de un experto reconocido en el área y también proporcionan una interesante herramienta para la evaluación del cambio de la comprensión conceptual del alumno.

A continuación, y muy relacionado con la anterior propuesta educativa, analizaremos las contribuciones de la ciencia crítica de la educación, una reflexión que alerta sobre cuál debe ser el papel de una educación crítica en una sociedad donde, a veces de manera no tan explícita, predominan mensajes y prácticas que contribuyen a fomentar la desigualdad. También comentaremos algunas propuestas educativas en esta línea que pueden ser englobadas dentro de la corriente de las escuelas democráticas.

Por último, retomaremos las aportaciones de las educaciones globales, que ya habían sido mencionadas al referirnos a la ED de quinta generación, y que convergen en la propuesta de la educación para la ciudadanía cosmopolita.

IV.2.1. La educación en valores como construcción de la personalidad moral

El campo de la educación en valores es un ámbito amplio y complejo donde coexisten diferentes escuelas. Montserrat Payá (1997) identifica cuatro modelos que representan las diferentes maneras de entender la educación en valores: clarificación, formación del carácter moral, proyecto de vida y construcción de la personalidad moral[264]. Vamos a sintetizar las características fundamentales de los tres primeros, para detenernos en el cuarto, que es, a nuestro juicio, el modelo del que bebe en mayor medida la propuesta de ED que se describirá al término de este apartado.

La educación en valores como *clarificación*[265] considera que la función de la educación formal no es la de transmitir valores, sino la de posibilitar la reflexión sobre los mismos. Su objetivo es el conocimiento de la propia identidad o autoconocimiento como paso previo al proceso de valoración para, más adelante, aplicar de forma coherente los propios principios, opiniones, actitudes, valores, en la línea de comportamiento que la propia persona se ha dado. Se trata de un planteamiento que se centra más en el componente individual y subjetivo de la educación en valores, y que, según sugiere Payá (1997), no dota de recursos suficientes para afrontar los conflictos de valor inherentes a la vida en comunidad y a la dimensión valorativo moral.

[264] La caracterización de los tres primeros modelos está tomada del trabajo de Montserrat Payá (1997) citado.
[265] La aportación más relevante de este enfoque se centra en el trabajo de Raths et al (1966).

El enfoque de la educación en valores como *formación del carácter moral* sostiene que para conseguir el desarrollo moral de la persona, no basta con que esa persona sea capaz de conocer intelectualmente lo que está bien, lo que es justo, y sus contrarios, porque la mera actividad intelectual no es suficiente para aprehender la idea de bien. Se necesita que la persona sea capaz de obrar conforme a esa idea de bien o de justicia, y para ello, hay que recurrir a la formación de hábitos en ese sentido, es decir, de hábitos virtuosos, que son los que van a configurar la personalidad moral. En este modelo sí que se propugnan unos valores concretos como el respeto y la responsabilidad[266] y la idea de autoestima y los principios de veracidad e imparcialidad, que proporcionan pautas de deliberación y acción.[267]

La educación en valores concebida como *proyecto de vida*[268] subraya que mediante las acciones cotidianas se va construyendo una manera de obrar y, en consecuencia, una manera de ser, que deviene hábito. Estos hábitos se dan en relación con un proyecto ideal de vida que es el que da consistencia y fundamento a nuestras acciones y maneras de proceder. La educación en valores así entendida debe desarrollar en la persona la capacidad para elegir, para establecer las alternativas, valorarlas reflexiva y críticamente y, en función de ello, elegir la que más se ajusta a su proyecto de vida. Para no caer en el subjetivismo, la educación en valores como proyecto de vida toma como referente la felicidad personal y, para apropiarse de ella, la racionalidad.

El modelo de *educación en valores como construcción de la personalidad moral* surge desde la pedagogía, más concretamente desde la teoría de la educación. Recoge especialmente las aportaciones de perspectivas cognitivas y constructivistas[269], las teorías del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, así como las de la filosofía kantiana y neokantiana[270], aunque intenta integrar otras líneas de pensamiento para com-

[266] En la obra de Lickona, T., (1991).
[267] Veáse Peters, R. S. (1984).
[268] El autor más representativo de esta corriente es López Aranguren (1958).
[269] Como se verá en la exposición del modelo, se incide en gran medida en el fundamento intelectual del juicio moral (perspectiva cognitiva) y en el proceso de construcción personal y contextualizado socialmente del mismo (perspectiva socio constructivista).
[270] Desde el punto de vista filosófico, se enmarcaría en las éticas procedimentales y discursivas, que tienen su origen en los textos de Kant y que posteriormente fueron retomadas por los filósofos Apel y Habermas.

pensar las limitaciones que la adopción de un solo paradigma puede tener (Martínez Marín, 1998, Payá, 1997).

Su objetivo es que la persona trabaje su dimensión moral para que construya principios y normas, tanto cognitivas como conductuales (es decir, que afecten por igual al modo de pensar y de actuar) y que orienten a la persona ante un conflicto de valores (Buxarrais, 1997). Por ello, "Educar en valores significa encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad" (Buxarrais, 1997: 79). Se trata de que el aprendiz desarrolle un juicio moral crítico para que pueda apreciar valores, denunciar contravalores y organizar su matriz singular de valores. La idea de matriz no supone jerarquía de valores, sino organización de los mismos, cada persona los organiza de manera distinta (Martínez Marín, 1988).

Otra característica fundamental es que esta dimensión valorativo moral no sólo se reduce al ámbito privado, sino también al público, ya que se defiende una educación moral que contemple las consecuencias universales que afectan a la persona y a la colectividad.

Antes de describir las características principales del modelo, conviene clarificar cuál es el concepto de valor que se utiliza en esta propuesta, y cuál es la diferencia entre aquél y las *actitudes* y las *normas.*

Valores, actitudes y normas

La definición de valor de este modelo parte de una aproximación constructivista ya que entiende el valor como "un aspecto elaborado e ideado por el sujeto para entender, codificar y representar al mundo" (Buxarrais, 1997: 82)[271].

[271] Se trata de una definición más propia del campo de la psicología que de la filosofía. Se reconoce la importancia del valor y su carácter subjetivo, ya que los valores son circunstanciales y dependen del momento histórico, cultural y la situación física de la surgen.

Los valores tienen una fundamentación u origen subjetivo (afectivo-emocional), social (modos de comportamiento social o culturalmente establecidos) y pueden trascender estos condicionamientos, para configurarse en proyectos de vida o principios morales (Bolívar, 1995)[272].

Las actitudes[273] tienen su fundamento en los valores y pueden ser definidas como "predisposiciones comportamentales adquiridas hacia algún objeto o situación" (Bolívar, 1995:73). A la hora de educar y evaluar, conviene tener presentes las tres dimensiones que componen su estructura (Olson y Zanna, 1993, citados en Bolívar, 1995):

- *Afectiva*, asociada a sentimientos, que influye en cómo es percibido el objeto de la actitud. Son pautas de valoración, acompañadas de sentimientos agradables o desagradables que se activan motivacionalmente ante la presencia del objeto o situación.

- *Cognitiva*: actitudes como conjuntos organizados de creencias, valores, conocimientos y expectativas, relativamente estables, que predisponen a actuar de un modo preferencial ante un objeto o situación.

- Disposiciones conductuales: tendencias a actuar favorable o desfavorablemente. Aunque la relación entre actitud y conducta puede no ser directa ya que hay otros factores que intervienen.

Las *normas* suelen ser analizadas como otra forma de concreción o de instrumentalización de los valores diferente a la de las actitudes. Según sugiere Payá, las normas se definen como "pautas de conducta que establecen el comportamiento adecuado en una situación concreta y pueden ser clasificadas en externas (relativas al consenso social, dependientes de la cultura, grupo, y transmitidas, de alguna manera, mediante auto-

[272] Recordamos las características de un valor moral que presentábamos en el apartado III.3. de esta investigación al hablar de la dimensión axiológica de la educación para el desarrollo: 1) sólo se aplican a personas, 2) el asumirlos como propios depende de la libertad, y 3) se consideran válidos para todas las personas. Asimismo, los valores morales son prescriptivos, perdurables y dan coherencia a nuestras vidas (Siurana, 1998).

[273] También sobre este concepto existen desacuerdos. En general, las definiciones de actitud pueden hacerse desde una perspectiva cognitiva o desde una perspectiva motivacional. Para profundizar mayormente en este campo, puede consultarse Martin y Briggs (1986), La definición que se presenta,

ridad, poder o relación de mayor o menor presión) e internas (son establecidas de forma libre y querida por la propia persona en función de unos valores o principios, aunque tengan, en última instancia, un referente externo)" (Payá, 1997:155).

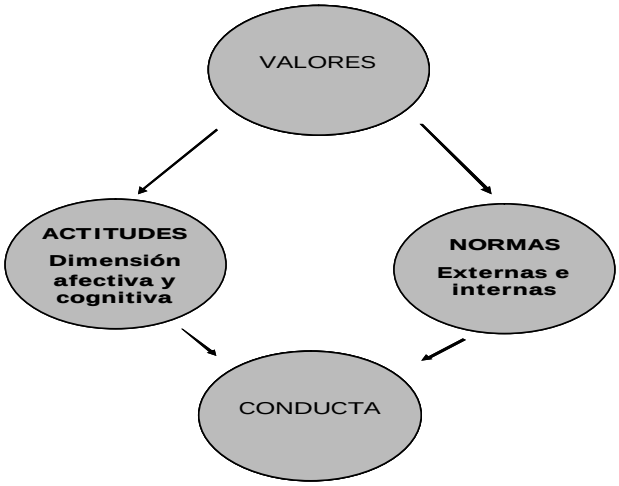

Figura IV.2: Relación entre valores, actitudes y normas.

Tal y como se muestra en la figura, tanto las actitudes como las normas tienen una relación de subordinación respecto a los valores[274]. Un mismo valor puede dar lugar a diferentes actitudes (puede plantearse también el caso contrario, pero es menos usual) y, del mismo modo, de un valor pueden emanar distintas normas. De esta relación entre los tres elementos, pueden derivarse distintas estrategias educativas, buscando, por ejemplo, la coherencia entre actitudes y sistemas de valores, o incitando a la reflexión sobre el fundamento de las normas para que la persona no las vivencie como impositivas, sino que las reflexione y las valore críticamente (Payá, 1997).

pretende consensuar ambas perspectivas.

[274] La relación entre valores y actitudes ha sido ampliamente analizada, desde el ámbito de la psicología, por Rokeach. Su planteamiento se caracteriza por considerar a los valores como los verdaderos impulsores de la conducta humana, desplazando a las actitudes en ese cometido. Para profundizar en los trabajos de este autor, puede consultarse Rokeach (1973), *The Nature of Human Values,* Free Press, New York.

Características del modelo de educación en valores como construcción de la personalidad moral

Miquel Martínez Marín (1988), uno de los autores de este modelo, afirma que para educar en una sociedad pluralista y democrática existen tres *criterios*, que funcionan a modo de condiciones necesarias pero no suficientes, para educarse en valores como personas: la autonomía, la razón dialógica y la aceptación de la diferencia. *La autonomía* significa que es la propia persona la que formula, elabora y acepta la ley por la que gobierna su propia conducta. Este criterio supone la presencia de la afectividad, de la aceptación, de la seguridad y de la dependencia. Por su parte, la *razón dialógica* significa que cuando nos encontramos ante un conflicto de valores – tanto individual como colectivo – se toman las decisiones utilizando el diálogo y la argumentación racional. El diálogo implica conflicto, calidad argumental, disenso, rechazo del pensamiento único. Por último, la *aceptación de la diferencia* implica la educación en la contrariedad y para la tolerancia, lo que conlleva la solidaridad, el respeto, la contrariedad y el esfuerzo.

Buxarrais (1997) completa estos tres criterios con otros cuatro que deben servir para guiar, regular y proporcionar normas orientadoras de la vida de las personas y los colectivos:

- La *crítica,* como instrumento que permite abrirnos camino en el mundo de los valores, analizar la realidad que nos rodea y determinar aquello que no nos parece justo y que deseamos cambiar.
- El *principio de alteridad,* que nos permite asumir otras perspectivas y establecer una relación con las otras personas basadas en la justicia y la solidaridad, de forma que se rechazan comportamientos de explotación y violencia que perjudican a los demás.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros textos internacionales sobre *derechos humanos*, que ofrecen criterios morales para el análisis de la vida cotidiana.
- La *implicación y el compromiso*, que hacen posible que los criterios anteriores no se queden en simples declaraciones de principios y voluntades.

Criterios para la educación en valores en una sociedad pluralista	- Autonomía - Razón dialógica - Aceptación de la diferencia
	- Crítica - Alteridad - Textos internacionales de derechos humanos - Implicación y compromiso

Tabla IV.2: Principios y criterios del modelo de educación en valores como construcción de la personalidad moral.
Fuente: Buxarrais, 1997.

El modelo que aquí se presenta parte de una postura moral que Puig y Martínez Marín (1989:35-36) definen como *cognitiva, formal, universal y procedimental*:

- *Cognitiva,* porque cree que las cuestiones morales pueden resolverse mediante razones, y además porque a partir de los trabajos de Kohlberg es posible determinar el grado de razonamiento moral.

- *Formal,* porque, aunque define unos valores (consenso, cooperación y diálogo), estos quedan alejados del contenido de propuestas axiológicas concretas, así como de su posible aplicación inmediata a los conflictos de valores concretos. Se trataría más de contar con unos principios abstractos y universales que señalen modos de hallar en cada caso concreto la conducta correcta.

- *Universal,* porque en condiciones ideales todas aquellas personas que se comprometen en un proceso de reflexión moral pueden llegar a adquirir y a respetar los criterios de racionalidad y acuerdo cooperativo. Sin embargo, es difícil poder aspirar a que en la práctica se den todas las condiciones que definen un diálogo ideal ya que la realidad está atravesada por contradicciones, luchas, conflictos e intereses. Lo que sí puede esperarse es que el consenso dialógico se convierta en el instrumento para superar racionalmente los conflictos, y que sea el horizonte normativo que nos permita enjuiciar el comportamiento individual y el funcionamiento colectivo de la sociedad.

- *Procedimental,* porque no pretende determinar lo que es bueno, sino darnos un medio para juzgar la aceptabilidad de las normas y precisar el modo en el que pueden producirse.

Por todo ello, según esta propuesta, "una personalidad moral madura es aquella que ante un conflicto de valores es capaz de implicarse en un proceso de diálogo orientado hacia la consecución de un acuerdo normativo racionalmente motivado" (Puig y Martínez Marín, 1989: 35).

Pero, para conseguir este juicio moral dialógico, no sólo son necesarias *habilidades cognitivas*, sino que también se han de adquirir las *destrezas necesarias para utilizar tal capacidad de razonamiento en el seno de las circunstancias concretas que vive cada persona.* Las normas morales que se pretende construir a través de la razón dialógica han de ser históricas, han de estar *contextualizadas*, han de referirse a las condiciones de vida reales de los individuos. Por ello, "paralelamente a los principios postconvencionales de razonamiento moral, se puede caminar hacia la formación de una conciencia crítica respecto de los comportamientos morales establecidos, y se puede avanzar también hacia la creación de normas de conductas concretas y de proyectos personales y comunitarios deseables" (Puig y Martínez Marín, 1989: 38-39).

Por último, además del desarrollo del juicio moral y de las habilidades necesarias para la crítica de las normas morales imperantes y la creación de nuevas normas contextualizadas, es necesario incidir en la conducta moral buscando una situación personal de coherencia entre el juicio moral y la acción moral. El desarrollo del juicio moral es condición necesaria pero no suficiente para garantizar una conducta coherente. Además de aquél ha de considerarse *el juicio de responsabilidad*, que es aquella modalidad de juicio que impulsa al sujeto a dar coherencia a su pensamiento y a su comportamiento (Puig y Martínez Marín, 1989). Los componentes del juicio de responsabilidad son la autoestima y los procesos de autorregulación personal, entendido aquél como un proceso en el que es la propia persona la que establece el valor y se organiza para actuar de acuerdo con él (Martínez, 1998).

De acuerdo con Puig y Martínez Marín, puede decirse que los objetivos del modelo de educación en valores que se está presentando son (Puig y Martínez Marín, 1989:45):

- Facilitar el desarrollo de las estructuras de razonamiento práctico y de los principios de valor universales.
- Ayudar a considerar críticamente las normas morales imperantes.
- Ayudar a construir normas y proyectos contextualizados.

- Propiciar la adquisición de la capacidad de autorregulación necesaria para mantener el acuerdo entre el juicio y la acción moral y para formarse una manera de ser coherente con ambos elementos.

Para poder conseguir estos objetivos, la educación en valores tiene que incidir en las dimensiones morales del educando, las cuales pueden ser definidas de acuerdo a las siguientes capacidades (Buxarrais et al, 1995, Martínez Marín, 1997, Buxarrais, 1997):

- *Autoconocimiento;* capacidad que posibilita un progresivo conocimiento de sí mismo, la autoconciencia del yo, así como su valoración. Permite la clarificación de la propia manera de ser, pensar y sentir, de los puntos de vista y valores personales.

- *Autonomía y autorregulación,* capacidad de promover la autonomía de la voluntad y una mayor coherencia de la acción personal.

- *Capacidades de diálogo:* capacidades que permiten huir del individualismo y hablar sobre todos aquellos conflictos de valor, no resueltos que preocupan a nivel personal y social. Supone interpretar opiniones, razonar sobre los posibles puntos de vista e intentar llegar a un entendimiento, a un acuerdo justo y racionalmente motivado.

- *Capacidad para transformar el entorno,* capacidad que permite la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso. Supone que la educación no se circunscribe, ni cognitiva ni conductualmente, al ámbito del aula, sino que se generaliza a ámbitos no formales de educación y a ámbitos informales.

- *La comprensión crítica* implica el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas hacia la adquisición de información moralmente relevante acerca de la realidad, el análisis crítico de dicha realidad contextualizando y contrastando los diversos puntos de vista, y la actitud de compromiso y entendimiento para mejorar la realidad.

- *Desarrollo de la capacidad de empatía y perspectiva social* posibilita que el alumno vaya incrementando la consideración por los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad. La progresiva descentración posi-

bilita el conocimiento y comprensión de las razones, sentimientos y valores de las otras personas.

- *Habilidades sociales* hacen referencia al conjunto de comportamientos interpersonales, que va aprendiendo la persona y que configuran su compendia social en los diferentes ámbitos de relación. Permiten la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

- *Razonamiento moral* es la capacidad que nos permite reflexionar sobre los conflictos de valor. Así, el desarrollo del juicio moral tiene como finalidad llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta principios de valor universales.

Estas dimensiones de la personalidad moral pueden ser agrupadas en cuatro categorías fundamentales tal y como aparece en la tabla siguiente:

AUTONOMÍA	Autoconocimiento y autorregulación.
DIÁLOGO	Capacidad de diálogo, empatía y perspectiva social.
CONVIVENCIALIDAD	Habilidades sociales, autorregulación heterónoma, habilidades para la convivencia y capacidad para transformar el entorno.
JUICIO MORAL	Comprensión crítica y razonamiento moral.

Tabla IV.3: Agrupación de las dimensiones de la personalidad moral.
Fuente: Martínez Marín, 1997: 98.

A su vez, cada una de estas dimensiones puede ser desarrollada mediante estrategias pedagógicas que conllevan la utilización de determinadas técnicas. En la tabla siguiente, se presenta un resumen explicativo que pretende clarificar la relación entre el nivel más general, que corresponde a la dimensión, con el más particular, la técnica pedagógica concreta. Sin embargo, hay que matizar que las dimensiones de la personalidad moral no son compartimentos estancos, están todas ellas interrelacionadas; por tanto, aunque se intente encuadrar las estrategias y las técnicas en una dimensión, es también cierto que algunas de ellas, aunque incidan preferentemente en una dimensión, pueden atender también a otras. El ejemplo claro es la dimensión *convivencialidad*. No se trabaja desde una técnica específica, pero, si se incide en el respeto a las reglas de cada una de las técnicas, si se pone el énfasis en que los procesos tienen que ser dialógicos, se está tra-

bajando la dimensión convivencialidad. Lo mismo puede ocurrir con la capacidad para transformar el entorno. Esta se trabaja en espacios formales, no formales e informales. Por lo que respecta al ámbito formal, el llegar a una clarificación de valores, o el desarrollo del juicio moral, son pasos previos para llegar a la implicación en proyectos de transformación colectiva. Esta es la tesis de Kohlberg; en los estadios posconvencionales, se produce una interiorización de los principios morales universales y un compromiso hacia ellos, lo que se traduce en una implicación activa.

En la tabla siguiente proponemos un resumen de las estrategias y algunas técnicas ejemplificativas necesarias para desarrollar las ocho dimensiones de la personalidad moral.

Dimensiones de la personalidad moral		Estrategias	Técnicas
AUTONOMÍA	Autoconocimiento (progresivo conocimiento de sí mismo, clarificación de la propia manera de ser). Autorregulación (autonomía de la voluntad y coherencia con la acción personal).	Estrategias de autoconocimiento y autoexpresión. Estrategias orientadas al desarrollo de las competencias autorreguladoras.	Ejercicios autoexpresivos. Clarificación de valores. Centradas en la acción del profesor: autodeterminación de objetivos, autoobservación, autorrefuerzo. Centradas en la acción del alumno: ajuste de conducta, sentido de la responsabilidad, autocontrol, autorregulación del estrés y la tensión.
DIÁLOGO	Capacidad de diálogo (permite hablar sobre los conflictos de valor, no resueltos, que preocupan a nivel personal y/o social).	Estrategias para el desarrollo de la capacidad de diálogo, argumentación y búsqueda de acuerdo.	Debates. Análisis de valores.
	Empatía y perspectiva social (aumenta la consideración por los demás, interiorizando valores como la solidaridad y la cooperación).	Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social.	Role playing. Role model. Estudio de casos.
CONVIVENCIALIDAD	Habilidades sociales y habilidades para la convivencia (conjunto de comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran la competencia social). Capacidad para transformar el entorno (formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso).	Estrategias para el desarrollo de las habilidades prosociales y sociales necesarias para la interrelación y comunicación en la escuela y con los demás Habilidades afectivas Habilidades alternativas a la agresión Habilidades personales para superar el estrés. Estrategias no se reducen al ámbito del aula, sino que se generaliza a ámbitos no formales y a ámbitos informales.	Diversas técnicas.
JUICIO MORAL	Comprensión crítica.	Estrategias para el análisis y compresión crítica de los temas moralmente relevantes.	Comprensión. Construcción conceptual.
	Razonamiento moral	Estrategias para el desarrollo del juicio moral.	Discusión de dilemas morales. Diagnóstico de situaciones.

Tabla IV.4: Relaciones entre las dimensiones de la personalidad moral y las estrategias y técnicas pedagógicas. Elaboración propia basada en Martínez Marín, 1997, Buxarrais, 1997, Payá et al, 2000.

Las relaciones entre el modelo de educación en valores como construcción de la personalidad moral y el modelo de ED que propondremos al término de este capítulo son muchas. Hay una plena coincidencia en el nivel de los fines generales que afecta al acuerdo sobre los valores morales universales, al ámbito de la creación de condiciones para que se produzca la educación en valores/ED y al ámbito de las técnicas y estrate-

gias concretas. Profundizaremos en esta reflexión en la última parte de este capítulo cuando se aborden las características del modelo de ED para la ciudadanía cosmopolita.

IV.2.2.La educación para la libertad: la Escuela Nueva y la Escuela Moderna[275]

Tras el conflicto bélico de la Primera Guerra Mundial, los pedagogos de la Escuela Nueva ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las guerras, de la incomprensión entre los hombres puesto que estaba asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la competencia. Frente a estos valores, la Escuela Nueva enfatizaba la significación, valor y dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño, potencia su actividad, libertad y autonomía.

En los estatutos de la Liga Internacional para la Educación Nueva de 1921, resultado del movimiento pacifista que había sucedido a la Primera Guerra Mundial, se sintetiza lo que fue la orientación de esta corriente pedagógica: "preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano" (Mialaret citado en Palacios, 1979:29).

Los tres autores más representativos de la Escuela Nueva son Adolphe Ferriére, Célestin Freinet y Henri Wallon[276]. Veamos, a continuación, las aportaciones principales de cada uno de ellos.

[275] La descripción de las propuestas de los autores de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna están todas basadas en el texto de Palacios (1979).

[276] Palacios (1979) diferencia cuatro momentos en la historia de la Escuela Nueva. El momento *romántico,*

Adolphe Ferrière (1979-1860) es considerado el padre de la Escuela Nueva; el objetivo de este modelo educativo (que él denomina también Escuela Activa) *es impulsar una educación mediante y para la libertad*. Lo primero significa fomentar la actividad espontánea del alumno, dándole las oportunidades para ejercitar las actividades por las que está motivado y, a través de ellas, adquirir la mayor cantidad posible de experiencias originales, tan variadas y abundantes como lo permitan las posibilidades. A partir de estas experiencias, se construye el conocimiento, que nace de los ensayos fructuosos e infructuosos repetidos. Para que los niños participen en las actividades pedagógicas, es básico que tengan interés en realizarlas. Por ello, se proponen programas flexibles, con una orientación propuesta, no impuesta. Se entiende que el medio ideal es el campo, la naturaleza, el contacto con la vida y la realidad.

El otro objetivo de la pedagogía de Ferrière es la educación para el aprendizaje de la libertad. Retomando las investigaciones de Piaget sobre la evolución de la conciencia moral en el niño[277], Ferrière sostiene que el objetivo de la educación debe ser educar en la autonomía para que el niño sea capaz de darse sus propias normas: "la educación nueva pretende que el niño adquiera ciertos hábitos y adapte su actividad exterior a una regla interior, deseada libremente, por el solo hecho de que la haya juzgado buena en conciencia […] se esperará a que por sus experiencias de la vida sienta la necesidad del orden y del bien, y que este sentimiento se desarrolle de dentro a fuera en una actividad conforme al bien" (Ferrière, 1972, citado en Palacios, 1979:66).

A Célestin Freinet (1896-1966) se le considera uno de los autores relevantes del movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva, aunque en sus textos pueden encontrarse duras críticas contra ella por considerarla demasiado artificial, alejada de

cuyos nombres más representativos son Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy y Key, la segunda etapa que es la de los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporcionó al movimiento (Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Kerchensteiner y Ferrière), el tercer momento, tras la Iª Guerra Mundial, en el que se puede distinguir a Cousinet, Freinet, Neill, Reddie y Hahn y, un último momento, calificado de madurez donde se ubica la obra de Henry Wallon. Hay otros autores (como Jares, 1999) que no incluyen a Freinet y Wallon como teóricos de la Escuela Nueva, sino de la Escuela Moderna. De hecho, el propio Freinet, como veremos más al comentar su pensamiento, se distancia de los planteamientos de la Escuela Nueva y se considera dentro del movimiento de la Escuela Moderna. Nosotros hemos optado por respetar la sistematización de Jesús Palacios (1979), que concibe el pensamiento de Freinet y de Wallon como superadores de las limitaciones de los primeros teóricos de la Escuela Nueva, pero dentro del mismo movimiento pedagógico.

la realidad, que concede demasiada importancia al juego, pero no a un juego que libera, sino un juego artificial que sólo busca el placer. Freinet insiste en diferenciar la escuela atractiva de la escuela de vida. Por ello, diferencia su Escuela Moderna de la Escuela Activa. En su *Por una Escuela del Pueblo* (1972), Freinet ofrece las características esenciales de su propuesta pedagógica que pueden ser resumidos en los siguientes nueve puntos: 1) La escuela debe ser modernizada, lo que implica modificar los conceptos de educación, aprendizaje, enseñanza, cultura, etc. 2) La escuela ha de centrarse en las necesidades del niño, cultivando todas sus potencialidades. 3) El cultivo de estas potencialidades se hará facilitando al niño todas las condiciones materiales necesarias. 4) El método pedagógico está basado en la experiencia. Quedan suprimido el estudio memorístico, que es sustituido por el trabajo individual, las investigaciones, experiencias, etc. A partir de este método experimental se construyen los conocimientos. También se suprimen las notas y calificaciones como método de evaluación. Si un niño lo ha dado todo, merece la máxima calificación cualquiera que haya sido el resultado. 5) La actividad educativa descansa en el trabajo. Freinet entiende el trabajo como una actividad individual y social, con un fin claramente definido cuyo ejercicio proporciona al individuo satisfacción, incluso si requiere fatiga o sufrimiento[278]. 6) No es necesaria una estricta disciplina en la escuela, ya que cuando los alumnos se entregan a trabajos que les interesan profundamente, lo único necesario es una organización material, técnica y pedagógica del trabajo. 7) La escuela tiene que adaptar sus locales, programas, horarios, sus técnicas a esta nueva pedagogía. 8) También se ha de producir una renovación de contenidos que han de provenir de la vida. 9) Este modelo de educación responde a la escuela del pueblo, entendido en el sentido marxista de la palabra.

El último autor representativo del movimiento de la Escuela Nueva es Henry Wallon (1879-1962); su contribución a la psicología y a la pedagogía radica en llamar la atención sobre la *complementariedad que existe entre lo biológico y lo social*, de tal ma-

[277] Veáse el apartado III.2.1. de la investigación.

[278] Se trata, según la propia definición de Freinet, de un trabajo-juego. Por ejemplo, la introducción de la imprenta alrededor de la cual se organiza una cadena de trabajos y juegos-trabajos; los contratos de trabajo en los que los niños se comprometían a desarrollar una determinada cantidad de trabajo para la semana; las conferencias que los niños daban a sus compañeros, e incluso la organización según un modelo cooperativo del funcionamiento de la escuela con la definición de tareas que a cada niño le correspondían. Para profundizar en estas técnicas, puede verse la obra de Freinet *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna* (1973).

nera que el medio vital del niño es, más que el medio físico, el medio social. Para Wallon el papel de los colectivos para el desarrollo del niño es fundamental (Palacios, 1979).

Wallon formula una serie de críticas a la nueva pedagogía, por considerarla demasiado individualista, por obviar los elementos intelectuales en la educación y porque hace desaparecer la figura del maestro de la escena escolar. Según Wallon, el individualismo debe ser superado, hay que integrar la educación en lo social. La escuela debe abrirse a los problemas de la sociedad. A través de la enseñanza la escuela debe ponerse en relación con el medio circundante: "en él buscará la enseñanza de sus temas, las pruebas de su utilidad, sus posibilidades de aplicación; el maestro tiene la responsabilidad de ordenar y dirigir la actividad de los niños según las materias que les es necesario aprender" (Wallon, 1959, citado en Palacios, 1979:141). Frente a los planteamientos de otros teóricos de la Escuela Nueva, Wallon refuerza el papel del maestro que, tomando conciencia de las responsabilidades de su profesión, debe aprender de sus alumnos sus condiciones de existencia, debe colaborar con ellos, debe poder modificar sus puntos de vista, debe saber crear las condiciones y la atmósfera más favorable para el desarrollo de sus alumnos, etc. (Wallon, 1963, citado en Palacios, 1979:150).

Wallon elaboró en 1947 un Plan (el denominado Plan Langevin-Wallon) para el Ministerio de Educación francés, cuyo objetivo era la reforma del sistema educativo. En dicho Plan se encuentran plasmadas sus ideas principales sobre la educación, las cuales, descansan sobre cuatro principios generales: 1) La idea de justicia, entendida como igualdad de oportunidades para el acceso al sistema educativo. 2) La igual dignidad para todas las tareas sociales, sin jerarquías entre profesionales y trabajadores. 3) La educación como desarrollo completo de niños y adolescentes. Este desarrollo total se compone de elementos intelectuales *clásicos,* pero también de otras aptitudes sin olvidar la necesaria asimilación por el niño del patrimonio cultural de la sociedad con vistas a una mejor integración en ella y a una más lúcida comprensión de sus problemas. 4) La finalidad del sistema escolar debe ser colocar a cada ciudadano en el puesto mejor adaptado a sus aptitudes individuales, pero que a la vez responda a las necesidades sociales.

Por último, comentaremos las propuestas del pedagogo libertario Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), uno de los mayores pensadores del movimiento de la Escuela Moderna. Ferrer Guardia forma parte de la corriente de las pedagogías libertarias, cuyo principal objetivo es "instituir un sistema de educación por el que niño pueda llegar pronto y bien a conocer el origen de las desigualdades económicas, las mentiras del patriotismo, la falsa moral, todos los engranajes por medio de los que el hombre es esclavo" (Ferrer, 1976 citado en Palacios, 1979:181).

Ferrer Guardia buscaba proporcionar a sus alumnos una formación integral, que consistía en no disociar el trabajo manual del intelectual, y ayudarlos, a través de ella, a lograr su emancipación. Ésta consistía en luchar contra la ignorancia y el error, rasgos que, según este pedagogo, caracterizaban la sociedad de su época. La liberación de la ignorancia iba paralela de la emancipación de la Iglesia y del Estado. Pero Ferrer Guardia también se proponía llevar la liberación al terreno de lo social, por ello se oponía frontalmente a todo tipo de escuela que se olvide o prescinda de los hechos sociales, especialmente de aquellos que tienen que ver con la injusticia, la explotación y las diferencias de clase, y que no se encaminase a la supresión de mentalidades sumisas a los prejuicios de todo tipo, sociales o religiosos. También fue un precursor de la coeducación de sexos y de clases; era un defensor de que hombres y mujeres se educaran conjuntamente y que también lo hicieran pobres y ricos. Fue también un defensor de la libertad en el método pedagógico, suprimiendo los exámenes, las calificaciones, los premios y los castigos.

Las aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna marcan un hito importante en la evolución de la pedagogía; suponen una crítica frontal a la pedagogía tradicional, basada en el aprendizaje de contenidos memorísticos, en una relación jerárquica entre alumno y profesor, alejada de las preocupaciones de los alumnos y de la sociedad. Introducen los avances psicológicos en la pedagogía, psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela al niño. Aunque algunas de sus experiencias educativas puedan pecar de un excesivo libertarismo, tal y como apuntaba en sus análisis Wallon, las “educaciones globales” beben de su pedagogía. Como nos recuerda Ortega y Gasset (1930; 1992) la innovación de estos pedagogos fue trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza.

IV.2.3.La pedagogía de Paulo Freire y la educación popular

El pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) es clave para entender la ED de quinta generación. Sus obras han tenido una extraordinaria influencia en las prácticas educativas del Sur. Su trabajo educativo con las clases populares en Brasil, Chile y Guinea Bissau, le valió importantes reconocimientos, incluido el premio de Educación para la Paz de la UNESCO en el año 1986. Es el ideólogo del movimiento de *educación popular*[279] y de lo que hoy se denomina educación social y educación sociocultural (Torres, 2002). Los movimientos sociales de base de todo el mundo, como el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, siguen nutriéndose de sus propuestas de educación política[280].

La *educación popular* puede ser definida, con palabras de Bengoa, como una educación "dirigida a fomentar la diversidad de la sociedad, esto es, a crear y fortalecer movimientos sociales, culturales, de opinión que a su vez refuerzan la sociedad civil, aumentan su capacidad de concertación y conflicto regulado y, por tanto, permiten la expresión y desarrollo de la creatividad social [...] la educación popular es uno de los instrumentos centrales del sistema de educación de la población, tan importante como el sistema escolar formal o como el sistema de los medios de comunicación" (Bengoa, 1987:2).

Antes de comentar las similitudes y diferencias que tiene la educación popular con la ED, veamos las propuestas pedagógicas de Freire. Todas ellas están intrínsecamente relacionadas con unos planteamientos éticos de cuál debe ser el papel de la educación y con propuestas políticas, de corte socialista.

---

[279] Para apreciar las propuestas de los educadores populares, recomendamos la página web de la Red Alforja (http://www.alforja.org) [fecha de consulta: 30.5.2004]. La Red Alforja es una coordinación regional que desde 1980 articula el trabajo de siete ONG de Centroamérica y México. Su labor se concentra en coordinar acciones de formación, investigación, sistematización y producción de materiales para la incidencia política, basado todo ello en las propuestas de la educación popular.

[280] En el apartado II.2.5., al analizar las relaciones entre el concepto de desarrollo humano y los derechos humanos, nos referíamos a las contribuciones que la educación en derechos humanos puede realizar para el fomento del desarrollo humano en los países del Sur a través de la promoción del empoderamiento de los más desfavorecidos. Observábamos que la naturaleza y las dinámicas de una pedagogía empoderadora estaban basadas en la propuesta freiriana de la *educación problematizadora*, propuesta que analizaremos con detenimiento en las siguientes páginas.

El pensamiento de Freire hay que enmarcarlo en el contexto brasileño de los años 60. El pedagogo brasileño distingue tres tipos de sociedades: la sociedad cerrada, en la cual la jerarquización es el valor fundamental, la sociedad en transición y la sociedad abierta. Esta última es la sociedad democrática, en la que el pueblo es el protagonista. La sociedad brasileña en la que Freire inicia su práctica pedagógica es una sociedad en transición que tenía los elementos de una sociedad cerrada – las clases más poderosas interesadas en perpetuar la jerarquización y división entre poseedores y desposeídos – y el germen de la sociedad democrática, que residía en las clases populares las cuales luchaban por conquistar el papel que nunca se les había dejado interpretar (Palacios, 1979).

A la sociedad cerrada le corresponde un tipo particular de cultura, la cultura del silencio, en la que el hombre está siempre presionado, siempre imposibilitado de hablar, de pronunciar su palabra. Esta cultura del silencio despierta en los oprimidos el deseo de llegar a convertirse en opresores (Freire, 1970).

La educación bancaria es el modelo educativo propio de la cultura del silencio, de las sociedades cerradas. En ella, con palabras de Freire (1970:78),

- "El educador es siempre quien educa; el educando es el educado;
- el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben;
- el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;
- el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente;
- el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados;
- el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen su prescripción;
- el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador;
- el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;

- el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que antagónicamente se opone a la libertad de los educandos: son estos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquél;

- finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos".

Según Freire, la educación bancaria tiene una serie de características negativas: niega el diálogo, inhibe la creatividad personal, domestica la conciencia, elimina la capacidad crítico-reflexiva, desconoce a los hombres como seres históricos, lucha por la permanencia de lo establecido o lo impone abiertamente, mata la capacidad de respuesta a los desafíos de la realidad, presenta las situaciones como intocables y, por tanto, induce al fatalismo, desarrolla un individualismo e instaura la violencia. Es, en definitiva, una educación reaccionaria (Freire, 1970).

Frente a la educación bancaria, Freire propone una *educación liberadora o educación problematizadora* la cual, tal y como Freire la describe, tiene las siguientes características (Freire, 1970:89-90):

- "Desmitifica constantemente la realidad;

- considera el diálogo como lo fundamental para realizar el acto cognoscente[281];

- criticiza y despierta la creatividad;

- estimula la reflexión y la acción sobre la realidad;

- refuerza el carácter histórico de los hombres y los reconoce como seres en proceso, inacabados;

- apuesta por el cambio sin exclusivizarlo;

- se hace revolucionaria;

[281] El diálogo es uno de los conceptos clave en la pedagogía de Freire. El hombre dialoga con la naturaleza y con los otros seres humanos. A través de un diálogo donde nadie sabe todo, ni nadie ignora todo, donde educador y educando co-aprenden, co-enseñan, se construye la base para una educación democrática. Además de ser un proceso comunitario, es también permanente, que puede ser realizado en el mundo del aprendizaje formal e informal (Aramendy, 2001).

- presenta las situaciones como problema a resolver;

- humaniza a los hombres mediante la búsqueda del ser más en la comunión y la solidaridad;

- lo importante es la lucha por la emancipación".

La educación liberadora está marcada por una serie de exigencias, destacadas por el propio Freire (1970, 1973): la actividad y la criticidad, el diálogo y el objetivo transformador de la realidad.

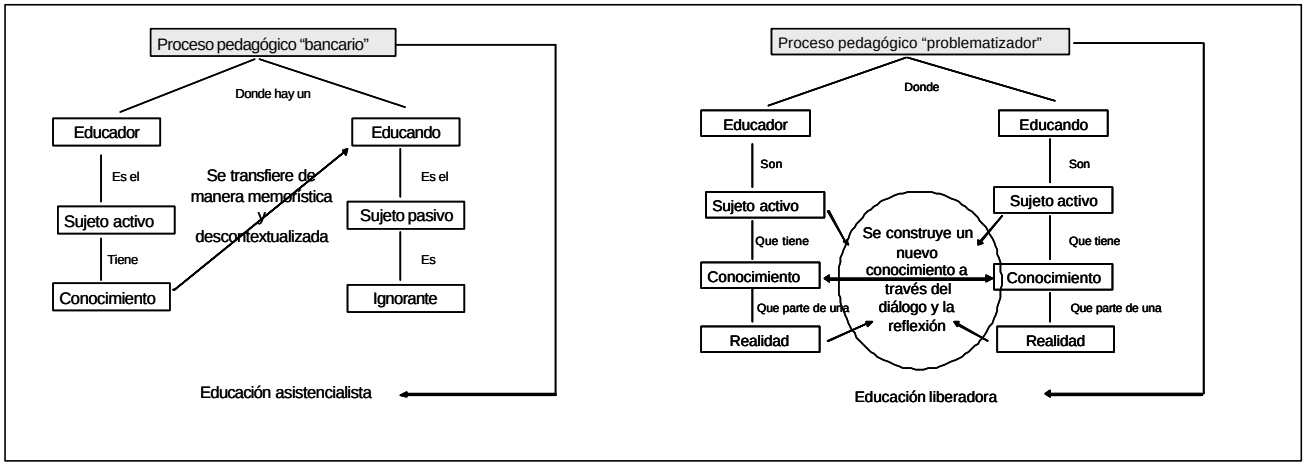

Figura IV.3: Elementos clave de la educación bancaria y educación liberadora en Paulo Freire.

Otro de los conceptos clave del pensamiento freiriano es el de *concientización.* Para llegar a él, Freire propone un proceso educacional el cual, según Palacio (1979), consta de tres momentos esenciales: *la investigación temática, la codificación y la descodificación*.

Según Freire, si la base del proceso educativo es el diálogo entre educador y educando, es preciso encontrar el *universo temático o temas generadores del pueblo.* Cada época y cada situación histórica tienen sus propios temas generadores, por ello, el universo temático de una etapa histórica está constituido por el universo de temas que en ella afloran, considerados en interacción, no en aislamiento. Los temas generadores no proceden de ningún ministerio ni laboratorio, sino de un contacto directo e inmediato con el pueblo; en segundo lugar, este contenido programático está en cambio permanente, es esencialmente dinámico y no puede considerarse como algo definitivamente establecido.

La búsqueda de este universo temático realizada por educador y educando es el objetivo de la *investigación temática* (Palacios, 1979).

En segundo lugar, descubiertos los temas generadores, éstos son susceptibles de ser agrupados en un *universo temático mínimo,* que tiene que ser codificado. "Una situación existente codificada no es otra cosa que una situación dibujada o fotografiada, que remite, por abstracción, a la realidad existencial concreta" (Palacios, 1979:549). La situación codificada se convierte en lo que ha de incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores. Para ello, las codificaciones deben representar situaciones conocidas por los individuos a los que se van a ofrecer; su núcleo temático no debe ser ni enigmático ni demasiado explícito; las situaciones codificadas, por último, deben ofrecer múltiples posibilidades de análisis en su codificación (Palacios, 1979).

La *descodificación,* por último, es el acto de descubrir los contenidos latentes en la situación codificada, es el análisis crítico de la situación que da paso a la acción transformadora. En este momento, se produce la *concientización*[282]*.* Según Freire, la concientización es, en primer lugar, un acto de conocimiento. Implica un desvelamiento de la realidad con el que el hombre se adentra, poco a poco, en la esencia de los hechos que tiene frente a sí como objetos cognoscibles, a fin de desvelar la razón de ser de esos hechos. En segundo lugar, la concientización se basa en una relación dialéctica entre la conciencia individual y el mundo. En tercer lugar, implica la transformación de la realidad. Si ésta no ocurre, se trata de un proceso frustrado. En cuarto lugar, la concientización supone un compromiso con esa transformación ya que, si la opción es el mantenimiento de la situación establecida, es imposible realizar el proceso de concientización. En quinto lugar, el proceso de concientización debe encargarse de organizar la práctica de la transformación dando a los oprimidos la organización necesaria para transformar la práctica. Por último, el proceso de concientización es un proceso utópico que debe conducir a la revolución cultural. "Cada proyecto revolucionario originado en la praxis, es básicamente acción cultural en el proceso de volverse "revolución cultural" (Freire, 1975:87).

[282] El término concientización ha venido perdiendo terreno en la escena de la educación popular en beneficio de otro término, *participación.* Como observa Paiva, "la retórica participativa invadió los movimientos de educación popular de los últimos años. Participación sustituyó a concientización como palabra mágica del período, terminando por constituirse en una fórmula retórica de contenido difuso y ambiguo capaz de legimitar y avalar las prácticas más diversas" (Paiva, 1984:42).

A pesar de que el pensamiento freiriano ha sido criticado por ser ingenuo, subjetivo, ambiguo e incluso reformista[283], su influencia en la práctica pedagógica de muchos educadores es enorme. Al comienzo de este apartado, nos referíamos a su influjo en las organizaciones de base y movimientos sociales, pero también es posible encontrar ecos de las obras de Freire en los movimientos de renovación pedagógica que se insertan en la llamada *ciencia crítica de la educación*. Esta influencia será analizada en el apartado siguiente de esta investigación.

Por lo que se refiere a la vinculación entre la pedagogía de Freire y la ED, en un reciente encuentro que reunió a educadores populares y "educadores para el desarrollo"[284], se buscaron las similitudes y diferencias existentes entre la educación popular y la ED. En la tabla siguiente se exponen las principales conclusiones de este análisis.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	EDUCACIÓN POPULAR
Nace en los países del Norte, ligada a la cooperación al desarrollo y a las recomendaciones de la UNESCO en educar para la paz y la comprensión internacional.	Nace en el Sur, vinculada a las teorías de la dependencia y de la necesidad de apoyar movimientos sociales para empoderar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y los prejuicios que existen en la "aldea global", para promover la solidaridad Norte-Sur. Intenta que la formación desemboque en un compromiso social de denuncia de injusticias y de creación de alternativas para la convivencia.	Su objetivo es concienciar sobre la injusticia, la desigualdad y la opresión que padecen los grupos sociales excluidos con los que trabaja, para promover el empoderamiento de la gente y la democracia de base.
Su enfoque es global. Intenta relacionar permanentemente desarrollo y subdesarrollo, paz y conflicto, derechos humanos y democracia, género, medio ambiente, interculturalidad y desarrollo. Establece nexos claros entre lo local y lo global.	Su enfoque es global en lo político y económico. Se centra en lo local, en los problemas concretos del grupo con el que trabaja. Intenta relacionar desarrollo y subdesarrollo en el plano político. Trabaja fuertemente la participación, la ciudadanía y la democracia de base.
Sus métodos de trabajo se basan en la educación popular y en la investigación-acción. Pretende ser participativa pero está, muchas veces, constreñida por los sectores sociales y el ámbito académico al que intenta influenciar.	Sus métodos de trabajo se basan en la participación y la investigación-acción. Se utiliza al máximo el diálogo y la participación comunitaria. Es débil en la transmisión de conocimiento académico científico-tecnico.

Tabla IV.5: Diferencias y similitudes entre la ED y la educación popular.

Fuente: Polygone, 2003: 33.

[283] Para una revisión de estas críticas y el comentario que de ellas hace el propio Freire, puede consultarse Torres (1994).

[284] Este encuentro se celebró en Vitoria en el 2003 en el marco del proyecto Polygone, impulsado por un consorcio de cuatro entidades europeas dedicadas a la educación para el desarrollo. En él participaron más

Aunque se aprecien diferencias entre ambas corrientes educativas, por lo que se refiere a su origen, al ámbito en el que trabajan (la ED preferentemente en el ámbito formal, la educación popular en el no formal), el denominador común de ambas es que consideran la educación "como un proceso interactivo y dialógico y como instrumento para la transformación social del contexto en el que se realizan sus acciones educativas" (Polygone, 2003:32).

Se aprecia también una clara influencia de las propuestas de la educación popular en el método pedagógico de la ED, aunque su uso pueda estar limitado por el contexto en el que la ED desempeña su práctica[285].

IV.2.4.La ciencia crítica de la educación

Al analizar los ecos de la obra de Freire nos referíamos a su influencia en la denominada *ciencia crítica de la educación*. Según uno de sus principales teóricos, Wilfred Carr, "estamos ante una ciencia de la educación que ya no es *empírico analítica*, en pos de un interés técnico en la predicción y control, sino una ciencia *crítica* que persigue un interés educativo de desarrollo de la autonomía racional y de formas democráticas de vida social […] desde esta perspectiva, la ciencia educativa puede ser simultáneamente *crítica, educativa y científica*. Es crítica en cuanto aporta normas para exponer y eliminar las inadecuaciones de las formas vigentes de auto-comprensión y formas de vida social; *educativa* en el sentido de que ella misma es un proceso educativo destinado a generar auto-consciencia y acción ilustrada; y *científica* porque expone y defiende los criterios de evaluación racional con los que opera y de los que depende su pretensión de una categoría científica" (Carr, 1990: 156-157).

Para comprender los fundamentos teóricos en los que se asienta la *ciencia crítica de la educación* hay que referirse nuevamente al concepto de *praxis* freiriano y a la teoría

---

de 40 organizaciones de África, Asia, América Latina y Europa, que tenían en común un interés por una educativa transformadora de la actual situación de injusticia en el mundo. Este proyecto es una de las experiencias que será analizada en el capítulo siguiente de la investigación.

[285] Sobre este punto volveremos en el Capítulo IV de la investigación cuando analicemos distintos estudios de caso de prácticas de educación para el desarrollo destacando, en cada uno de ellos, las limitaciones del

de los *intereses constitutivos del conocimiento* de Jürgen Habermas, expuesta básicamente en el texto *Conocimiento e interés* (1982). Comenzaremos con esta última para, tras ello, referirnos a la *praxis* freiriana.

Habermas (1982) señala *tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores.* 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 plano cognitivo, en la construcción del conocimiento, sino que también son constitutivos de la acción, es decir, inspiran la práctica.

El interés técnico está orientado a la gestión y control del medio. Es el que está en la base del saber empírico. Este saber se estructura en torno a una serie de hipótesis mediante las cuales se confiere significado a las observaciones, teniendo también una capacidad predictiva. La predicción nos permite anticipar como será (probablemente) el ambiente futuro a partir de nuestra experiencia respecto a su forma actual. Esta teoría, en clave pedagógica, demostraría que "si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las "leyes" que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje" (Grundy, 1991:29).

Si el interés técnico se orienta al control, el interés práctico apunta a la comprensión de cómo el hombre interactúa con el medio. Hay dos conceptos clave: comprensión e interacción. El saber relacionado con la comprensión ha de juzgarse según si el significado interpretado ayuda o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral. En segundo lugar, el saber relacionado con la interacción significa que lo que se está interpretando es cómo el hombre interactúa con el medio. Se trata de un saber subjetivo y la confianza en una interpretación depende del acuerdo con los demás respecto de su racionabilidad. En clave pedagógica, "el currículum informado por el interés práctico no es del tipo medios-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. En cambio, el diseño del currículo se considera como un proceso en el que alumno y profesor interac-

contexto en el que se desarrollan las experiencias.

túan con el fin de dar sentido al mundo [...] ocupándose no sólo de promover el conocimiento sino también la acción correcta" (Grundy, 1991:32-33).

Por último, existe el interés emancipador, que se identifica con la autonomía y la responsabilidad. Deriva de la cualidad racional de las personas. Por ello, "la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática" (Habermas, 1982:210). Con el interés emancipador, el hombre se libera del dogmatismo: "Sólo el yo que se aprehende en la intuición intelectual como sujeto que se pone a sí mismo adquiere autonomía [...el dogmático...] lleva una existencia privada de libertad, dado que no es consciente de su espontaneidad en reflexión sobre sí misma" (Habermas, 1982:210). El interés emancipador libera a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Genera *teorías críticas,* que son teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad (Grundy, 1991). El interés emancipador se construye a través del discurso racional, que se da en la situación ideal de discurso[286], un contexto social en el que se han excluido los constreñimientos sobre el diálogo libre y abierto y en el que se han eliminado obstáculos a la argumentación y a la deliberación racionales[287].

Intereses cognitivos	Ciencias	Objetivos
Interés técnico	empírico-analítica	gestión y control del medio
Interés práctico	histórico-hermenéutica	comprensión de cómo el hombre interactúa con el medio
Interés emancipador	crítica	autonomía y responsabilidad

Tabla IV.6: Relación entre intereses cognitivos y ciencias según la teoría del conocimiento e interés de Habermas.

Fuente: Elaboración propia basada en Habermas, 1982.

[286] Veáse la reflexión a propósito del valor diálogo en el epígrafe III.3.1. de esta investigación.

[287] Como señala Wilfred Carr (1990), la justificación filosófica de Habermas para una ciencia social crítica avanza a la par que las propuestas de Richard Peters sobre los objetivos de la educación clásica, frente a las propuestas utilitaristas. Sostiene Peters (1977) que la educación debe promover la autonomía racional, lo cual implica que no sólo debe iniciar a los individuos en las formas racionales de pensamiento, sino ayudarles

El interés emancipador está relacionado con la potenciación o empoderamiento. Según recoge Grundy, "mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la *potenciación,* o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vida de manera autónoma y responsable" (Grundy, 1991:38).

La idea de interés emancipador también estaba presente en la obra de Freire puesto que, como vimos en el apartado anterior, su pedagogía apuesta por crear situaciones en la que el hombre se descubre a sí mismo y aprenda a tomar conciencia de lo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo[288]. Todo ello a través de la palabra, del diálogo. "Si diciendo la palabra con que *pronunciando* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales"(Freire, 1970:105).

Tanto en la obra de Habermas como en la de Freire se encuentra la noción de indisolubilidad de la palabra y la libertad. "La emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz. Y esto sólo puede darse en condiciones de justicia e igualdad" (Grundy, 1991:149).

¿Pero qué ocurre cuando la comunicación puede ser sistemáticamente deformada por los grupos con mayor poder y acceso a los medios de comunicación?[289] Como nos recuerda Amartya Sen, "la *exclusión* de información constituye un importante elemento de un método de evaluación. La información excluida no puede influir directamente en los juicios de valor y, aunque se acostumbra a excluir de una manera implícita, la insensibili-

también a hacerse más conscientes de sí mismos tanto en calidad de productores como de productos de su mundo social.

[288] Este es el concepto de *praxis* de Freire, donde siempre está presente la reflexión y la acción. Ambas se relacionan de manera reflexiva en la que cada una constituye a la otra. Se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario e hipotético. Esta realidad en la que tiene lugar la *praxis* es un mundo construido, no en el mundo natural. Supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero este significado se construye socialmente, no es absoluto (Grundy, 1991).

[289] Esto es lo que está ocurriendo, por ejemplo, con la calidad de los servicios públicos, entre ellos la educación pública. Como sostiene Jurjo Torres, "los grupos económicos con mayor poder y acceso a los medios de comunicación se dedican a propagar un indemostrable e injusto implícito acusador: que la política y, principalmente, los servicios públicos en cuestiones de producción son siempre ineficaces" (Torres, 2001:32).

dad hacia la información excluida puede influir poderosamente en el carácter del enfoque" (Sen, 2000:78).

El papel de la *ciencia social crítica* sería el de someter a discusión las ideas dominantes, para, a la vez, a la manera de la *praxis* freiriana, transformarlas (Grundy, 1991).

¿Cómo influiría el interés emancipador en la práctica educativa? Apple y Beane, nos ofrecen un marco teórico y experiencias concretas[290] de lo que implica la translación del interés emancipador en el sistema educativo. Dichos autores se refieren a las *escuelas democráticas*[291], que "se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia […] Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un *currículo* que aporte experiencias democráticas a los jóvenes" (Apple y Beane: 1997:24)[292].

En primer lugar, la creación de estructuras y procesos democráticos en la escuela, se materializa en tres prácticas concretas: la participación en la planificación y toma de decisiones de la escuela, el sentido del propósito compartido y la relevancia de la igualdad estructural.

La participación implica que todos los miembros de la comunidad educativa, los educadores, los jóvenes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, toman las

[290] Las experiencias que se presentan en el texto de Apple y Beane (1990) tienen lugar en distintos lugares de los Estados Unidos, donde están presentes realidades de pobreza, injusticia y desplazamiento. Todas ellas se asemejan en el hecho de que la iniciativa de creación de esa escuela democrática partió de desde abajo. La fuerza impulsora la proporcionaron los grupos de profesores, la comunidad, los activistas sociales. Asimismo, son experiencias en las que existe un compromiso para construir una escuela en la comunidad, con límites permeables entre la escuela y la sociedad en general. Por último, el valor que se perseguía en la reforma de la escuela no era el rendimiento escolar a toda costa, sino "aumentar la participación en el nivel de base y en la escuela, dar poder a los individuos y a los grupos que hasta ese momento habían sido silenciados en gran parte, crear nuevas formas de vincular el mundo real y los problemas sociales con la escuela, de manera que ésta tenga una relación integral con la vida diaria" (Apple y Beane, 1990:44).

[291] El planteamiento filosófico de la propuesta educativa de Apple y Beane es también deudora de las tesis de John Dewey sobre democracia y educación. Veáse, Dewey, 1995.

[292] Ya habíamos adelantado el resumen de las propuestas de Apple y Beane al referirnos a las actitudes éticas de los actores públicos (apartado III.3.2). Aquí se presentan más ampliadas y comentadas.

decisiones que atañen al gobierno escolar. Esta toma de decisiones está siempre orientada por el respeto de los valores democráticos.

En segundo lugar, las personas implicadas en las escuelas democráticas se ven a sí mismas participantes en comunidades de aprendizaje. Estiman la diversidad pero tienen un sentido del propósito compartido, del bien común, otorgando importancia a la cooperación y la colaboración.

Por último, en las escuelas democráticas, las personas ponen de relieve constantemente la igualdad estructural en todos los asuntos relativos al gobierno y política escolar, asegurándose de que la escuela no incluya barreras por razones de raza, sexo, condición socioeconómica. Asimismo, los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean.

Por lo que se refiere a la creación de un *currículo democrático,* éste se perfila como un currículum abierto donde hay acceso a una gran variedad de información y se respeta el derecho de los que tienen distinta opinión. Este tipo de currículum invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de *fabricantes de significado.* Se concreta en la adquisición de conocimientos y destrezas significativos[293], sin olvidar aquellos que son necesarios para insertarse en el mercado laboral. Por último, el curriculum democrático se construye a través del conflicto y el debate, y en esa construcción participan los jóvenes pero también los educadores, a través de la investigación-acción[294] y el diálogo con la comunidad.

Para concluir esta reflexión sobre la ciencia crítica de la educación, tenemos que referirnos a su influencia en la ED. Es difícil realizar este análisis desvinculándolo de lo que concluíamos en el apartado anterior al analizar los ecos de la educación popular en la ED. Como se ha argumentado en las páginas anteriores, las propuestas de Freire están presentes en los fundamentos de la ciencia crítica de la educación.

[293] En el sentido de las teorías del aprendizaje significativo que veíamos en el apartado III.2.3. de la investigación.

[294] Para profundizar en el concepto de investigación-acción en la práctica educativa puede verse el texto de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), particularmente el capítulo VII.

En primer lugar, destacamos el *significado político* de la práctica educativa crítica. Como argumenta acertadamente Torres, si la educación se despolitiza se reduce a un simple entrenamiento, donde "la persona domesticada o entrenada se dedica a repetir lo que le enseñaron a hacer, pero sin plantearse interrogantes, ni ejercitar su espíritu crítico en lo que hace. Una despolitización semejante es el caldo de cultivo para el avance de modelos neoliberales y la destrucción del estado de bienestar, en aquellos países en los que existe y, lógicamente, la destrucción de una esperanza para quienes no conocen su existencia" (Torres, 2001:16).

En segundo lugar, enfatizamos la importancia clave del *diálogo* en su sentido freiriano y habermasiano. Una práctica educativa crítica ha de estar fundamentada en el diálogo entre educador y educando, donde la figura de primero es la de despertar el sentido crítico y la creatividad del segundo. Desde el diálogo es desde donde nace la educación liberadora, emancipadora, uno de los rasgos de la pedagogía crítica.

En tercer lugar, queremos resaltar la idea de *reflexión y acción*. Si la ED se compromete con una práctica educativa crítica no puede quedarse sólo en el análisis, sino que ha de ofrecer propuestas para la acción.

En cuarto lugar, llamamos la atención sobre la relación entre la *institución escolar y la comunidad.* Como ya anticipaba Wallon a mediados del siglo pasado, la escuela ha de relacionarse con el medio social y ha de comprometerse con su transformación.

Por último, acentuamos que el objetivo de la ED en el marco de una ciencia crítica de la educación debería ser la realización de *prácticas verdaderamente democráticas* como las que se analizaban en la experiencia de Apple y Beane. Nos parece particularmente importante llamar la atención sobre el papel que ha de jugar la ED en dar voz a los que no tienen lugar en los currícula oficiales. Entre ellos se encuentran los países del Sur, que o no aparecen, o lo hacen de manera deformada y estereotipada (Torres, 1994). Luchar contra esta forma de eurocentrismo, debería ser el objetivo de una práctica educativa transformadora.

IV.2.5.La educación global

El movimiento para la *educación global* agrupa una serie de propuestas que han sido formuladas, fundamentalmente en el mundo anglosajón, a partir de los años 70. De acuerdo con Hicks (2003), el punto de arranque de la primera propuesta de educación

global es el *World Studies Project*[295] de Richardson (1976), en el Reino Unido. El resultado de este primer proyecto fue que, a finales de los 70, existía una red de educadores británicos comprometidos con la enseñanza de cuatro temas innovadores para la época: pobreza, opresión, conflictos y medio ambiente. Al mismo tiempo, en los Estados Unidos, se estaban planteando interesantes propuestas para reflejar la interdepencia global en el currículo, como las de Robert Hanvey (1976).

En los años 80, se desarrolla el segundo proyecto *World Studies 8-13: A Teachers Handbook* (Fischer y Hicks, 1985), dirigido a facilitar el aprendizaje de conceptos como nosotros y los otros, ricos y pobres, paz y conflicto, nuestro medio ambiente y el mundo mañana a niños entre 8-13 años[296].

Paralelamente a los proyectos sobre estudios globales, Selby y Pike impulsaban el *Centre for Global Education* en la Universidad de York. El trabajo de estos dos autores ha inspirado muchas propuestas educativas "globales". En la figura IV.4 reproducimos una de un grupo de profesores de las escuelas de Cornwall y Devon, basado en el trabajo de Pike y Selby (1988), donde se ejemplifican una serie de conceptos e ideas clave para un currículum de educación global.

[295] Las influencias pedagógicas de este primer proyecto se encuentran en autores ya analizados en este trabajo como Johan Galtung (del ámbito de los estudios sobre la paz) y Paulo Freire, así como la psicología humanista de Carl Rogers (Hicks, 2003).

[296] Este proyecto ha tenido su continuación en el *Global Teacher Project* impulsado desde la Universidad Metropolitana de Leeds. Puede ser consultado en www.globalteacher.org.uk. [fecha de consulta: 30.5.2005].

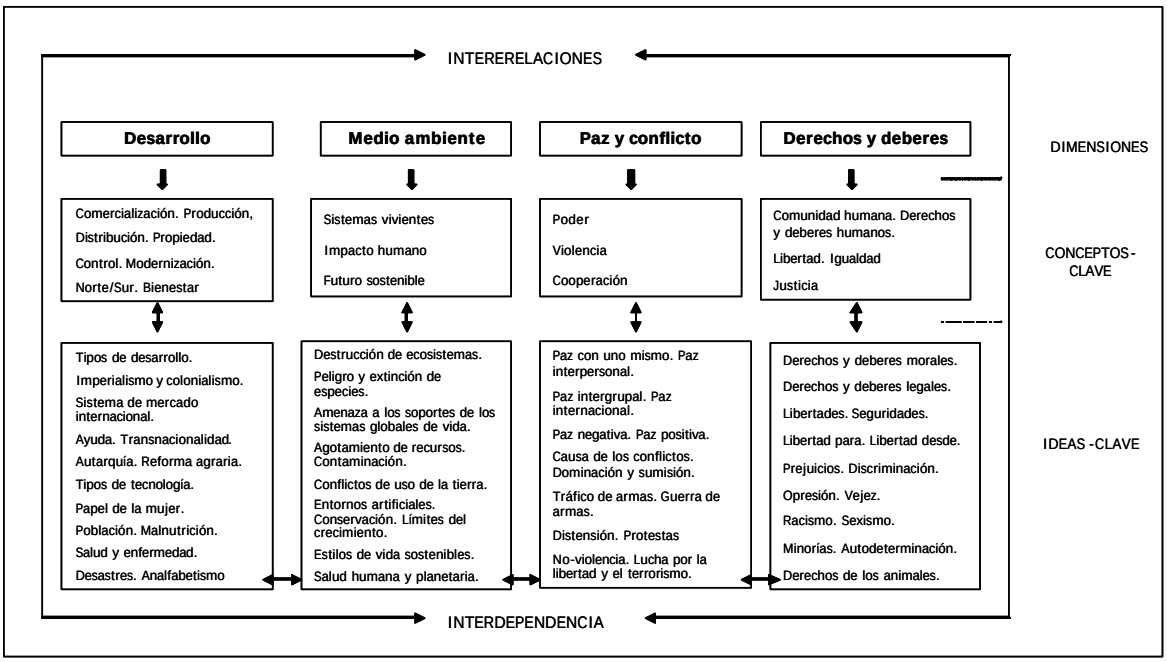

Figura IV.4: Modelo de contenidos del Programa de Estudios del Mundo de Cornwell y Devon (UK) a partir de Pike y Selby, 1988.
Fuente: Yus, 1997:218.

Como recoge Hicks (2003), las propuestas de Pike y Selby chocaron con la ideología neoconservadora y neoliberal del Reino Unido de los años 80. Se descalificaron las educaciones globales acusándolas de que adoctrinaban, estaban demasiado politizadas, eran poco rigurosas y poco exigentes desde el punto de vista pedagógico, lo que motivó que Picks y Selby se trasladaran a Toronto para desarrollar su trabajo con mayor libertad en el *International Institute for Global Education*[297].

Actualmente, las propuestas de la educación global, aunque minoritarias si lo comparamos con el currículum que prevalece de manera patente y que responde a los

[297] Puede consultarse la página web de este Instituto en http://www.oise.utoronto.ca. Otras propuestas de trabajo en educación global en el ámbito anglosajón pueden encontrarse en el *American Forum for Global Education* (www.globaled.org) [fecha de consulta: 10.6.2005] y el *Global Education Associates* (www.globaleduc.org) [fecha de consulta: 10.6.2005].

intereses de grupos políticos y económicos (Torres, 2001), siguen desarrollándose. Se enfrentan a un importante dilema que recoge Tye (1999) en un estudio realizado en más de 50 países. La paradoja es que, al mismo tiempo que pueden detectarse una serie de temas comunes como lo ecología, el desarrollo, las relaciones interculturales, la paz, los derechos humanos, la tecnología, etc, que tratan la educación para la paz, la educación ambiental, la educación intercultural y la ED, estas propuestas siguen defendiendo una identidad separada.

Para resolver este dilema, Hicks (2003) propone un mínimo común denominador para que una propuesta pedagógica pueda ser considerada como educación global: que posea las cuatro dimensiones a las que hacen referencia Pike y Selby (1995): la dimensión temática, la espacial, la temporal y la de proceso. Estas cuatro dimensiones pueden ser definidas tal y como se muestra en la tabla siguiente.

Dimensión temática	Abarca cinco grandes áreas en las que se pueden agrupar los problemas (y sus soluciones): desigualdad/igualdad; injusticia/justicia; conflicto/paz; deterioro ambiental/cuidado; alienación/participación.
Dimensión espacial	Explora las conexiones locales-globales que existen en relación con esos problemas, incluyendo la naturaleza de la interdependencia y la dependencia.
Dimensión temporal	Insiste en la exploración y las interconexiones que existen entre pasado, presente y futuro, en relación con esos problemas y sus escenarios futuros.
Dimensión de proceso	Se basa en una pedagogía participativa y experiencial que explora distintas perspectivas valorativas y conduce a una ciudadanía políticamente alerta en lo local y lo global.

Tabla IV.7: Dimensiones de la educación global.
Fuente: Hicks, 2003: 271.

Estas cuatro dimensiones están interrelacionadas ya que, la dimensión temática, sólo puede ser comprendida atendiendo a la temporal, que nos hace analizar los problemas globales atendiendo a la idea de cambio, de constante evolución de las actividades

humanas. La dimensión espacial conecta lo local con lo global, percibiendo el mundo como un sistema complejo donde cualquier actividad del hombre está afectada por la interdependencia del mundo. La dimensión de proceso, por último, sugiere que la toma de conciencia de lo global va unida a un creciente conocimiento de uno mismo, de tal manera que, si el alumnado aprende que su vida está íntimamente ligada a los problemas y perspectivas de otra gente y de otros ambientes distantes, comenzará a examinar de manera crítica sus propias suposiciones, actitudes, valores y modelos de comportamiento (Yus, 1997).

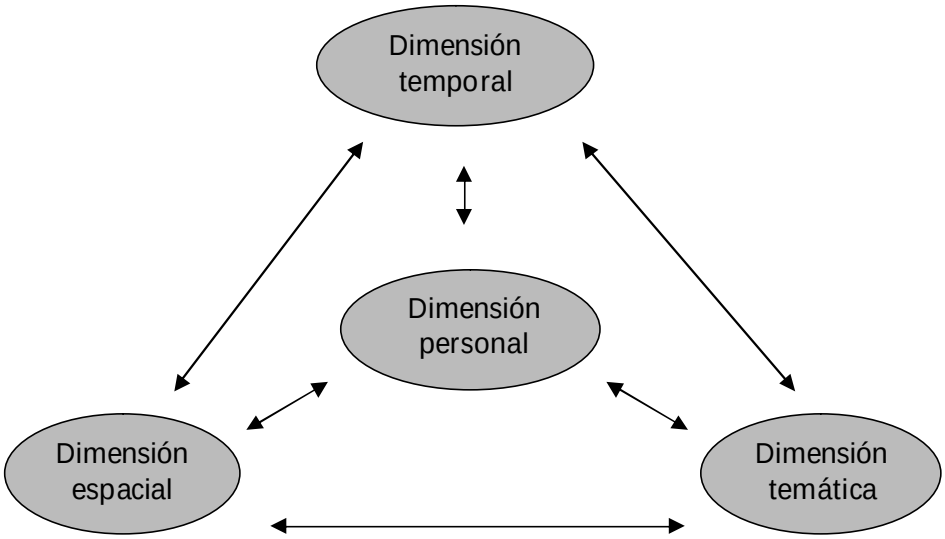

Figura IV.5: Las cuatro dimensiones de la educación global y sus interrelaciones.
Fuente: Pike and Selby, 1995.

Por lo que se refiere a la influencia de las propuestas de educación global sobre la ED, recogemos lo que se planteaba en el apartado III.1.4. de esta investigación, cuando hablábamos de la ED de la quinta generación. No estaríamos de acuerdo con una concepción de las distintas educaciones para la paz y los derechos humanos, la educación ambiental, la educación intercultural y la ED como compartimentos estancos. Todas ellas comparten las dimensiones a las que hacen referencia Pike y Selby. Por ello, aunque desde algunos campos, como por ejemplo el de la educación para la paz (Jares, 2004), se apunte que el concepto aglutinador puede ser el de paz positiva, en esta investigación nos inclinamos por un modelo global de educación cuyo término aglutinador es el de ciudadanía global o ciudadanía cosmopolita tal y como la define Martha Nussbaum (1999b).

La idea de ciudadanía global o cosmopolita es un concepto fuerte, con una dimensión holística que incorpora una reflexión ética basada en la pertenencia a una comunidad de iguales, con obligaciones morales hacia la humanidad, pero también tiene una dimensión política y cultural cuyo objetivo es la creación de instituciones globales, que hagan posible el disfrute de los derechos humanos de las tres generaciones a todos los habitantes del planeta. Además, permite superar un escollo que siempre ha lastrado a la ED: el uso de la palabra desarrollo, y la inevitable diferenciación entre países y personas desarrollados y no desarrollados[298].

IV.3. Conclusiones. Objetivos y características de un modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita

Comenzábamos el tercer capítulo de esta investigación refiriéndonos a la evolución de la ED desde la perspectiva de la práctica de las ONGD. Se identificaban cinco maneras distintas de entender la ED, diferencias que se encontraban en las visiones del desarrollo y del subdesarrollo, en la concepción de la ED, en los discursos, formas de acción y actores predominantes en sus prácticas. Concluíamos afirmando la importancia de situarnos en un modelo de quinta generación que concibiera la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita. Antes de proceder a la descripción de este modelo, nos parecía necesario reflexionar sobre sus fundamentaciones. Partíamos de una primera, la ideológica, que ya había sido desarrollada en el capítulo segundo al referirnos a un modelo de desarrollo a escala humana, con vocación universalista, que incorpora en su discurso la garantía de los derechos humanos de las tres generaciones para todos los habitantes del planeta. A esta aportación conceptual, hay que sumar la idea de ciudadanía

[298] Aunque el modelo de desarrollo humano pretende superar esta distinción al referirse al desarrollo de personas y no de países, es inevitable caer en esa diferenciación entre un grupo de países y otros. El propio PNUD, al establecer las clasificaciones en función del IDH, está fomentando esa diferenciación. Hemos analizado otros modelos universalistas de desarrollo, como el *desarrollo a escala humana* de Manfred Max Neef y colaboradores (1994), que se pronuncian claramente contra la distinción entre países desarrollados y países no desarrollados, pero son propuestas poco difundidas en comparación con el pensamiento preponderante en el discurso del desarrollo.

cosmopolita, comentada en el capítulo tercero de la investigación. Desarrollo humano, derechos humanos y ciudadanía cosmopolita, conceptos ampliamente interdependientes, constituyen la fundamentación ideológica del modelo de ED que se defiende en esta investigación.

Pero además de la dimensión ideológica, la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita se nutre de fuentes psicológicas y pedagógicas y presenta una clara fundamentación axiológica. Esta última, en clara relación con la fundamentación ideológica, está basada en los valores morales presentes en la Declaración Universal de Derechos Humanos: la dignidad, la libertad, la igualdad, la responsabilidad, el diálogo, el respeto activo, la solidaridad, la justicia y la paz.

La fundamentación psicológica se la proporcionan las teorías del desarrollo del juicio moral y las que defienden una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje. De las primeras destacamos la idea de que el ser humano dispone de un sistema de reglas morales conformadas por sus valores, que le permiten realizar sus juicios de valor y adecuar su comportamiento. Este sistema de reglas, la conciencia moral, puede evolucionar de estadios preconvencionales a postconvencionales, caracterizados por criterios de justicia universal. Si la ED está fundamentada axiológicamente en el sistema valorativo de los derechos humanos, la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg viene a demostrar, desde el punto de vista psicológico, que es posible educar en dichos valores en todas las etapas educativas y que la mejor manera de hacerlo es fomentar los conflictos cognitivos de índole moral y crear condiciones en el ambiente escolar regidas por esos mismos criterios universales que estimulen a los educandos a desarrollar el juicio y el comportamiento moral.

De las teorías socioconstructivistas del conocimiento destacamos tres ideas que nos parecen relevantes para la ED: en primer lugar, la idea de que para culminar un adecuado proceso de desarrollo moral hay que partir del bagaje del educando, y que este bagaje está determinado por el contexto social del que proviene. No es lo mismo plantearse un proceso de ED en la universidad en la ciudad de Valencia que hacerlo con los afiliados de un sindicato en una zona que padece los efectos de la reconversión industrial. Las necesidades, los intereses, la formación previa no será, obviamente, la misma. En segundo lugar, queremos destacar la idea del grupo como sujeto de aprendizaje, la cual también está condicionada por su bagaje, por su sistema de valores, por su tradición de aprender y de incorporar nuevos aprendizajes. En tercer lugar, y en este punto coincide el enfoque socioconstructivista con las teorías del aprendizaje significativo, queremos destacar la concepción cooperativa del aprendizaje. En la elección de las técnicas peda-

gógicas de la ED, primarán aquellas que incidan en el aprendizaje cooperativo donde, a la vez que se fomentan valores como el diálogo o el respeto, se facilita el propio proceso de aprendizaje.

Si antes nos hemos referido a la teoría del desarrollo del juicio moral desde el punto de vista psicológico, desde el ámbito pedagógico, la educación en unos criterios universales de justicia se promueve desde la educación en valores como construcción de la personalidad moral, una de las fuentes pedagógicas principales del modelo de ED para la ciudadanía cosmopolita. ¿Dónde reside la influencia de dicha corriente educativa? En primer lugar, en los criterios de esta concepción de la educación en valores que nuestro modelo de ED hace suyos: la educación en la autonomía, la razón dialógica, la aceptación de la diferencia, la crítica, la alteridad, la implicación y el compromiso. Asimismo, las similitudes residen en el cómo educar en valores: además de una serie de técnicas pedagógicas como el dilema moral, el juego de rol, el diagnóstico de situaciones que pretenden el desarrollo del juicio moral del educando, este modelo de educación en valores enfatiza la dimensión moral de la relación entre educador y educando y la organización del ambiente escolar como patrones morales que pueden fomentar valores o contravalores en el aprendiz.

La ED también es deudora de las propuestas de Paulo Freire y la educación popular y las de la educación como ciencia social crítica, las cuales, a su vez, están influenciadas por los movimientos de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna de los siglos XIX y XX.

De todas estas corrientes queremos destacar la idea de que una de las finalidades primordiales en el trabajo educativo es la emancipación de las personas a las que se dirige. Como destaca Fueyo (2000), de lo que hay que emanciparse es del modelo de desarrollo neoliberal y de la ideología que lo sustenta a escala global, el llamado pensamiento único. Por ello, la ED va ligada a la formación de la conciencia crítica de las personas, en el sentido freiriano y de los enfoques críticos del curriculum; tiene que ver con el conocimiento pero también con la acción; por lo que se refiere al primero, supone partir de los temas generadores de conocimiento que sirvan para trabajar la comprensión de la propia situación de los estudiantes en relación con los problemas y procesos socioeconómicos del mundo en que viven y, en lo que se refiere a la metodología, supone promover unas actividades que sirvan para desarrollar una educación problematizadora y la construcción de conocimientos compartidos (Fueyo, 2000).

Por último, de la educación global, destacamos también su influencia en los contenidos de la ED. Su diseño tiene que incorporar la dimensión de interdependencia entre lo local y lo global, entre el pasado, el presente y el futuro y las conexiones entre la desigualdad, la justicia, el conflicto, el deterioro ambiental y la participación ciudadana.

A modo de resumen, en la tabla siguiente, se ofrece una sistematización de las cuatro fundamentaciones de la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita.

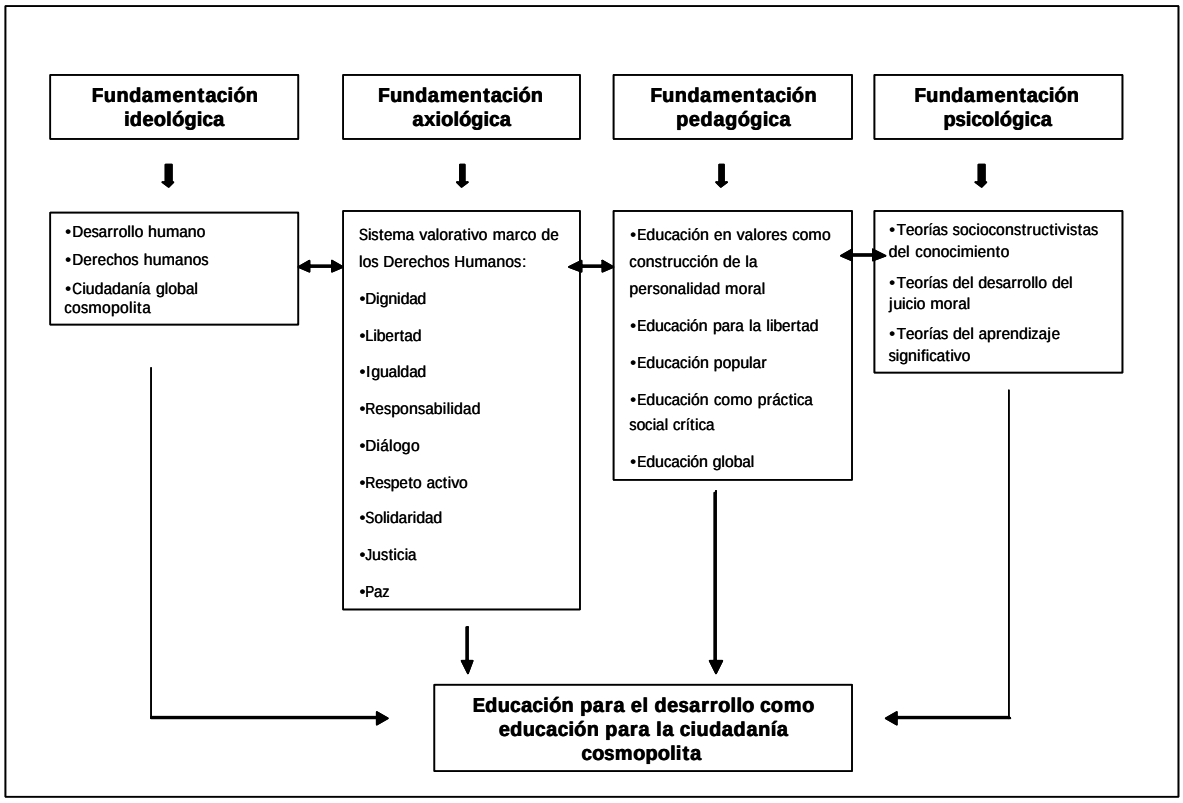

Figura IV.6 Fundamentación del modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita.

Partiendo de las cuatro fundamentaciones de la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita, ofrecemos la siguiente *definición* que pretende sintetizar los rasgos esenciales de esta propuesta educativa: *proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-*

aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidades y valores y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales.

Las características principales del modelo, pueden ser resumidas de la siguiente manera:

- Se enmarca en la perspectiva de la educación entendida como *práctica social crítica* puesto que concibe el currículum como un producto cultural, ideológico y social que puede ser transformado. Las implicaciones que tiene este modelo educativo es concebir la educación como una actividad *política* que tiene en cuenta las finalidades e intereses del conocimiento con el que se trabaja. Por ello, su objetivo es formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable.

- Es una educación *problematizadora,* que muestra los intereses, contradicciones y conflictos de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo.

- Es una *educación en valores,* que toma los valores morales presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como horizonte axiológico. Está basada en la *razón dialógica*, *el respeto y aceptación de la diferencia* y el *principio de alteridad*.

- Es una educación *transformadora,* que busca el compromiso y la acción para favorecer el desarrollo humano sostenible desde la dimensión individual, local e internacional. Esta dimensión transformadora implica, asimismo, una apertura de la institución escolar hacia el medio social.

- Es una educación *integral,* que forma en conocimientos, habilidades y valores y actitudes. Sus prácticas pedagógicas son participativas y experienciales que promueven la adquisición *socio-constructivista* de un conocimiento *significativo,* que fomentan habilidades cooperativas y que promueven prácticas verdaderamente democráticas.

- Es una *educación global* que, desde una perspectiva *interdisciplinar,* intenta relacionar lo local con lo global resaltando el carácter *interdependiente* de ambas dimensiones, insistiendo en las interconexiones entre pasado, presente y futuro. Conduce a una ciudadanía políticamente alerta en lo local y lo global.

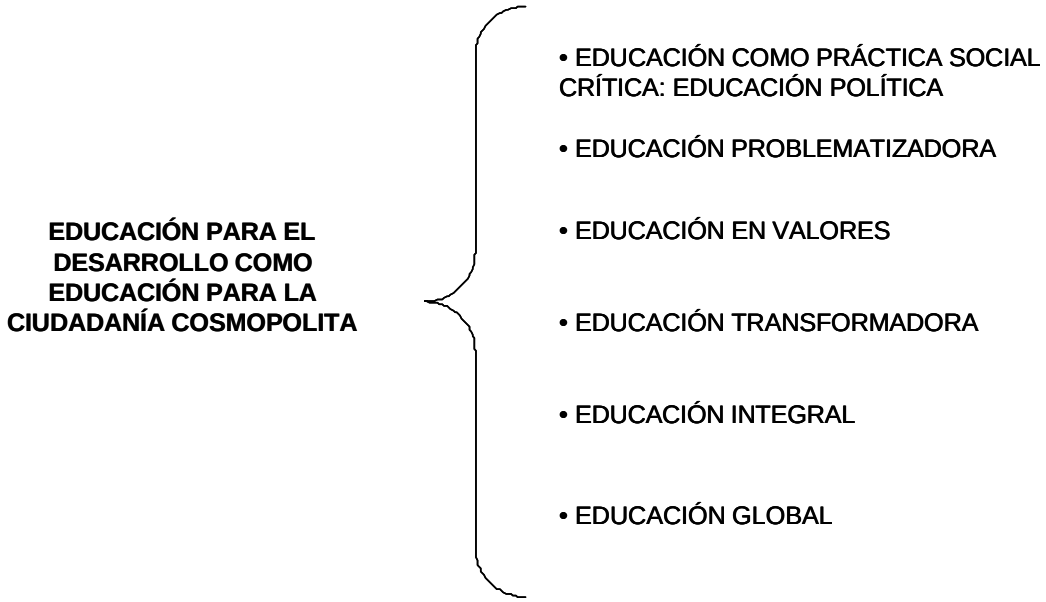

Figura IV.7.: Características del modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita.

Como ya hemos expuesto anteriormente, la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita pretende formar en conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Presentamos, a continuación, un resumen de las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal del modelo de educación propuesto en esta investigación[299].

Dimensión cognitiva. Contenidos:

- *Justicia social y equidad:* comprensión de las desigualdades e injusticias dentro y entre las sociedades. Conocimiento de las necesidades humanas y de los derechos humanos.

- *Globalización e interdependencia:* comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales entre el Norte y el Sur. Conocimiento de

[299] El modelo propuesto parte de la propuesta de Oxfam (1997) de diseño de un currículum para la ciudadanía global con modificaciones introducidas por la autora de esta investigación.

que cómo los procesos colonialistas han influido en la conformación de las actuales relaciones.

- *Formas de desarrollo*: comprender el concepto de desarrollo y conocer las formas vigentes en las sociedades y las alternativas propuestas. Comprender los límites del modelo de desarrollo predominante.

- *Diversidad*: comprensión de las diversidades que existen dentro de las sociedades y cómo las vidas de los otros pueden enriquecer la nuestra propia. Conocimiento de los prejuicios hacia la diversidad y cómo pueden ser combatidos.

- *Paz y conflicto:* comprensión de los conflictos pasados y los presentes, y la prevención y mediación en los conflictos. Comprensión de la paz positiva.

- *Ayuda al desarrollo:* comprensión de los antecedentes históricos del desarrollo de la ayuda, sus formas y procesos, y los principales argumentos políticos, económicos, sociales y culturales que subyacen en su uso.

- *Ciudadanía cosmopolita:* comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización.

Dimensión procedimental. Habilidades:

- *Pensamiento crítico:* habilidad para evaluar puntos de vista e información de una manera abierta de mente y crítica. Desarrollar la capacidad de razonamiento moral, que permita desafiar las propias suposiciones y cambiar las propias opiniones.

- *Argumentación efectiva:* habilidad para buscar, reunir, clasificar y analizar la información, formular hipótesis y defenderlas de manera argumentativa, basada en la razón.

- *Cooperación y resolución de conflictos*: habilidad para dialogar, compartir y trabajar con otros, asegurando la participación efectiva de todos los miembros de un grupo en

el logro de un objetivo común. Analizar los conflictos de manera objetiva y encontrar soluciones aceptables para todas las partes.

- *Desafiar las injusticias y las desigualdades:* habilidad para reconocer las injusticias y las desigualdades cualquiera que sea su forma y seleccionar las acciones adecuadas para combatirlas.

Dimensión actitudinal. Valores y actitudes:

- *Empatía:* sensibilidad hacia los sentimientos, necesidades y vidas de otras personas en el mundo; sentido de una humanidad común y de necesidades comunes y derechos. Capacidad para la compasión.

- *Identidad y autoestima:* sentimiento de la propia valía e individualidad.

- *Valorización y respeto por la diversidad:* apreciación que cada persona es diferente pero igual y que tenemos que aprender los unos de los otros.

- *Compromiso con la justicia social y la equidad:* interés y preocupación por los temas globales. Compromiso con la justicia y disposición para trabajar para un mundo más justo.

- *Preocupación por el medio ambiente y compromiso con un desarrollo sostenible:* respeto y reconocimiento por el medio ambiente y la vida dentro de él. Voluntad de considerar las futuras generaciones y actuar de manera responsable.

- *Creencia en que las personas pueden marcar la diferencia*: entendimiento de que las personas pueden actuar para mejorar las situaciones y un deseo de participar y actuar.

- *Capacidad autorreguladora:* desarrollo de su propia autonomía entendida como la capacidad para darse las normas que han de regir su conducta de acuerdo a una moralidad posconvencional.

En la figura siguiente resumimos las dimensiones e ideas clave de nuestro modelo de educación para la ciudadanía cosmopolita:

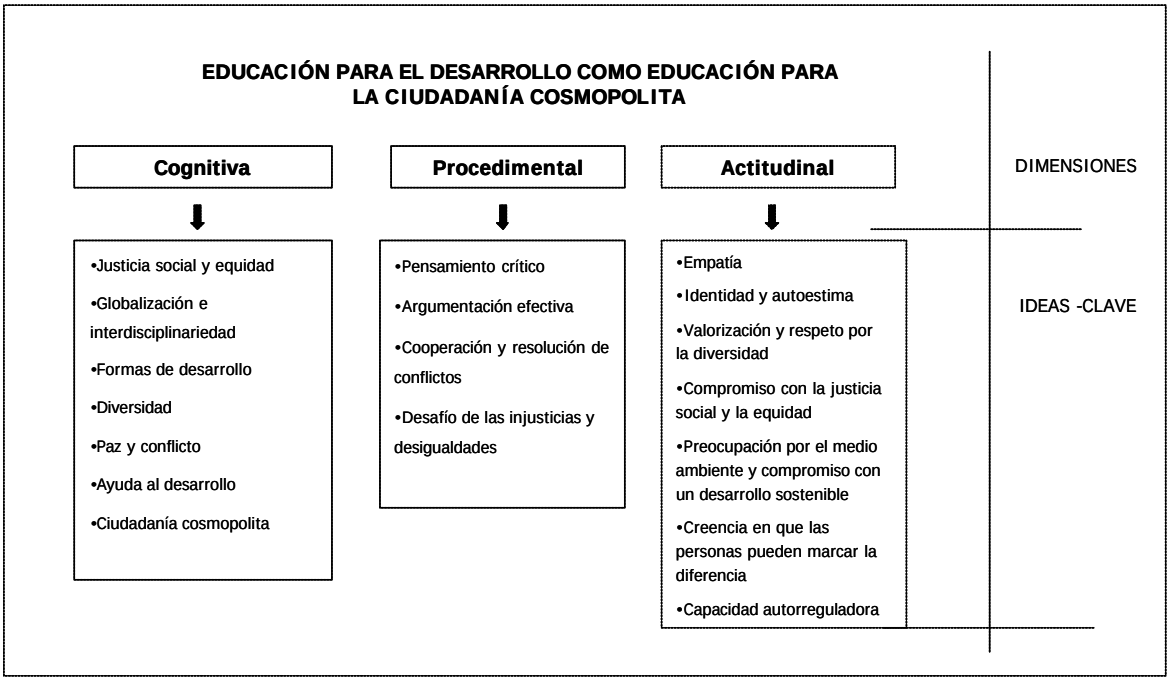

Figura IV.8: Dimensiones e ideas clave del modelo de educación para el desarrollo como educación para la ciudadanía cosmopolita.

V. ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. ESPACIO COMÚN DE LA EDUCACIÓN Y LA COOPERACIÓN

En estas páginas vamos a reflexionar sobre las distintas estrategias para la realización de la educación para el desarrollo (ED) tanto en el ámbito formal, no formal e informal. Esta reflexión no puede desligarse de la aproximación a los actores de estas estrategias, que pertenecen tanto al ámbito educativo como al de la cooperación, ya que la ED es un lugar de encuentro entre ambos espacios (Baselga et al, 2004).

Tras analizar las principales características de esos actores en el contexto español y su relación con la ED, veremos algunas de las herramientas a través de los cuales pueden realizarse actividades propias de este campo, introduciendo una reflexión sobre la diferencia entre la ED y otros instrumentos de la cooperación como la sensibilización, la investigación y la incidencia política. Como ya hemos comentado en otros apartados de la investigación, todos estos instrumentos pertenecen a una concepción amplia de la cooperación internacional, donde la sociedad civil cobra un especial protagonismo.

Posteriormente, presentaremos una sistematización crítica de trece buenas prácticas de ED, algunas ya concluidas, mientras que otras siguen realizándose. Estas experiencias pertenecen tanto al ámbito formal, como al no formal y al informal y sus impulsores son Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD), otro tipo de ONG, administraciones públicas y medios de comunicación. El trabajo que aquí presentamos ha sido objeto de estudio siguiendo la técnica de la entrevista semiestructurada, propia de la investigación cualitativa. Se trata de iniciativas que a nuestro juicio poseen un carácter

ejemplificador por dos razones principales: bien porque hayan sido planteadas con un espíritu similar al que anima la ED de quinta generación, bien porque se impulsen desde un ámbito donde lo que prevalece no son prácticas orientadas al desarrollo humano, sino todo lo contrario.

El objetivo no es realizar un análisis exhaustivo de cada una de las acciones, sino resaltar sus elementos más característicos y confrontarlas con el modelo de ED que proponemos en esta investigación, aún a sabiendas de que no todas ellas son acciones de ED propiamente dichas, sino que entrarían en el ámbito de la sensibilización o de la incidencia política. El capítulo finalizará con una discusión sobre los elementos más destacables de estas acciones y, al hilo de esto, con unas recomendaciones para la realización de acciones de ED.

V.1. Los actores de la ED

Los actores o agentes promotores de la acción educativa son muchos y variados: la institución escolar en su conjunto, los agentes sociales, la familia, los medios de comunicación, etc. Por ello, podemos constatar que existen tres espacios distintos en los que aquella puede tener lugar: el espacio formal, el no formal y el informal. El primero recoge todas aquellas prácticas educativas que se producen en los sistemas educativos reglados. El segundo consiste en actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. También existen espacios educativos no intencionales, como los medios de comunicación, los cuales, aunque su vocación originaria no es explícitamente educativa, producen aprendizajes y visiones de la realidad (Celorio, 1995).

De entre los múltiples agentes que pueden impulsar acciones de ED en los tres ámbitos anteriormente referenciados en nuestro país, hemos seleccionado once que dividimos en cuatro espacios distintos: administraciones públicas con competencias en cooperación y educación, centros educativos, sector privado sin ánimo de lucro y sector privado con ánimo de lucro. Ofrecemos, a continuación, una breve descripción de su visión, intereses y del rol que desempeñan actualmente en relación a la ED[300]. No se trata de una lista cerrada, sino de una aproximación que de cuenta de la diversidad y de las

[300] La información sobre los intereses, la visión de la ED y el rol que juegan actualmente en relación con la ED, está obtenida de distintas entrevistas personalizadas, cuestionarios e información bibliográfica obtenida durante la elaboración del Informe *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas españolas,* elaborado en el 2000 (Baselga et al, 2000), y en el que participó como investigadora la autora de esta tesis doctoral. El Informe de 2000 y su posterior revisión en el 2001 (Baselga et al, 2001) fueron elaborados a petición de la antigua Oficina de Planificación y Evaluación, hoy Subdirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo, de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. La información ha sido actualizada y completada por la autora de esta investigación. manteniendo las indicaciones principales del Informe del 2000. La reflexión sobre los medios de comunicación y los sindicatos es original, y sus conclusiones derivan de las entrevistas realizadas durante el curso de esta investigación.

posibilidades que existen para trabajar la ED desde múltiples ángulos. En la tabla siguiente se presenta la clasificación de los distintos actores analizados.

ADMINISTRACIONES PÚBLICAS	MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN	AECI SGPEPD
	UNIDADES DE COOPERACIÓN DE LAS CC.AA.	
	MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA	
	CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN DE LAS CC.AA.	
	CORPORACIONES LOCALES	
CENTROS EDUCATIVOS	CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO	
	CENTROS DE FORMACIÓN DE PROFESORADO	
	UNIVERSIDADES	
SECTOR PRIVADO SIN ÁNIMO DE LUCRO	ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES DE DESARROLLO	
	SINDICATOS	
SECTOR PRIVADO CON ÁNIMO DE LUCRO	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	

Tabla V.1: Actores de la ED.

Fuente: Elaboración propia basada en Baselga et al (2004:45).

V.1.1. Las administraciones públicas

En el ámbito de las Administraciones Públicas, hay que distinguir las de tipo educativo y las que desarrollan su actividad en el campo de la cooperación internacional; dentro de estas últimas, a escala estatal, se encuentra el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC), que es, según el artículo 17 de la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo[301], el responsable de la dirección de la política de cooperación internacional para el desarrollo y de la coordinación de los órganos de la Adminis-

[301] Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (BOE nº 162, de 8 de julio de 1998).

tración General del Estado que, en el ámbito de sus competencias, realicen actuaciones en esta materia.

De todos los entes dependientes del MAEC, por el papel que pueden desempeñar en relación a la ED, se han seleccionado dos: la *Agencia Española de Cooperación Internacional* (AECI) *y la Subdirección General de Planificación y Evaluación de las Políticas de Desarrollo* (SGPEPD)[302]. La AECI es un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica (SECI)[303]. Es el órgano de gestión de la política española de cooperación internacional para el desarrollo, sin perjuicio de las competencias asignadas a otros departamentos ministeriales.

La SGPEPD depende de la AECI y, entre sus funciones, figuran la asistencia técnica al Secretario de Estado de Cooperación y para Iberoamérica, la realización de los Planes Anuales de Cooperación Internacional (PACI), la elaboración de la propuesta del Plan Director y de los respectivos Planes Anuales, así como la puesta en marcha de acciones de evaluación de la ayuda. Cabe destacar la labor impulsada en los últimos años por la SGPEPD, particularmente en lo referido al esfuerzo por la sistematización y evaluación de la cooperación española, así como el impulso dado a la Ley de Cooperación y a su materialización a través de los elementos de planificación.

Por lo que respecta al trato que se le dispensa a la ED en el marco de los instrumentos normativos y de planificación que emanan del sistema de cooperación estatal, a nuestro juicio, se pueden apreciar dos momentos claramente diferenciados. Un primero, que se prolonga desde la aprobación de la Ley de Cooperación en 1998 hasta el último cambio de Gobierno acontecido en marzo de 2004, y un segundo, que comienza a partir de dicho cambio, con la llegada al poder del Gobierno socialista y que se prolonga hasta la actualidad. El hito más importante de este segundo período es, en nuestra opinión, la aprobación del Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 (MAEC-SECI,

[302] Esta Subdirección era la antigua Oficina de Planificación y Evaluación. El cambio de denominación se ha realizado muy recientemente, por el RD 1416/2004, de 11 de junio, por el que se modifica y desarrolla la estructura orgánica del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (BOE nº 142 de 12 de junio de 2004).

[303] En la reciente modificación de la estructura del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, regulada por el RD 1416/2004 anteriormente citado, la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica pasa a denominarse Secretaría de Estado de Asuntos Exteriores y para Iberoamérica.

2005). A nuestro juicio, existe un cambio cualitativo muy importante en el trato que se le dispensa a la ED en dicho Plan puesto que se le otorga una mayor importancia como instrumento de la cooperación internacional. Queda por ver cuál es la voluntad política real para llevar los compromisos del Plan Director a la práctica, lo que requeriría, entre otras cosas, aumentar la dotación económica dedicada a la financiación de los programas y proyectos de ED, mejorar los instrumentos para su gestión, asignar funcionarios especializados en este campo, etc.

Veamos, a continuación, cuáles son los cambios más relevantes que se han introducido en el reconocimiento de la ED en los instrumentos de planificación de la cooperación estatal. En la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en su artículo 13, se define la ED de la siguiente manera: "Se entiende por ED 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 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".

En el primer Plan Director 2001-2004 (SECIPI, 2000), sólo se señala que la ED, la sensibilización y la investigación requieren de instrumentos específicos y de recursos económicos. Se establece que, en su conjunto, los fondos tendrían que girar alrededor de los ocho millones de euros. En la práctica, esta cantidad no ha llegado nunca a ser invertida a la luz de las últimas cifras oficiales de las que se dispone al realizar esta investigación[304]. Tampoco se generaron instrumentos específicos de planificación que respondan

[304] En el Seguimiento PACI-2002 (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2003), que recoge la información cuantitativa sobre la financiación de la AOD española en el año 2002, se menciona que que la inversión en sensibilización (nada se dice de la ED) ha sido de 2.675.140 €. De esta cantidad, 673.064 € han sido gestionados directamente por el Ministerio de Asuntos Exteriores, mientras que 2.067.543 han sido canalizados a través de las ONGD. Esta información aparece en una tabla resumen al final del documento, y en ninguna otra parte del extenso texto hay una mención explícita a la sensibilización y a la ED. La poca financiación que el Estado español dedica a las acciones de sensibilización y educación no es una excepción si se compara con otros países donantes. En un reciente estudio realizado por el Centro Norte-Sur y financiado por la OCDE (Mc Donnel et al, 2002), se comparan todos los fondos que los gobiernos de los países donantes han dedicado a acciones destinadas a la formación e información de la opinión pública en

a las características de la ED, sino que se ha seguido utilizando el formulario clásico diseñado para los proyectos de cooperación al desarrollo.

En el último Plan Director 2005-2008, se aprecia ese cambio cualitativo al que hacíamos referencia anteriormente. En primer lugar, se la reconoce como uno de los instrumentos principales de la cooperación española, y se define como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad –entendida esta como corresponsabilidad- y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales (MAEC-SECI, 2005). Asimismo, se distinguen como ámbitos de la ED el formal, el no formal, la sensibilización, la relación con los medios de comunicación social y el comercio justo.

A nuestro juicio, existe una cierta confusión conceptual en el texto del Plan respecto a los ámbitos de actuación de la ED, donde se confunden estrategias distintas. Habría sido deseable una mayor diferenciación aún reconociendo la complementariedad de todas ellas. Lo que sí es un claro acierto del texto del Plan Director es la explicitación de líneas estratégicas muy interesantes. Se trata de propuestas para a) incorporar la ED como una de las líneas prioritarias de la cooperación española, b) promover la ED en el sistema educativo, formal y no formal, c) impulsar la formación en ED y d) propiciar la coordinación entre los diferentes actores de la ED. Si realmente los organismos estatales competentes en materia de cooperación tienen interés en llevar adelante los objetivos de este Plan, estamos ante un cambio cualitativo muy relevante para la promoción de la ED en el sistema de cooperación y de educación.

---

temáticas relacionadas con el desarrollo, en el período 1999-2002 (los años varían dependiendo de los países). En el caso español, el porcentaje dedicado en el año 2000 fue del 0.61% del presupuesto total dedicado a la AOD. Destaca, por lo reducida de la inversión, el 0.007 % del gobierno de los Estados Unidos en el 2002. Bélgica, con un 1.85% es el país que más destina. Si comparamos el gasto per cápita (en dólares de los EEUU), Holanda es el país que más destina, con 1.95$, seguida de Dinamarca con 1.85$, Noruega, con 1.67$ y Suecia, 1.66$. España se ubica en un término medio-bajo, con 0.18$, y los Estados Unidos, que sólo dedican 0.003 $, son los últimos en inversión en información y ED per capita. A la luz de estos datos, podemos afirmar que, salvo las expeciones de los países nórdicos, existe muy poco interés por parte de las Administraciones Públicas estatales de los países donantes en contar con una opinión pública bien informada sobre la problemática del desarrollo.

La *cooperación impulsada por las Comunidades Autónomas*, la cooperación descentralizada, ha cobrado especial importancia en el marco de la Cooperación para el Desarrollo en el Estado español, siendo además este hecho un rasgo característico de la política de cooperación en España frente a otros países europeos. Las *Unidades de Cooperación*, de diferente categoría estructural en las distintas Comunidades Autónomas, juegan un papel significativo en la ED, como instituciones impulsoras y financiadoras de recursos para la realización de acciones impulsadas por otros actores, como las ONGD y centros escolares[306]. Dentro del ámbito de la cooperación descentralizada hay que considerar también a las *Corporaciones Locales* (Ayuntamientos, Diputaciones) de la geografía española, las cuales a través de sus ayudas financieras han apoyado la realización de programas de ED. Aunque en la mayoría de los actores de la cooperación descentralizada tampoco se tienen unos criterios muy claros de baremación de las acciones de ED ni existen criterios de planificación adecuados, existen notables excepciones, algunas de las cuales serán analizadas en este mismo capítulo de la investigación[307].

En el ámbito educativo, por lo que respecta a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, son el Ministerio de Educación y Ciencia y las Consejerías de Educación de las CC.AA, con competencias transferidas en materia de educación, los que pueden definir, a escala normativa, la inserción de la ED en el currículo mediante asignaturas específicas o a través de la práctica docente cotidiana, lo que se conoce como transversalidad. Otros Ministerios y Consejerías también pueden tener un papel relevante para informar y opinar sobre las disposiciones legislativas reguladoras del currículo.

[306] En la segunda mitad de los años ochenta ya hay Comunidades Autónomas, Diputaciones y Ayuntamientos pioneros que establecen programas de Cooperación, pero es en la década de los noventa cuando se suman a esta tendencia la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas y centenares de ciudades y pueblos, en casi todos los casos alentados por las movilizaciones sociales en favor del 0,7% del PIB para Ayuda al Desarrollo (AOD). Como resultado de ello, entre 1993 y 1996 se triplica el volumen de ayuda canalizado a través de estos entes públicos hasta alcanzar, según datos de la OCDE, más de 140 millones de dólares al año. Esta cifra representa el 11% de toda la AOD española. Algunas Comunidades Autónomas y Ayuntamientos cuentan con asignaciones específicas para la sensibilización y la Educación para el Desarrollo en sus programas de financiación a ONGD. En el año 2002, los fondos que la cooperación descentralizada invirtió en ED, bien de manera directa, bien a través de la cofinanciación de acciones, fueron 8.386.014 €, más del triple de lo que gestionó el Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE, 2003). Estos fondos han permitido desarrollar acciones, sobre todo, de ámbito local o regional enfocadas a las escuelas o al tejido asociativo.

[307] En el apartado dedicado a la descripción de las experiencias, se analizará la trayectoria de la Comunidad Autónoma del País Vasco y la de los Ayuntamientos de Vitoria y de Córdoba. Estas tres Administraciones

Por lo que respecta al *Ministerio de Educación y Ciencia*, en el momento de la realización de esta investigación, se halla inmerso en un proceso de revisión de la legislación educativa, por lo cual, no disponemos de suficientes elementos de juicio para valorar cuál puede ser el papel que puede jugar la ED en los distintos ciclos formativos.

Cuando se produjo la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo[308] (LOGSE), en 1990, se abrió una gran oportunidad para abordar las cuestiones del desarrollo y las relaciones Norte-Sur como un *eje transversal,* de carácter interdisciplinar, en el conjunto del currículo de las Enseñanzas primaria y secundaria. Aunque existían profundas contradicciones entre la concepción de la transversalidad y su relación con las áreas curriculares de conocimiento, las ONGD jugaron un papel importante en el apoyo y asesoramiento a los educadores a través de diversos programas formativos y la elaboración de propuestas didácticas. Al hilo de lo dispuesto en la LOGSE, las Comunidades Autónomas con competencias transferidas también legislaron para incluir la educación en valores en los distintos ciclos educativos de la Enseñanza infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

Posteriormente, en 2003, la LOGSE quedó derogada por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación[309] (LOCE). Como se recoge en un reciente estudio (Cañada et al, 2003), la LOCE empeora notablemente las posibilidades de trabajo de la ED en los centros educativos. Aunque dispone, al igual que la LOGSE, de unos objetivos generales de carácter fuertemente educativos, a la hora de concretarlos en contenidos de aprendizaje, se obvian los contenidos actitudinales, para centrarse únicamente en los contenidos conceptuales. Otra diferencia notable se encuentra en la evaluación: mientras la de la LOGSE era una evaluación continúa de contenidos, habilidades y actitudes, la LOCE reestablece el examen de reválida, que está centrado en contenidos conceptuales. Asimismo, la LOCE introduce cambios en la configuración del equipo directivo de los centros escolares, con lo cual el claustro y los consejos escolares pierden competencias y capacidad de decisión. Por último, la LOCE sólo permite el trabajo en ED en los espacios de

Públicas constituyen, a nuestro juicio, buenos ejemplos de cómo es posible integrar el discurso de la ED de quinta generación en las prácticas de las administraciones públicas.

[308] Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

[309] Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

tutorías, perdiéndose el espacio de los créditos variables. En resumen, se trata de un contexto legal muy poco facilitador.

Nuevamente hemos de referirnos al cambio de Gobierno acontecido en el 2004 para atisbar signos prometedores para la ED. Por el momento, la entrada en vigor de la LOCE está paralizada, a la espera de que desde el Gobierno se acometa una nueva reforma de la legislación educativa[310]. Disponemos, en el momento de redactar estas páginas, de un reciente documento del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2005) en el que se dibujan algunas pistas sobre esta reforma. Se propone dotar de peso a la educación en valores para desarrollar actitudes solidarias y de respeto mutuo a través de, por un lado, la aproximación transversal, y, por otro, mediante la creación de una asignatura nueva, la educación para la ciudadanía, que se añadiría al currículo docente. En esta materia se abordarían de manera expresa los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política. En este marco, en nuestra opinión, tendría plena cabida la propuesta educativa de ED de quinta generación.

El mismo escenario descrito anteriormente afecta a las Comunidades Autónomas con competencia en materia de educación. Durante la existencia de la LOGSE, la mayor contribución a la ED por parte de las *Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas* fue legislar sobre la introducción de la educación en valores en la enseñanza preuniversitaria. En algunas de esas disposiciones, había una referencia explícita a la ED[311]. Además de esta contribución, en nuestra opinión, las Comunidades Autónomas no se han caracterizado por realizar proyectos, ni prácticas, ni investigaciones en ED, con excepción de algunos cursos de formación para profesorado.

[310] El pasado 28 de mayo de 2004, el Gobierno aprobó el Real Decreto 1318/2004 (BOE nº 130 de 29 de mayo de 2004) con el que pospuso dos años la implantación de las medidas de la LOCE. Esta disposición ha recibido el apoyo del Tribunal Supremo, en un auto de 9 de julio de 2004.

[311] Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía o en la del País Vasco. Para profundizar en este análisis, puede verse Baselga et al, 2000.

V.1.2. Los centros educativos

En los niveles educativos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, hay que destacar el papel del *centro educativo* como agente determinante en la concreción, desde la perspectiva del centro, del *diseño curricular base*. En su mano está, por tanto, la inclusión de la ED en dicho diseño puesto que los profesores son, en última instancia, quienes, a través del *proyecto curricular de aula,* definen las actividades educativas orientadas a traducir las relaciones Norte-Sur en el aula. Para tal efecto, puesto que la problemática Norte-Sur es compleja, requieren de recursos formativos y didácticos que les permitan trabajar con coherencia en el contexto del ciclo educativo al que tienen que dirigirse.

Con la entrada en vigor de la LOGSE, al profesorado se le exigió que pusiera en práctica los ejes transversales, a los que nos referíamos con anterioridad. Esto suscitó grandes resistencias por parte de la gran mayoría del profesorado, sobre todo de secundaria. Como recoge el estudio de Cañada et al (2003), un sector importante del profesorado consideraba que ese trabajo no les correspondía, debiendo centrarse en la enseñanza de los "contenidos tradicionales" de ese nivel educativo (matemáticas, física, etc.); esta creencia se sumaba a otros problemas como la falta de recursos económicos, la sobresaturación de funciones asignadas a la escuela, las presiones de los contenidos curriculares, la ausencia de tiempo para preparar adecuadamente la formación en ED y al propio contexto social, tan poco propicio a la difusión de valores como los que se promueven desde los ejes transversales (Cañada et al, 2003). Debido a estos factores, el trabajo en ED en secundaria se redujo a la iniciativa de profesores y profesoras altamente motivados con la propuesta y, excepto en contadas ocasiones, no se impulsó desde todo el claustro, sino que se limitó a iniciativas individuales[312]. El escenario es distinto en infantil y primaria, donde existe una mejor acogida de los programas de ED, facilitada, entre otras razones, por la menor intensidad de los contenidos conceptuales de ese nivel educativo y de una mayor disposición natural a trabajar de forma colegiada por sus profeso-

[312] Esta consideración es válida sobre todo para los centros públicos; en los centros privados, y sobre todo en los confesionales, es más frecuente encontrar prácticas de educación en valores en los proyectos curriculares de centro.

res[313]. Hay que resaltar el gran papel que han jugado las ONGD para el impulso de la ED en los centros educativos, como productoras de materiales didácticos específicos, como formadoras de profesorado y como dinamizadoras de actividades de ED y sensibilización en el centro escolar[314].

En el plano *universitario*[315], la situación no es más favorable a la ED que en los otros niveles educativos. Por lo que respecta al marco legal, ni en la anterior Ley de Reforma Universitaria[316], ni en la actual Ley Orgánica de Universidades (LOU)[317], hay referencias explícitas a la cooperación al desarrollo y a la ED. Sin embargo, tal y como abordaremos con profundad en el capítulo siguiente de la investigación, consideramos que existen interesantes oportunidades para la introducción de la ED en las enseñanzas de pregrado gracias a la nueva configuración del Espacio Europeo de Educación Superior.

Además, es también significativo el creciente interés de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en impulsar líneas de cooperación al desarrollo universitarias; dentro de estas directrices entra también la promoción de la ED en el ámbito universitario, tal y como establece la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* del Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI, 2000).

Desde la comunidad universitaria, es muy reseñable, aunque minoritario, el esfuerzo de distintas entidades no gubernamentales y miembros de la comunidad universitaria que, con sus iniciativas, intentan dar traslado de las premisas de la ED al ámbito universitario[318]. Uno de los actores del sistema universitario que, a nuestro juicio, puede

[313] En este mismo capítulo, en el apartado dedicado al análisis de las experiencias, comentaremos un ejemplo de enfoque integral en todo el proyecto educativo de centro de la ED de quinta generación.
[314] En ese mismo apartado dedicado a las experiencias de ED, abordaremos un proyecto realizado por una asociación educativa en esta línea.
[315] Del papel de la cooperación universitaria y de la ED dentro de la universidad nos ocuparemos con más detenimiento en el capítulo VI de esta investigación. Véase, en particular, el apartado VI.3
[316] Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria, de 25 de agosto de 1983.
[317] Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
[318] En noviembre de 2002, en Valladolid, un gran número de profesionales dedicados a estos menesteres se reunieron en el Primer Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad. Este Congreso supuso el primer espacio formal de intercambio de experiencias de ED en la universidad.

jugar un papel relevante en la promoción de la ED, son los centros de cooperación u oficinas de cooperación que, en los últimos años, se han creado en muchas universidades.

V.1.3. El sector privado sin ánimo de lucro

Las *ONGD*, a través de sus programas de ED y sensibilización social, son, en nuestra opinión, los principales agentes promotores de la ED en el ámbito no formal[320].

[320] En nuestro país, las primeras acciones las emprenden organizaciones no gubernamentales que nacen en los años cincuenta, vinculadas a la corriente confesional, que tienen en común un planteamiento asistencial. Para estas pocas organizaciones, la educación para el desarrollo, realizada en centros escolares de carácter confesional, se limitaba a ser un medio para la recaudación de recursos para proyectos de marcado carácter religioso en el Tercer Mundo.
La apertura al exterior de España en los años sesenta y la llegada de la democracia en los setenta permitió que comenzase a surgir otro tipo de ONGD y que algunas de las que ya existían evolucionaran su concepción de la Educación para el Desarrollo. La ED se sigue considerando un medio para la obtención de recursos, pero también es un instrumento para informar sobre las causas del subdesarrollo, aunque con pocos medios materiales al servicio de estas actividades.
En este proceso de aparición de las ONGD y la educación para el desarrollo en España es importante subrayar lo que representaron los Comités de Solidaridad con Centroamérica, especialmente con Nicaragua, en la década de los ochenta. El movimiento de solidaridad se expresó a través de acciones y fórmulas organizativas muy diversas, como brigadas, hermanamientos, iniciativas ciudadanas, sindicales, universitarias, interviniendo incluso la Administración Central. En muchos casos, las plataformas de solidaridad maduraron dando origen a ONGD —entre 1985 y 1988 vieron la luz unas 12 nuevas organizaciones relacionadas en mayor o menor grado con Nicaragua— y el tradicional trabajo de solidaridad popular —información, sensibilización, presión política— evolucionó hacia programas de Educación para el Desarrollo más estructurados, con "grupos – objetivo" más definidos y con temáticas relacionadas, fundamentalmente, con la búsqueda de apoyo estable a las incipientes acciones de Cooperación de las ONGD surgidas en este período.
Entre los hitos más importantes para la historia de la educación para el desarrollo cabe mencionar la creación de la Coordinadora Española de ONG para el Desarrollo en 1982 y la constitución en su seno de una unidad operativa sobre Sensibilización Social y Educación para el Desarrollo, que está coordinada con su homóloga a nivel europeo en el Comité de Enlace ONGD-Unión Europea. En 1989 se aprobó en el seno del Comité de Enlace de las ONGD de la Comunidad Europea el "Código de Imágenes y Mensajes de las ONGD a propósito del Tercer Mundo", que contiene unos principios deontológicos en la utilización de imágenes y mensajes sobre el Sur. Para las ONGD españolas este documento tuvo una gran trascendencia, porque permitió cuestionar prácticas de marketing y comunicación orientadas a la recaudación de fondos que estaban en abierta contradicción con los objetivos de la Educación para el Desarrollo. Otro de los factores decisivos que potenció la puesta en marcha de acciones fue el uso, por parte de las ONGD, de fondos comunitarios para financiar acciones de sensibilización y educación para el desarrollo, como consecuencia de la incorporación de España a las Comunidades Europeas en 1986 y, con ello, a la política comunitaria de cooperación al desarrollo.
El abanico de experiencias de educación para el desarrollo de las ONGD ha ido incrementándose con el tiempo. Uno de los momentos clave fue la celebración en 1990 del primer Congreso de Educación para el

Desarrollan múltiples actividades formativas como cursos, talleres, seminarios. Asimismo, realizan campañas, jornadas, exposiciones, actividades artísticas, etc. En el ámbito no formal, las ONGD, en algunos casos en conjunto con los movimientos de renovación pedagógica, son las primeras entidades que han ofrecido alternativas y propuestas para el trabajo en aula, así como recursos humanos y materiales, financiados a través de las convocatorias de las Administraciones Públicas correspondientes. Otra vía mediante la cual las ONGD intervienen en los distintos ciclos educativos, ha sido mediante la formación de profesorado preuniversitario conveniada con las distintas Consejerías de Educación.

Es muy difícil hablar de una visión común de la ED por parte de un colectivo tan heterogéneo como son las ONGD. Como sugieren Argibay et al (1997), las diferencias se manifiestan en la ideología de las organizaciones, en la selección de públicos y estrategias de formación y sensibilización, en las dimensiones y disponibilidad de recursos financieros, materiales y humanos, en los métodos de trabajo y en los mensajes que la ONGD envía a la sociedad.

En un estudio elaborado en el año 2000 por la Vocalía de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora Estatal de ONGD (CONGDE), se señalan una serie de características de las prácticas de ED de las ONGD españolas. Se subraya, por ejemplo, que "la ED persigue básicamente la sensibilización y concienciación de la sociedad española sobre la problemática de los países del Sur, frente a propuestas educativas y de cambio" (CONGDE, 2000:62). Por ello, la mayor parte de los programas que desarrollan las ONGD se llevan a cabo en el ámbito no formal bajo la forma de conferencias y publicaciones, aunque las propias entidades reconocen que los programas educativos son las actividades con mejores resultados para los cambios de actitudes y valores de las personas. Esta es una de las paradojas del discurso de las ONGD españolas sobre la ED. Otra contradicción se observa en los métodos que se escogen para trabajar la ED: aunque se valora como más adecuado a los objetivos de una ED transformadora el uso de técnicas

Desarrollo organizado por HEGOA en Vitoria-Gasteiz. Este Congreso permitió reunir por primera vez a las diferentes ONGD, educadores/as y colectivos implicados en la educación sobre las cuestiones Norte-Sur. Se puso de manifiesto la amplia variedad de iniciativas que habían sido impulsadas en la década de los ochenta, tanto en el ámbito asociativo, como dentro del sistema escolar formal. En el año 1996, se celebró la IIª edición de este mismo Congreso, constituyéndose en un referente para las organizaciones y profesionales

participativas, la mayoría de las actividades que se organizan son claramente pasivas (CONGDE, 2000).

Otras debilidades que se observan son la gran dependencia de fondos públicos para la realización de los proyectos de ED[321], la falta de planificación y visión de futuro, la escasa sistematización de la información y las dificultades a la hora de evaluar los proyectos, la poca coordinación entre distintas ONGD que en muchas ocasiones realizan proyectos muy similares y, en ocasiones, de manera simultánea, la ausencia de profesional especializado y la concepción de la ED como una práctica menor en respecto a las acciones de cooperación en el Sur[322]. Sin embargo, también se reconocen los esfuerzos que las propias organizaciones están realizando para subsanar estas deficiencias, sin que pueda olvidarse que, en estos momentos, son la mayor fuente de proyectos, prácticas e iniciativas de ED que podemos encontrar en nuestro país [323].

Dentro de los actores no gubernamentales sin ánimo de lucro destacan también los *sindicatos*. En nuestro país, los sindicatos mayoritarios han creado su propia ONGD, que es el agente principal que realiza sus acciones de cooperación al desarrollo[324]. Estas acciones son variadas, teniendo como denominador común el objetivo de fortalecer el movimiento sindical en el mundo para contribuir a garantizar los derechos humanos, en particular los económicos y sociales, para todos los trabajadores y trabajadoras del planeta[325].

implicados en la educación para el desarrollo.

[321] Un 55% de los proyectos se financian con fondos públicos, y este porcentaje es aún mayor si se atiende al tamaño de la organización, puesto que las ONGD pequeñas apenas tienen capacidad para captar la financiación privada (CONGDE, 2000).

[322] Según el estudio de la Coordinadora (CONGDE, 2000), no más del 8% del presupuesto de las organizaciones se destina a ED.

[323] En el apartado de estudios de caso de este capítulo, podremos examinar distintos proyectos de educación para el desarrollo, seleccionados por representar, según nuestro criterio, un modelo de buenas prácticas en este campo.

[324] La Ley de Cooperación estatal reconoce a los sindicatos como un agente de cooperación, pero en algunas Comunidades Autónomas, como por ejemplo la Valenciana, no gozan de ese reconocimiento.

[325] Además de las acciones dirigidas a fortalecer las organizaciones sindicales y organizaciones de trabajadores en el Sur, es destacable el interés que muestran los sindicatos españoles en el ámbito del codesarrollo (Nuñez y Santos, 2004). Es este un campo amplio en el que entran las propuestas que se ocupan de la vinculación entre la inmigración y las políticas de cooperación al desarrollo. El término se populariza en el año 1998, cuando en Francia se crea una Delegación Interministerial de Migraciones y Codesarrollo, cuyo responsable fue Sami Nair, y a quien se debe la primera articulación de una política

Por lo que se refiere al espíritu que anima sus actividades en el campo de la ED, el trabajo de las ONGD sindicales se reparte entre actividades de educación en el ámbito formal en centros educativos y acciones en el ámbito no formal, cuyo público principal son los trabajadores afiliados al propio sindicato. Es reseñable el enorme potencial que tiene este tipo de actividades, puesto que, sólo sumando los afiliados de los dos sindicatos mayoritarios españoles (Comisiones Obreras y la Unión General de Trabajadores), llegan casi a los dos millones.

En los últimos años, a raíz fundamentalmente del proceso de globalización, uno de los objetivos principales de la acción educativa de los sindicatos con sus propios afiliados es la recuperación del espíritu del internacionalismo obrero. Las tareas de sensibilización y formación con los afiliados se dirigen, por tanto, al fomento de un activismo dirigido a fortalecer la acción sindical internacional. Sin embargo, y pese a ser España el país en el cual se coopera más sindicalmente en todo el mundo, la idea de la acción sindical internacional dista mucho de ser una realidad en las filas de los sindicatos españoles[327].

estatal sobre codesarrollo (Nair, 1997b). La propuesta de Nair no estuvo exenta de críticas (Daum, 1998, Condamines, 1998), sin embargo ha conseguido un efecto sumamente beneficioso incorporando al discurso oficial sobre la inmigración la perspectiva de la participación del inmigrante en el proceso de desarrollo. Es este un campo complejo y en exceso simplificado por los actores de la cooperación y la inmigración. Existe una estrecha vinculación entre los procesos migratorios y los de desarrollo, pero no puede esperarse que una acción en uno de los campos tenga un efecto inmediato en el otro. No hay una relación causa-efecto, ni más del uno se traduce necesariamente en menos del otro. El vínculo no es unidireccional, es mucho más complejo. Ello obliga a que las acciones que se planteen hayan de contemplar los dos componentes, pero no se puede planificar una estrategia que actúe sobre uno para eliminar el otro. Así pues, lo que más bien habría que plantearse es la necesidad de otro tipo de emigración y de cooperación, es decir, con planteamientos que atiendan más a las necesidades del país emisor de emigrantes y receptor de la ayuda y no sólo a las de del país que recibe la inmigración y dona la ayuda. Por ejemplo, el cierre de fronteras como única forma de actuar contra la emigración sólo puede hacer que aumente la presión migratoria en los lugares que no cuentan con otra alternativa. Del mismo modo, una cooperación que se ligue directamente a la reducción de la emigración, y que se emplee como mecanismo de penalización de la misma, puede convertirse en un arma de doble filo. Convertir la ayuda en un instrumento de control no sólo reduce el sentido de la cooperación sino que puede acabar incentivando nuevos flujos como una forma de requerir una mayor atención (Boni et al, 2003b).

[327] Sobre este punto volveremos en este mismo capítulo, cuando analicemos las acciones de Comisiones Obreras a través de su ONGD Pau i Solidaritat en la Comunidad Valenciana.

V.1.4. El sector privado con ánimo de lucro

Como ya comentábamos en el capítulo tercero de esta investigación, al hablar de los retos de las ONGD de quinta generación[328], los medios de comunicación de la sociedad actual poseen una enorme capacidad para lanzar mensajes y generar y cambiar actitudes, ocupando un lugar dominante en la vida cotidiana de las personas y las organizaciones. Son los protagonistas principales del espacio informal de la ED. Pero la imagen que transmiten del Sur - donde prevalecen los desastres, las catástrofes climatológicas y los conflictos – y las creencias negativas que aquellas alimentan en la opinión pública del Norte, distan mucho del planteamiento transformador de una ED de quinta generación.

No es tarea fácil la ED en los medios de comunicación ya que, como afirma Victoria Camps (1996) se ha perdido la noción de *servicio público*[329] de estos medios en beneficio de intereses empresariales y políticos[330].

Parece urgente una acción concertada de todos los actores de la cooperación para poder poner en práctica mecanismos que promuevan el diálogo, las alianzas y la cola-

[328] Véase el apartado III.1.6. de la investigación.

[329] Sostiene Victoria Camps que, aunque los medios de comunicación son de titularidad privada, si la información es un bien esencial para el ejercicio de la democracia y aquella se distribuye, en gran medida, a través de los medios de comunicación, éstos se adecuarán a la definición de servicio público en la medida de que sean capaces de realizar ese servicio. Lo *público* engloba todo aquello que se estructura en torno al llamado *interés común* de la sociedad, transcendiendo los intereses privados o corporativos (Camps y Giner, 1992).

[330] Adela Cortina (2004) habla del triunfo de los bienes externos del periodismo (la concentración de poder político-financiero en las empresas informativas y el uso de la información como mercancía que ha de ser vendida a toda costa) frente a los internos, los que dan sentido a la profesión en el marco de una sociedad pluralista (aumentar la libertad de los ciudadanos, mediante informaciones contrastadas, opiniones fundadas e interpretaciones razonables y plausibles, permitir la libre expresión de las opiniones, entretener y potenciar una opinión pública razonante). A nuestro juicio, esta reflexión es también extrapolable a los medios públicos, porque aunque el criterio de rentabilidad empresarial no sea uno de los predominantes, sí que se dan, salvo honrosas excepciones, la concentración de poder político y el uso de información como mercancía.

[332] Aunque ya mencionamos en el capítulo tecero la existencia del *Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo,* que regula el uso que de las imágenes del Sur deberían hacer las ONGD*,* conviene traerlo a colación en esta reflexión como ejemplo de instrumento dirigido a mejorar las proyecciones que los países del Norte hacen habitualmente a propósito de los más pobres del mundo. El código pretende ayudar a que los mensajes o noticias sobre los países del Sur promuevan la toma de conciencia de la problemática del desarrollo, intensifiquen la solidaridad entre los pueblos y aumenten la voluntad de participación de la ciudadanía en el debate y acciones sobre una verdadera cooperación.

boración permanente entre los medios de comunicación y el resto de actores implicados en la ED (especialmente las ONG[332]), de manera que los medios consoliden el trabajo de la ED y cumplan sus funciones de información y servicio público. En este sentido sería positivo incluir a los profesionales de los medios de comunicación como grupo objetivo para acciones de ED.

V.2. Los instrumentos de la ED

La ED como proceso formativo y de cambio de actitudes se relaciona con otras estrategias de la cooperación al desarrollo, sobre todo con las que apuntan al cambio en las sociedades del Norte, es decir la sensibilización, la investigación y la presión política o cabildeo. Queremos recordar que, incluyendo estrategias de estas características, optamos por una tipología de instrumentos de la cooperación más amplia de la que aparece en las estadísticas del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD). Si atendemos a la clasificación del CAD, los instrumentos serían: las preferencias comerciales, la cooperación económica, la ayuda financiera, la asistencia técnica, la cooperación científico-tecnológica, la ayuda humanitaria, la ayuda de emergencia y la ayuda alimentaria. Sin embargo, si nos encuadramos en un modelo de cooperación basada en los derechos humanos como ideal emancipatorio y solidario[333], donde la sociedad civil es percibida como un agente primordial, cobran importancia otros instrumentos de la cooperación como la sensibilización y ED, la investigación y la presión política[334].

[333] La reflexión sobre este modelo puede verse en el apartado I.5.1. de la investigación.

[334] Aunque en este apartado nos dedicaremos a analizar estos cuatro instrumentos, queríamos también resaltar dos estrategias que entrarían dentro de esta concepción amplia de la cooperación: *el comercio justo y el ahorro ético*. El primero, también denominado *comercio solidario o comercio alternativo*, consiste en la distribución en una serie de *tiendas de la solidaridad*, normalmente propiedad de entidades no lucrativas, de productos alimentarios o artesanías producidos por cooperativas de los países del Sur, que respetan una serie de condiciones. Por ejemplo, un salario digno de los trabajadores, no existencia de discriminación de género y explotación laboral infantil, estructuras democráticas y participativas en la toma de decisiones de sus proyectos productivos, respeto al medio ambiente, etc. A través de la venta de este tipo de productos se pretende sensibilizar a los consumidores del Norte sobre las desigualdades del sistema comercial internacional y también apoyar proyectos productivos que reúnen las características enunciadas

V.2.1. ED, sensibilización, investigación y presión política: diferentes pero complementarias

Es frecuente que las acciones de sensibilización y ED se perciban como equivalentes, lo cual, a nuestro juicio, es una idea errónea. Veíamos anteriormente, al examinar a la Administración Pública estatal como actor de la ED, que en el artículo 13 de la Ley de Cooperación estatal, se asimilaban prácticamente la ED y la sensibilización como conjunto de acciones dirigidas a 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.

Creemos importante diferenciar ambas estrategias y precisar, asimismo, en qué consiste la investigación para el desarrollo y la presión política. También subrayaremos los puntos de conexión entre todas ellas puesto que, a nuestro juicio, existe una relación orgánica entre investigación, educación y acción.

Según la propuesta que se defiende en esta investigación, la ED es un proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Es, por tanto, una estrategia a medio y largo plazo, con un público objetivo claro hacia el que se orientan las metodologías educativas. El que sea un proceso a medio y largo plazo permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y en las propuestas de cambio. La ED

---

anteriormente. Las actividades de *comercio justo* enlazan con el *consumo responsable,* que incide en los hábitos de consumo de las sociedades industrializadas, denunciando aquellos casos en los que los productos que se consumen en el Norte encubren una forma de producción altamente contaminante, condiciones de trabajo poco seguras, negación de los derechos laborales, etc. Para profundizar en la temática del comercio justo y consumo responsable, puede verse Barrat-Brown (1998) y SODEPAZ (1998).

Complementada con estudios en los que se denuncia la implicación de la Banca en la deuda externa y en la financiación de empresas que explotan a los países empobrecidos, se fomentan prácticas de ahorro conocidas como *ahorro ético*. Éste puede canalizarse, en primer lugar, a través de la inversión en organismos financieros creados a propósito como, por ejemplo, la Banca Popolare Etica italiana (http://www.bancaetica.com [fecha de consulta: 22.1.2005], que es un banco constituido en su origen por 22 entidades no gubernamentales y que en la actualidad es un instituto de crédito especializado únicamente en financiación ética, o el COFIDES francés (http://cofides.terredeshommes.asso.fr/cofides) [fecha de consulta: 22.1.2005] creado por la ONGD francesa Terre des Hommes, que sirve para financiar iniciativas de crédito en África. En segundo lugar, el ahorro ético pueden realizarse invirtiendo en productos financieros de la banca tradicional (como fondos de inversión, cuentas corrientes). En este caso, la entidad financiera se compromete a velar para que el destino del ahorro no sea financiar prácticas contrarias al desarrollo humano.

completa el ciclo información-comprensión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en los destinatarios de los procesos educativos (Baselga et al, 2004).

La *sensibilización* es una acción a corto plazo, que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Al ser una acción más puntual, no permite profundizar en las causas de las injusticias y en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, rompiendo el círculo vicioso de ignorancia-indiferencia-ignorancia. Para la difusión del mensaje se suelen utilizar medios de comunicación masivos (como la televisión, la prensa, la radio e internet) y soportes publicitarios. Aunque desde la sensibilización no pueda completarse el ciclo información-comprensión-acción de la ED, es importante que, mediante aquella, se despierten conciencias críticas y prácticas solidarias. A este respecto, nos recuerda Celorio (2001), la necesaria revisión de las prácticas de sensibilización que promueven mensajes simples, engañosos, catastrofistas, eurocéntricos y androcéntricos, que victimizan al Sur, que promueven el paternalismo y el asistencialismo. Frente a ello, Celorio apuesta por un tipo de actividades de sensibilización donde tengan cabida análisis más complejos, adecuando los medios y los recursos al público objetivo, donde se trabaje en colaboración con otros actores sociales y se de la palabra a las voces del Sur y donde se prevean mecanismos de participación de la ciudadanía, tanto en las propias actividades como con posterioridad a las mismas. Por seguir la misma terminología a la que nos referíamos al hablar de la evolución de la ED, hablaríamos de una *sensibilización* de *quinta generación* que, utilizando otro tipo de estrategias distintas a la ED, comparte sus principios básicos y se orienta hacia los mismos objetivos.

La *investigación* es otra pieza clave para un modelo de cooperación transformador. Su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Es el paso previo a las prácticas de ED, sensibilización y presión política.

Su metodología de trabajo se basa en las técnicas de investigación social, con especial énfasis en aquellas que promueven la investigación-acción[335]. Son éstas "métodos

[335] Para profundizar en los presupuesto y la metodología de la investigación-acción, pueden consultarse los

en los que tanto los investigadores como la población participan activamente, en un plano de igualdad, como agentes de cambio, confrontando de forma permanente el modelo teórico y metodológico con la práctica, a fin de ajustarlo a la realidad que se quiere transformar y pueda servir para orientar las estrategias y programas de acción" (Rojas, 1987:27-28).

La investigación en el campo del desarrollo ha de ser necesariamente *interdisciplinar* puesto que la investigación de los fenómenos sociales no es patrimonio de una sola disciplina, sino que requiere del concurso de diversas profesiones que permitan con sus respectivos enfoques y herramientas teórico-metodológicas un análisis más completo y consistente de los problemas[336]. Desde la propuesta que realizamos en esta investigación de un modelo distinto de cooperación al desarrollo, apostamos por una interdisciplinariedad que sea algo diferente a reunir estudios complementarios de varios especialistas en el marco de una investigación de ámbito más colectivo. Como sostiene Jurjo Torres, "la interdisciplinariedad implica una voluntad y un compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras" (Torres, 1994:75).

La *presión política, cabildeo* o *incidencia,* está íntimamente ligada a las anteriores. La presión política pretende influir en las decisiones políticas que se adoptan en el Norte y que afectan a los pueblos del Sur, planteando propuestas alternativas orientadas a la consecución del desarrollo humano. El diseño de estas propuestas requiere necesariamente de un trabajo previo de investigación que las fundamente. Asimismo, la presión política suele ir aparejada con acciones de sensibilización hacia la opinión pública con el objetivo de que los responsables políticos estén más receptivos a las propuestas. El grupo objetivo está claramente definido: las personas que toman decisiones políticas en el nivel local, nacional y global. Para ello, es necesario que se trabaje de manera coordinada con los agentes de cooperación del Sur.

---

trabajos de Orlando Fals Borda (1994) y Tomás R. Villasante et al (2000). Para la aplicación de esta metodología en el campo educativo, pueden verse Carr y Kemmis (1988) y Eliott (1993).

[336] Retomaremos la discusión sobre la investigación al abordar la función investigadora de la universidad (apartado VI.2.3.).

La necesidad de coordinación con agentes del Sur no es exclusiva de las acciones de presión política. Queríamos finalizar esta caracterización resaltando la importancia de que el trabajo en ED, sensibilización, investigación y presión política se realice de manera concertada entre todos los actores que comparten una misma visión de la cooperación al desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur. Son muchas las voces que hablan de una cada vez mayor necesidad de coordinación entre las ONGD, las universidades y centros de investigación, los movimientos sociales, los centros educativos, etc. (Edwards, 1996, 1999b, Senillosa, 1998, Celorio, 2001, Unceta, 2004a). Hay que superar particularismos, inercias, desconfianzas porque los retos para superar la desigualdad en el mundo son muchos y el contexto global tremendamente complejo.

En la tabla siguiente recogemos las principales características de las cuatro estrategias: ED, sensibilización, investigación y presión política clasificándolas en función del objetivo que tienen, el mensaje predominante, la dimensión temporal, el público objetivo y las metodologías empleadas.

	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	SENSIBILIZACIÓN	INVESTIGACIÓN	PRESIÓN POLÍTICA
OBJETIVO	Comprender los problemas, concienciar y orientar la acción hacia un cambio a nivel local y global.	Alertar sobre situaciones de injusticia, sobre las causas de la pobreza y difundir propuestas.	Analizar en profundidad las cuestiones relacionadas con el desarrollo. Fundamentar propuestas.	Influir en las decisiones políticas que se adoptan en el Norte y que afectan al Sur. Proponer alternativas políticas en materia de desarrollo.
MENSAJE	Complejo. Conocimientos ligados a habilidades y valores y actitudes.	Menos complejo.	Fundamentación de las otras acciones.	Complejo, ligado a las propuestas políticas concretas.
DIMENSIÓN TEMPORAL	Medio y largo plazo.	Corto plazo.	Largo plazo.	Corto y medio plazo.
PÚBLICO OBJETIVO	Bien definido: destinatarios de la acción formativa.	Menos definido o indefinido, dirigido al gran público.	Menos definido: actores de la ED	Bien definido: decisores políticos.
METODOLOGÍAS	Educativas. Adaptadas a los grupos-objetivo.	Propias de los medios de comunicación y de la publicidad.	Metodologías de investigación – acción.	Alianzas entre actores del Sur y del Norte.

Tabla V.2: Características de la ED, sensibilización, investigación y presión política.
Fuente: Elaboración propia basada en Baselga et al (2004).

V.2.2. Tipología de acciones de ED

A continuación, recogiendo la propuesta descrita en Baselga et al (2004), se presenta una tipología de las acciones de ED más comunes que se llevan a cabo en el ámbito formal, no formal e informal. La clasificación propuesta es la siguiente: 1) programas de ED en centros educativos, 2) cursos de formación convalidados por las Administraciones Públicas educativas, 3) publicaciones y material didáctico, 4) centros de documentación y

recursos 5) jornadas y congresos, 6) cursos, talleres, seminarios, 7) campañas, 8) exposiciones, 9) programas a través de medios de comunicación, 10) actividades artísticas y 11) viajes de solidaridad y turismo solidario.

Es importante destacar que, para que todas ellas puedan ser consideradas verdaderas acciones de ED, *deben insertarse en un programa formativo a medio y largo plazo*.

Programas de ED en centros educativos

En este apartado, por lo que se refiere a los niveles educativos preuniversitarios, cabría diferenciar las propuestas didácticas que se llevan a cabo desde las distintas áreas curriculares incorporando, en todas ellas, como eje transversal la ED, de las que se impulsan desde un área curricular concreta (habitualmente las Ciencias Sociales o la Filosofía) o bien las que utilizan el espacio de las tutorías. Asimismo, se incluirían los monográficos o trabajos por proyectos de carácter interdisciplinar, como la semana de la solidaridad en todo el centro.

Por lo que se refiere al ámbito universitario, podríamos destacar las asignaturas de libre elección en las que se trabajan los postulados de la ED o, de igual manera, la inclusión de dicha perspectiva pedagógica en otras materias troncales y obligatorias.

Sería deseable tender hacia las propuestas integrales ya que rompen con la compartimentación del conocimiento y suponen una reelaboración del mismo desde un enfoque global; en esta línea, en primaria y secundaria, existen algunas experiencias de impulso de la ED como Proyecto Educativo de Centro lo cual implica que los objetivos y contenidos de la ED se formulan desde todas las áreas curriculares, que se trabajan las estrategias metodológicas y un diseño curricular específico. Para poder impulsar esta línea, se requiere una adaptación de la organización del centro para favorecer el trabajo en equipo. Ello resulta muy difícil de llevar a la práctica debido fundamentalmente a cuatro razones: las dificultades relacionadas con la propia organización del centro: horarios, requerimientos administrativos, carencia de espacios para trabajar en equipo, etc.; la necesidad de formación del profesorado en estas cuestiones; la carencia de recursos económicos y el escaso apoyo institucional. Con frecuencia, los Proyectos Educativos de Centro y sus diseños curriculares se han convertido en un mero trámite burocrático que se formula al margen de la actividad docente cotidiana. La expresión explícita de la ED como Proyecto Educativo de Centro es bastante excepcional.

Cursos de formación convalidados por las Administraciones Públicas educativas

Se trata de cursos de formación dirigidos al profesorado y organizados, habitualmente, por una ONGD como parte de su propuesta educativa. Ofrecen una formación básica sobre cuestiones genéricas relacionadas con el desarrollo y orientaciones para la utilización de los materiales elaborados por la organización. Tienen una parte presencial y una parte práctica que el profesorado lleva a cabo en su centro. Estos cursos se realizan en colaboración con los Centros de Profesores y Recursos, o bien a iniciativa de un grupo de profesores que lo solicitan.

Publicaciones y material didáctico

La producción de materiales ha ido adquiriendo gran importancia a lo largo de la evolución de la ED. Aunque no se trate estrictamente de procesos educativos, a nuestro juicio son parte indispensable de los mismos[338]. Pueden distinguirse cinco tipos de materiales: en primer lugar, obras de referencia clave sobre el desarrollo, que son fundamentales para contextualizar la práctica educativa. En segundo lugar, las publicaciones sobre cooperación al desarrollo, anuarios, análisis sobre temas concretos, informes analíticos de apoyo a campañas, etc. En tercer lugar, los textos sobre ED como objeto de estudio, que definen sus características, su historia y evolución y las propuestas metodológicas más importantes. En cuarto lugar, el material didáctico con propuestas para trabajar con grupos (maletas, unidades didácticas, cuentos, vídeos educativos, etc.) y, por último, el material preparado para los medios de comunicación.

[338] Las ONGD dedican recursos humanos y materiales importantes para la elaboración de este tipo de materiales. Según el estudio realizado por la Coordinadora de ONGD (CONGDE, 2000), el 25% de las actividades de ED que realizaron las ONGD en el año 1999 fueron publicaciones y material didáctico.

Centros de documentación y recursos

Los centros de documentación y recursos se gestionan por entidades públicas o privadas con el objetivo de ofrecer apoyo y asesoría en aspectos relacionados con la ED. Realizan dossieres temáticos, estudios e investigaciones, recopilan artículos y noticias de prensa, etc. Son referencia clave para el investigador y el educador[339].

Jornadas y congresos

Las jornadas y congresos tienen por objeto promover el debate, análisis y discusión sobre los aspectos relacionados con el desarrollo en general, o con la ED en particular, favoreciendo el intercambio entre colectivos y profesionales de diversos ámbitos[340].

Cursos, talleres, seminarios

Se trata de actividades formativas dirigidas al ámbito formal y no formal que abordan la ED desde distintas perspectivas. Son organizados por ONGD, consejos de la juventud, asociaciones juveniles, escuelas de adultos, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones universitarias, ayuntamientos, etc.

Estas actividades son un punto de encuentro entre personas y entidades que están interesadas en cuestiones comunes: docentes, líderes juveniles, estudiantes, concejales, técnicos de juventud, animadores socioculturales, etc. También van orientados a ofrecer formación interna de personas de la propia organización. Las metodologías son muy participativas e innovadoras y se observa una búsqueda de "recetas prácticas" que se puedan aplicar posteriormente con facilidad.

[339] En nuestro país no existen muchos centros de recursos especializados en ED. El más completo se encuentra en Vitoria, en la Universidad del País Vasco, y ha sido impulsado por la ONGD Hegoa. Puede ampliarse la información en http://www.hegoa.ehu.es/topics/educacion [fecha de consulta: 22.1.2005].

[340] Hasta la fecha, en nuestro país, se han realizado dos congresos estatales de educación para el desarrollo de carácter general (impulsados en 1990 y 1996 por el Instituto Universitario HEGOA) y uno específico sobre la ED en la universidad, realizado en el año 2001 en Valladolid y promovido por la ONGD Ingeniería Sin Fronteras.

Campañas de sensibilización

Las campañas de sensibilización tienen por objetivo llamar la atención sobre un tema concreto ofreciendo información, ejerciendo presión política ante una determinada cuestión o dando a conocer una zona concreta de un país afectado por un conflicto. Habitualmente las impulsan las ONGD, y suelen formar parte de un programa de acción más amplio que incluye un programa formativo dirigido a diferentes sectores y acciones de presión política o lobby.

Entre las estrategias que se utilizan pueden mencionarse: la difusión en periódicos, televisión y radio; la producción de carteles, pegatinas, con un eslogan o mensaje que sintetiza la campaña; la elaboración de materiales: folletos, libros, revistas, unidades didácticas; la realización de jornadas, mesas redondas, ruedas de prensa; la redacción de un manifiesto y recogida de firmas; la vinculación a la campaña de personas de prestigio en el ámbito cultural, artístico o deportivo y la realización de concentraciones o manifestaciones.

Los destinatarios pueden estar muy poco definidos, como la opinión pública en general, o ser muy específicos, como decisores políticos. La duración de la campaña es muy variable. Pueden ser campañas puntuales ante un acontecimiento determinado o bien campañas de larga duración que integran un conjunto de acciones.

Otra modalidad de campañas, que, a nuestro juicio no encajarían exactamente en una tipología de acciones de ED, son las que se desarrollan puntualmente como actividades de corta duración para conmemorar un hecho concreto. Por ejemplo, la celebración del día de los derechos humanos, de solidaridad con algún colectivo, la realización de carreras populares, los juegos y paneles de información en ferias temáticas, las actividades orientadas a los niños con juegos (el buzón solidario, mensajes en globos, pintada de murales, etc.), la recogida de material escolar, los premios escolares, etc.

Exposiciones

Las exposiciones se caracterizan por ser muy diversas. Pueden ser agrupadas en las siguientes tres categorías: 1) exposiciones estables o itinerantes, paneles con texto, fotografías, material explicativo de la propia exposición; 2) exposiciones vivientes, que reproducen espacios o situaciones del Sur y 3) exposiciones interactivas, que plantean preguntas y actividades a los que las visitan.

En la producción de exposiciones se utilizan recursos muy variados: paneles de fotos, carteles, dibujos, gráficos, cómics, etc. El grupo objetivo es más definido y concreto según el nivel de profundidad del tema tratado y los recursos técnicos y gráficos que se utilizan. Los destinatarios más comunes son: niños, jóvenes, adultos y población en general, centros de primaria o secundaria. Los mayores problemas residen en adecuar la información al grupo-objetivo al que se dirige.

Programas a través de los medios de comunicación

Se trata de programas que aparecen en distintos medios de comunicación (televisión, prensa, radio, internet, etc.) de ámbito estatal o local, dirigidos a presentar la problemática del desarrollo de una manera distinta a como se presentan de manera habitual, rehuyendo las imágenes catastrofistas, eurocéntricas, androcéntricas, etc. Su objetivo es, asimismo, difundir las iniciativas solidarias dando protagonismo a las voces del Sur.

Actividades artísticas: teatro, cuentacuentos, murales

Son actividades menos comunes en el campo de la ED y se realizan en colaboración con profesionales del mundo artístico con el objetivo de aproximarse a las cuestiones del desarrollo desde el teatro, los títeres, los cuentacuentos, la realización de murales, etc. Estas actividades están integradas en una propuesta educativa que permite abordar con mayor profundidad y de forma sistemática los temas que se plantean en estas obras artísticas utilizando recursos novedosos en el campo de la enseñanza, sobre todo en la formal.

Viajes de solidaridad y turismo solidario

En el espacio educativo formal preuniversitario, estos viajes se realizan en el marco de un programa más amplio, de hermanamiento entre escuelas o de proyectos de intercambio a partir de la correspondencia escolar. En el ámbito universitario, cada vez es más frecuente la realización de viajes a los países del Sur para la realización de prácticas, trabajos finales de carrera o, simplemente, como parte de los programas educativos que las ONGD desarrollan en la institución universitaria.

Al margen del espacio educativo formal, muchas ONGD consideran los viajes de solidaridad como un poderoso instrumento de sensibilización que motiva la implicación

del que viaja en propuestas de cambio. Habitualmente, se visitan proyectos sobre el terreno que realizan las contrapartes en el Sur de la ONGD.

V.3. Buenas prácticas de ED: construyendo ciudadanía cosmopolita desde diferentes ámbitos

Tras haber analizado la diversidad de actores e instrumentos de la ED, abordamos en este epígrafe la sistematización de trece experiencias que, a nuestro juicio, poseen un carácter ejemplificador, pueden ser consideradas como *buenas prácticas de ED* en el ámbito formal, no formal e informal.

Son experiencias dispares, promovidas desde diferentes actores, con objetivos y contenidos distintos. Su carácter ejemplificador proviene, en nuestra opinión, de su enfoque de ED dirigido, por lo que a las experiencias educativas se refiere, a la creación de una ciudadanía crítica y cosmopolita, o bien de lo novedosa que resulta su propuesta en relación con lo que, por lo general, realizan otros actores similares. Este sería el caso de las experiencias de las Administraciones Públicas o la de los medios de comunicación.

En la tabla siguiente presentamos un cuadro resumen de las acciones que vamos a comentar en este capítulo, resaltando el ámbito en el que se inscriben, el nombre del proyecto o acción, la entidad que lo impulsa y el lugar geográfico.

	NOMBRE DE LA ACCIÓN	ENTIDAD	ÁMBITO GEOGRÁFICO ACCIÓN
ÁMBITO FORMAL	Mundilab	HEGOA	País Vasco
	Escuela de Paz	Colegio Obispo Osio	Córdoba
	Proyectos de Conocimientos de la Realidad	Engynieria Sense Fronteres	Cataluña
	Solidaridad: tarea de todos y todas	Barbiana-Ayto de Córdoba	Córdoba
ÁMBITO NO FORMAL	Talleres de educación para el conflicto	Escola de Pau	Cataluña- España
	Trabajo y desarrollo. Internacionalismo y cooperación sindical	Pau i Solidaritat	Comunidad Valenciana
	Plataforma Antiglobalización de Valencia	ACSUD Las Segovias	Paterna (Valencia)
ÁMBITO INFORMAL	Sin Fronteras	Periodista de Radio Nacional de España	Comunidad Valenciana
	Polygone	HEGOA	Diferentes países
	Adiós a las armas	Intermon-OXFAM (Médicos Sin Fronteras, Greenpeace, Amnistía Internacional)	Todo el Estado español
	Eragiten	Dirección de Cooperación al Desarrollo. Gobierno Vasco	País Vasco
	Plan Municipal de Paz y Solidaridad	Delegación de Participación Ciudadana y Cooperación. Ayuntamiento de Córdoba	Córdoba
	Otro globo es posible	Servicio de Cooperación al Desarrollo. Ayuntamiento de Vitoria	Vitoria

Tabla V.3: Experiencias analizadas.

Comentaremos, a continuación, cada una de las experiencias realizando, en primer lugar, una descripción de la propuesta para, tras ello, desarrollar una valoración crítica de las mismas resaltando, a nuestro juicio, sus fortalezas y debilidades desde el enfoque de la ED que proponemos en esta investigación[341].

[341] La información de cada una de las experiencias ha sido obtenida a través de una entrevista semiestructurada realizada por la autora de esta investigación, completada con la lectura de material

V.3.1. Experiencias desde el ámbito formal

Cuatro son las experiencias que presentamos en este apartado; la primera, *Mundilab,* la impulsa HEGOA, una ONGD que cuenta con una trayectoria muy dilatada en ED. Está dirigida a todos los niveles educativos preuniversitarios. La segunda, es una propuesta educativa que parte del Colegio Público Obispo Osio de Córdoba, consistente en la elaboración de un proyecto educativo de centro que gira en torno a la educación para la paz. La tercera es una experiencia que se está desarrollando en el ámbito universitario, impulsada por la ONGD Engynieria Sense Fronteras, en Barcelona, y que combina los viajes a países del Sur, que entrarían en la categoría de lo que antes denominábamos "turismo solidario", con un programa educativo basado en la ED. La última acción, *Solidaridad: tarea de todos/as*, la protagonizan dos actores: la ONG Barbiana, entidad dedicada al trabajo con jóvenes, y el Ayuntamiento de Córdoba, una de las municipalidades que más ha apostado por la ED en todo el territorio nacional.

Mundilab. Experimentar para conocer otras realidades[342]

Mundilab[343] es un proyecto de innovación pedagógica, formación e investigación educativa creado para impulsar la práctica de la ED y la transversalidad en los centros escolares. Consiste en un aula laboratorio que, situada dentro de los centros educativos, concentra documentación, recursos técnicos y materiales didácticos que permiten desarrollar las líneas transversales (ED, educación para la paz, educación ambiental, educación intercultural, co-educación, etc.) en las distintas asignaturas de cada curso escolar.

Asimismo, *Mundilab* está pensado para estimular el aprendizaje experimental a través del uso de puzzles, juegos, videos, herramientas informáticas, etc. El aula dispone de un mobiliario y recursos técnicos pensados a tal efecto. El propósito es incitar la curio-

bibliográfico facilitado por cada una de las personas entrevistadas. Se indicará oportunamente el nombre y la vinculación de los entrevistados con el proyecto analizado. Las declaraciones que transcribiremos responden a la opinión de las personas entrevistadas, sin que puedan ser generalizadas para el resto de miembros de las respectivas entidades.

[342] En esta experiencia fueron entrevistados Gema Celorio y Miguel Argibay, ambos de la ONGD Hegoa y promotores de este proyecto.

[343] Puede ampliarse la información sobre este proyecto en

sidad del alumnado para permitirle realizar análisis complejos de la realidad, promover el conocimiento crítico e impulsar los valores de cooperación y solidaridad. La propuesta metodológica se basa, fundamentalmente, en el desarrollo de proyectos de investigación y en la utilización de procedimientos de comunicación, con el fin de favorecer el aprendizaje autónomo de los y las estudiantes.

El proyecto arranca en 1999 con seis centros piloto, y en la actualidad existen aulas *Mundilab* en dieciséis centros del País Vasco, diez de secundaria y seis de primaria, más otra aula en la Escuela de Magisterio de Vitoria. La mayor parte de la financiación para la instalación y puesta en funcionamiento de las aulas *Mundilab* ha provenido del Gobierno Vasco y de la Unión Europea.

Para poder entrar a formar parte del proyecto, cada centro debía constituir un grupo coordinador de, al menos, cuatro docentes. Este grupo podía elegir uno o más ejes de trabajo (globalización, contaminación, género y ocio, etc.) que debían ser comunes a todas las áreas implicadas, lo que facilitaba el tratamiento interdisciplinar. Además, en cada centro educativo debía haber una persona que se encargara de la coordinación y gestión del laboratorio, dinamizando el trabajo del equipo docente, apoyando las programaciones, facilitando la información o la búsqueda de materiales apropiados, recogiendo las experiencias sistematizadas por cada docente y estableciendo el calendario de uso del laboratorio. El equipo de Hegoa proporcionaba formación - se realizaron tres cursos de formación para el profesorado de 45 horas de duración - y asesoramiento a los equipos docentes, encargándose además de la gestión técnica y administrativa del proyecto.

A nuestro juicio, el proyecto *Mundilab* es un excelente ejemplo de acción de ED de quinta generación porque conjuga los siguientes elementos: el enfoque de ED del que parte es claramente transformador, intentando, a través de una pedagogía experiencial, en la cual el aprendiz es protagonista, romper con estereotipos y prejuicios sobre el Sur. Promueve valores como el diálogo y la cooperación e, incita, asimismo, a la comprensión de la interdependencia y la complejidad. Para ello, se vale de materiales didácticos específicos que están todos agrupados y sistematizados en un mismo lugar lo que permite que el profesorado que lo desee pueda hacer uso de ellos en su asignatura. Como afir-

http://www.hegoa.ehu.es/topics/educacion/mundilab [fecha de consulta: 22.1.2005].

man sus promotores, “los centros escolares se quejaban de que les llegaran un sinfín de propuestas en cualquier momento, sin tener nada que ver con el currículum que se estaba desarrollando y, además, con escaso enfoque pedagógico. El reto era entablar cauces de comunicación”. La propuesta *Mundilab* permite que, tanto el profesorado como las ONGD, dispongan de un espacio donde plantear experiencias educativas acordes con la propuesta de la ED.

La evaluación de la experiencia es altamente positiva puesto que, de todos los centros que se han ido sumando a la iniciativa, sólo uno decidió no continuar con la misma. Sin embargo, en la actualidad, el proyecto carece de financiación para poder aumentar el número de centros que dispongan de aulas *Mundilab*. ¿Dónde están, por tanto, las limitaciones de esta experiencia?

La idea surge de una ONGD, Hegoa, que se plantea impulsarla para que, en un futuro, sean las propias administraciones educativas las que se hagan cargo de las aulas, siempre y cuando la evaluación sea positiva. Los resultados son muy buenos, pero no existe voluntad por parte de la Consejería de Educación de continuar con la iniciativa y no porque sea extremadamente costosa, el aula precisa de una inversión de 6.000 a 9.000 € y en ella pueden trabajar veinticinco personas, sino porque no existe voluntad política para impulsar una iniciativa de estas características, que no parte de la administración educativa. “Insistimos desde el principio en que la Consejería podía asumir el proyecto como propio, pero no hubo manera”. No basta con haber dado la financiación para montar las aulas, se necesita personal liberado de sus tareas para poder encargarse de la gestión. Al comienzo de la experiencia, la Consejería de Educación liberó a un docente por centro con una descarga de cuatro horas semanales para que asumiera las labores de coordinación. Pero este incentivo sólo duró dos años y luego desapareció. También se contaba con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. La idea original era hacer investigación educativa, pero, debido a diferentes problemas en el seno de dicha institución, ese apoyo desapareció y la parte de investigación quedó muy reducida.

Las aulas siguen funcionando, en algunos casos de manera excelente, gracias a la implicación del profesorado sensibilizado. En uno de los centros asociados, participa el 95% del profesorado de secundaria. Mención aparte merece el caso de la Escuela de Magisterio, donde el recurso solamente se utiliza en asignaturas específicas dedicadas a la educación en valores. No cabe duda de que los niveles de secundaria, y sobre todo de primaria, permiten experiencias colegiadas como las que se describen en este proyecto,

pero la tendencia en la universidad a trabajar de manera compartimentada se ha puesto, a nuestro juicio, una vez más de manifiesto.

Para consuelo de los implicados en la ED, nos queda una excelente propuesta didáctica, muy documentada y sistematizada, que puede ser de aplicación en cualquier nivel educativo y que "sólo" necesita de la voluntad de los responsables políticos para que pueda ser generalizada.

La escuela de paz. Un espacio de convivencia[344]

Haber creado un espacio de convivencia es, a nuestro juicio, la gran aportación del Colegio Público (CP) Obispo Osio, situado en el barrio de Moreras, en la ciudad de Córdoba. Es un barrio difícil, con multitud de problemas como la desestructuración familiar, el alcoholismo, los malos tratos, la drogadicción y la delincuencia. Todo ello produce falta de referentes positivos y de pautas educativas en el seno familiar y en el entorno social. Existe mucha desmotivación, atraso, fracaso, absentismo y abandono escolar entre los niños y jóvenes del barrio.

El ejemplo del CP Obispo Osio es muy ilustrativo de lo que significa trabajar la educación en valores en un contexto hostil y sin que la administración pública educativa competente asigne suficientes recursos y personal. El Colegio tiene más de 30 años y, desde sus inicios, se ha caracterizado por el espíritu combativo e inconformista de sus maestros. En los años '70, en una zona arrasada por las inundaciones del Río Guadalquivir, un grupo de profesores preocupados por la innovación pedagógica, sientan las bases de esta institución con el objetivo de integrar el Colegio en el barrio. Se implicaron con las madres de los alumnos, montaron bibliotecas populares en la calle, ayudaron a impulsar, en definitiva, un tejido sociocomunitario que aún hoy pervive. "Es un trabajo que se desconoce. Pero hay gente que empezó a ver las cosas de otra manera porque encontró a qué engancharse dentro de la sociedad. De hecho, hay cosas que siguen vivas, participan en la vida del Colegio, montan su café-teatro, hacen cosas en las fiestas. Hay

[344] En esta experiencia fue entrevistado Francisco Gutiérrez, profesor del CP y coordinador del proyecto *Escuela: espacio de paz.*

centros de muy alto nivel que no tienen ese núcleo de gente viva", afirma Francisco Gutiérrez.

Los años '80 fueron la época de la Educación Compensatoria, que buscaba compensar las dificultades en la enseñanza de alumnado con problemas a través de mayores recursos económicos y personal. El CP Obispo Osio recibió ayudas financieras y materiales y más personal por parte de la administración. En los años '90, la LOGSE suprimió estos refuerzos y la situación se volvió más difícil para el Centro. Actualmente, la tendencia es a recuperar la educación compensatoria, aunque hay asuntos muy relevantes que siguen sin ser abordados seriamente. No hay voluntad política de acabar con los problemas de las familias, del barrio. Se pretende solucionar con subvenciones, pero esta práctica asistencialista no ayuda a empoderar, sino que fomenta actitudes pasivas. Como subraya Francisco Gutiérrez "la escuela ya no es el medio predominante de transmisión de valores", pero no se afronta cómo cambiar el entorno, sino que la discusión principal se centra en la reforma educativa.

Sin embargo, en este contexto tan complejo y difícil, los profesores del CP Obispo Osio siguen pensando que es posible impulsar un proyecto de educación para la convivencia. Lo denominan *Escuela: espacio de paz,* pero no se trata de un proyecto específico diseñado para una convocatoria pública, sino que es una manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo el centro alrededor de la idea de la convivencia. La conflictividad es una realidad inevitable en la vida escolar de los alumnos, en su familia, en el barrio. Ante esta constatación, el Centro analizó cuáles eran los ámbitos en los que se producían más conflictos, qué tipo de conflictos eran y qué mecanismos de resolución podrían aplicarse a cada uno de ellos. La máxima fue que cada uno de los conflictos tuviera respuesta dentro de cada uno de los ámbitos y se resolviera con la colaboración de los afectados, incluyendo la familia cuando fuera posible, de tal modo que fueran los menos los casos que tuvieran que dirimirse a través del recurso a la autoridad del Centro (Equipo Directivo, Comisión de Convivencia, etc.).

Asimismo, otro pilar básico en el proyecto del Centro, es la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, lo que obliga al Colegio a adoptar esquemas organizativos a través de los cuales se establezcan cauces participativos tanto para la resolución de conflictos como para el desarrollo ordinario de la vida escolar (la representación de los alumnos en el Consejo Escolar, o las Asambleas de Aula y Delegadas/os, son algunos ejemplos).

Con este enfoque se diseñan actividades concretas que van tocando temas relacionados con la paz, el desarrollo sostenible, la tolerancia, la intercultularidad, la equidad de género, etc. Se utilizan cuentos, murales, teatro, danza, vídeos, etc.

Pero lo más importante de esta experiencia, a nuestro juicio, es que el fomento del respeto, de la autonomía, de la aceptación de la diversidad, impregna todo el quehacer del centro y sus estructuras. El hecho de que sea enseñanza primaria facilita el trabajo colegiado del profesorado, pero no hay duda de que la escasez de medios y el entorno tan hostil a la transmisión de este tipo de valores hace que la tarea que se realiza en el CP Obispo Amigo sea una de las experiencias más interesantes de educación en valores que hayamos conocido. Nos recuerda a lo que los pedagogos estadounidenses Apple y Beane (1997) proponían en sus *escuelas democráticas*[345]*.* Ambas experiencias comparten una visión transformadora de la experiencia educativa, aunque, desgraciadamente, en el caso español, esté construida más sobre la motivación y el esfuerzo personal del profesorado implicado que sobre una decidida voluntad política de afrontar la educación desde una perspectiva distinta, verdaderamente democrática.

Los *Proyectos de Conocimiento de la Realidad*. Co-responsabilidad en la promoción del desarrollo humano[346]

Enginyeria Sense Fronteres (ESF) es una ONGD formada básicamente por profesionales de la ingeniería, docentes universitarios y estudiantes de carreras técnicas, que trabaja en el ámbito de la tecnología para el desarrollo humano (TPDH)[347]. Sus actividades se centran en la sensibilización, ED e investigación en el ámbito de las enseñanzas técnicas y en la realización de proyectos de cooperación para el desarrollo en países del Sur.

[345] Veáse apartado IV.2.4. de la investigación.

[346] Para la obtención de información sobre esta experiencia fue entrevistado Agustí Pérez, profesor de la Escuela de Caminos, Canales y Puertos de la Universitat Politècnica de Catalunya, miembro de Enginyeria Sense Fronteres (ESF) y coordinador del área de Educación para el Desarrollo de la Federación de Ingeniería Sin Fronteras.
Para más información sobre ESF puede verse http://catalunya.ingenieriasinfronteras.org/NOVA/inicio.htm [fecha de consulta: 24.1. 2005].

Desde sus inicios, en el año 1992, ESF ha concebido el espacio universitario como un lugar privilegiado desde el que impulsar la formación y sensibilización de los estudiantes de ingeniería de acuerdo a valores acordes con el desarrollo humano. Contrariamente a otras ONGD[348], la ED ha sido una estrategia muy importante no sólo en el quehacer de ESF, sino en el de muchas otras asociaciones que componen la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras[349]. Es en el marco de esta estrategia global de promoción de la ED en la universidad, donde se ubica la experiencia de los *Proyectos de Conocimiento de la Realidad* (PCR) que analizaremos en este apartado.

Los PCR consisten en estancias cortas, de dos meses por lo general, que estudiantes de carreras técnicas (principalmente ingenierías de la Universitat Politècnica de Catalunya) realizan en un país del Sur. Su objetivo es complementar la formación técnica que se recibe en la titulación con una experiencia personal de trabajo en un contexto muy distinto. La aportación técnica del alumno es primordial, puesto que, en su estancia, tiene que realizar una contribución específica que sea afín con su propia formación y, además, que sea útil para el socio local con el que se diseña el PCR y para la propia ESF.

Las primeras acciones se desarrollaron en 1999 en El Salvador, siendo contraparte del proyecto la Universidad Simeón Cañas, la UCA, de la capital San Salvador. El trabajo consistió en apoyar técnicamente los procesos de legalización de tierras y, para ello, el estudiante se tenía que desplazar a las comunidades rurales para efectuar las mediciones y levantar los planos necesarios para la legalización. Otro objetivo del proyecto era fomentar la convivencia entre estudiantes catalanes y salvadoreños, puesto que todo este trabajo se realizaba en equipos compuestos por alumnos universitarios de ambos países. Además del apoyo técnico que recibía el proceso de legalización, la UCA se beneficiaba de una donación de materiales técnicos necesarios para realizar las mediciones, que lue-

[347] Hablar de TPDH implica "potenciar los mecanismos y las estrategias que hacen que ciertas soluciones técnicas dignifiquen y potencien la vida de las personas" (Pérez Foguet et al, 2003: 10).

[348] A este respecto, puede verse el análisis que se realiza en el apartado V.1.3. de este capítulo.

[349] Para conocer las experiencias que las distintas asociaciones que componen la Federación de Ingeniería Sin Fronteras han llevado a cabo en el ámbito de la educación fornal, pueden consultarse las actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo, celebrado en Valladolid en el año 2001 y las memorias de la Federación disponibles en http://www.ingenieriasinfronteras.org/contenido/formacion/listado.php [fecha de consulta: 25.1.2005]. En el apartado dedicado a los antecedentes de la propuesta curricular que presentaremos en el capítulo VII de esta investigación, retomaremos el rol que Ingeniería Sin Fronteras Valencia ha desempeñado como promotora de la asignatura.

go eran entregados a la institución. En esta primera etapa, se buscaban personas que tuvieran formación previa en desarrollo y cooperación internacional, habilidades de trabajo cooperativo, vinculación con alguna entidad no gubernamental y un fuerte compromiso que les hiciera vincularse a ESF durante, al menos, el curso académico posterior.

Tras la experiencia de El Salvador, en años posteriores, se sumaron otros PCR en Argentina y en Camerún. Cada país presentaba unas peculiaridades distintas; en Argentina primó más el contacto con organizaciones de base con un fuerte componente político, como el Movimiento Campesino de Santiago del Estero, que con instituciones universitarias. En el caso de Camerún, se tardó bastante tiempo en poder comenzar los PCR por la dificultad de aglutinar alumnos idóneos para la realización de la estancia y, también, por la falta de definición, tanto por parte de ESF como de la contraparte local, de poder integrar los PCR en el marco de una estrategia más definida. De hecho, hasta que ESF no empezó a ejecutar un proyecto a largo plazo, no fue posible comenzar a ofrecer los PCR en este país africano.

Pese a estas dificultades, desde el año 1999 hasta el 2004, más de 50 personas han realizado estancias de este tipo en países del Sur y un número considerable de aquellas se han vinculado activamente a ESF en sus diferentes grupos de trabajo. La acción, a nuestro juicio, es exitosa porque demuestra que este tipo de estancias pueden convertirse en un excelente instrumento de sensibilización que revierte en la formación de una conciencia cosmopolita y que promueve la participación en propuestas de cambio.

Sin embargo, como argumenta Agustí Pérez, todo el potencial de esta experiencia está aún por ser analizado y sistematizado. A nuestro juicio, y así lo argumentábamos en páginas anteriores[350], la poca atención que prestan las ONGD a la evaluación de sus acciones es una de las mayores debilidades de este colectivo. Los PCR nacen más como propuestas espontáneas que lanzan los diferentes grupos de trabajo de la asociación que como un proyecto de toda la entidad planificado desde el comienzo. Esto, en nuestra opinión, no es algo perjudicial, puesto que es positivo que se de un espacio en las entidades para la creatividad y la participación activa desde las bases en el impulso de las acciones de la asociación. Pero, por otro lado, esta improvisación en los primeros pasos del pro-

[350] Véase apartado V.1.3.

yecto, hace que no se tenga muy definido el rol que debe jugar cada uno de los actores, cómo dirigirse al financiador para la búsqueda de recursos, cómo organizarse internamente para la gestión de las acciones, cuál es la formación previa que deben recibir los alumnos y cuál es el papel que juega la ED en el proceso.

ESF hace frente a esta falta de definición integrando, en el año 2004, los PCR en el marco de un proyecto a más largo plazo que denomina "Formación Práctica en Tecnología para el Desarrollo Humano" y que engloba no sólo las estancias cortas de los PCR, sino la realización de proyectos fin de carrera y tesinas en países del Sur y los *stages* o estadías de un año de duración en organismos internacionales y ONG del Sur. Estas últimas tienen como objetivo apoyar técnicamente en las necesidades de la entidad receptora y, además, coordinar las acciones que ESF realiza en cada uno de los países. En esta última convocatoria, se ofertan 24 plazas para la realización de PCR, proyectos fin de carrera y stages, y los países se amplían a Perú, Uganda y Uruguay.

Un aspecto que nos parece especialmente destacable es que simultáneamente al cambio de estrategia que emprende ESF, otras organizaciones pertenecientes a la red de Ingeniería Sin Fronteras en España (en Valencia, Madrid y Galicia) impulsan también los PCR de manera coordinada con la entidad catalana. En ocasiones se comparten lugares de destino por lo que se terminan creando equipos provenientes de distintas asociaciones, los cuales, durante la formación previa han disfrutado de momentos de encuentro y de reflexión conjunta. Los PCR se convierten, por tanto, en una buena herramienta de vertebración entre las distintas entidades que componen la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.

A pesar de los notables avances comentados, a nuestro juicio, uno de los asuntos que sigue necesitando de mayor clarificación es el rol que juega la ED en este proyecto. Como afirma Agustí Pérez, hasta el año 2003 no existió por parte de la asociación un proceso de reflexión sobre la idoneidad o no de incorporar la ED en la formación previa, de evaluar de una manera sistematizada los cambios en las actitudes que pudieran haberse producido tras la estancia, puesto que los PCR nunca se formularon como herramienta de sensibilización, sino como microproyectos. Este último motivo, se debe, en parte, a la estrategia de financiación de estas actividades basada en las convocatorias de la Universitat Politècnica de Catalunya. A juicio de Agustí Pérez, este tipo de convocatorias potencian sobre todo la visibilidad de la universidad a través del número de iniciativas impulsadas en países del Sur, en detrimento de la integración de estrategias de trabajo de la ED en el norte. ESF, consciente de esta limitación, ha cambiado de criterio y ha buscado financiadores distintos. Por ello, cuando los PCR pasaron a integrarse en el

proyecto anteriormente comentado, cofinanciado por la Generalitat de Catalunya, se pudo incorporar una formación específica en contenidos, habilidades y valores propios de la ED. De qué manera la financiación puede llegar a condicionar el rumbo de los programas de las ONGD nos parece una reflexión muy pertinente, que no debería descuidarse en el seno de dichas entidades. En nuestra opinión, el ejemplo de los PCR es un buen caso de análisis sobre este punto, que tendremos ocasión de retomar a lo largo del comentario de otras experiencias y en las conclusiones de este capítulo.

En definitiva, a nuestro juicio, los PCR son un excelente instrumento de ED por diferentes motivos. Porque, en primer lugar, combinan la participación de la institución universitaria con el trabajo de una ONGD del Norte, con instituciones internacionales y con organizaciones del Sur, poniendo de manifiesto las enormes potencialidades que el trabajo conjunto tiene en el campo del desarrollo y la cooperación internacional y promoviendo un sentido de co-responsabilidad necesario para afrontar los cambios que el desarrollo humano requiere. En segundo lugar, porque, a través de la vivencia personal de los alumnos, se puede incidir en el ciclo sentimiento-reflexión-acción que un cambio transformador precisa. Por ello, es importante que se potencie la formación previa y la evaluación posterior de los resultados de la experiencia desde la perspectiva de la ED. Por último, la vinculación de la experiencia con el trabajo técnico es también un buen vehículo para promover una reflexión sobre la responsabilidad profesional y sobre el rol que juega la tecnología en el desarrollo de los países. Creemos que esto es primordial en la formación de los futuros ingenieros e ingenieras y sería muy deseable que experiencias de este tipo pudieran generalizarse en los itinerarios curriculares de los futuros titulados, no sólo del campo de la ingeniería, sino en toda la formación universitaria.

Solidaridad: tarea de todos y todas. **Un convenio de compromiso con la participación**[351]

Solidaridad: tarea de todos y todas (de ahora en adelante *Solidaridad*) es un programa de apoyo a la educación en valores en centros de enseñanza secundaria de la

[351] Para el análisis de esta experiencia fueron entrevistados Guillermo Carabaño, técnico del área de educación de la Concejalía de Participación Ciudadana y Cooperación, e Inma Ramos y Antonio Casanova, educadores de Barbiana.

ciudad de Córdoba. Se trata de un proyecto municipal, financiado en su totalidad por el Ayuntamiento de Córdoba, y que gestiona la asociación educativa Barbiana, entidad especializada en la educación en valores con jóvenes.

El programa *Solidaridad* es una actuación central del Plan Municipal de Paz y Solidaridad del Ayuntamiento de Córdoba. Al análisis de dicho Plan dedicaremos un apartado de este capítulo cuando comentemos las experiencias en el ámbito informal de la ED. En este epígrafe, nos centraremos únicamente en las características del programa *Solidaridad.*

Barbiana es una entidad no gubernamental de carácter educativo, dedicada a impulsar la educación en valores en el ámbito juvenil. Como destacan Inma Ramos y Antonio Casanova, "todos los que participamos en Barbiana venimos del ámbito del voluntariado. Aunque colaboramos estrechamente con el Ayuntamiento de Córdoba, mantenemos nuestro carácter reivindicativo, al que no queremos renunciar".

Desde el año 1999, Barbiana coordina, en convenio con el Ayuntamiento de Córdoba, el programa *Solidaridad,* que pretende introducir los contenidos de la educación global en la enseñanza secundaria. Lo realmente novedoso de este programa es que parte de la administración municipal con el objetivo de aglutinar los esfuerzos de los distintos actores comprometidos con la educación en valores en los centros educativos: los educadores de los centros, las asociaciones educativas, las ONGD y la propia Administración Pública local. Barbiana se encarga de la coordinación del programa y de la formación de los formadores. El proceso que sigue *Solidaridad* es el siguiente: Barbiana oferta al centro público de secundaria y bachillerato una serie de talleres que abordan temáticas relacionadas con la educación global: desigualdad Norte-Sur, valores ambientales, globalización de la economía, violencia de género, participación y medios de comunicación, inmigración, educación para la paz, consumo responsable y comercio justo. También se incluyen dos talleres dedicados a Brasil y al Sahara. Cada uno de estos talleres es coordinado e impartido por una entidad no gubernamental especializada en la temática. Barbiana ofrece una formación inicial a los profesores de los institutos en torno a las temáticas escogidas. Posteriormente, la entidad no gubernamental especializada imparte el taller de una duración de 6 horas y, por último, se realiza una evaluación. En el curso 2003-2004, se impartieron más de 200 talleres en 25 centros educativos públicos de secundaria que llegaron a más de 5.000 alumnos.

Además de los talleres, Barbiana coordina la celebración de *semanas de solidaridad* en los centros, en las que se intenta complementar la formación teórica recibida en

los talleres con contenidos más lúdicos. De esta manera, en el curso 2003-2004, se celebraron 14 semanas de la solidaridad en igual número de centros. Las actividades realizadas consistieron en danzas del mundo, cuentacuentos, juegos cooperativos, etc.

Por último, para aquellos centros que lo deseen, se ofertan las *Plataformas de la Solidaridad* que tienen como objetivo la implicación de los jóvenes en actividades de voluntariado relacionadas con la cooperación al desarrollo. Como destaca Antonio Casanova, el año pasado 14 jóvenes se incorporaron a diferentes colectivos sociales, y eso pueden entenderse como un éxito. La participación juvenil es difícil, sobre todo cuando las organizaciones no están preparadas para acoger a gente de manera progresiva.

Desde el punto de vista cuantitativo y de articulación de distintos actores sociales, *Solidaridad* es un programa muy exitoso aunque, a juicio de los educadores de Barbiana, se detectan una serie de problemas tanto operativos como de enfoque educativo. En primer lugar, se observa un grado distinto de implicación y formación por parte de las ONG que imparten los talleres. Hay algunas entidades que cuentan con personal contratado para esa formación, pero en la mayoría de casos son voluntarios, que no siempre tienen la preparación adecuada para poder trabajar con jóvenes de entre 16 y 17 años, lo que supone un inconveniente importante. Una de las acciones que incorpora el programa en su edición de 2004-2005 es precisamente un taller sobre metodología educativa dirigido a los monitores de los talleres.

Otro punto débil que detectan los educadores de Barbiana es el riesgo de que el programa *Solidaridad* pierda la perspectiva integral con la que fue concebido. En numerosas ocasiones, la semana de la solidaridad se convierte en un espacio puntual, aislado, desconectado de las otras actividades. Los centros en los que existen *Plataformas de solidaridad* funcionan mucho mejor. "La plataforma se articula desde un trabajo de profesores de secundaria que, utilizando un referente que es cercano a los alumnos como es el propio instituto, sirve para conformar grupos de jóvenes que trabajan todas las cuestiones de cooperación al desarrollo" apunta Inma Ramos.

Barbiana realiza también actividades fuera de los institutos en las que se pretende que se impliquen los centros educativos, junto con las ONGD y los colectivos de cada distrito. Así, cada año organiza, financiadas también por el Ayuntamiento, las *Jornadas por la paz* en diferentes distritos de la ciudad cordobesa. En estas actividades, el énfasis se sitúa en la dinamización de la participación en el barrio, que ha sido uno de los ejes más importantes sobre el que ha girado el trabajo de Barbiana desde su constitución.

V.3.2. Experiencias desde el ámbito no formal

En este apartado vamos a analizar tres experiencias que se desarrollan en el ámbito no formal, es decir, el espacio intencional de producción de aprendizajes desarrollado al margen de los sistemas educativos reglados. La protagonista de la primera es la Escola de Cultura de Pau (ECP) de la Universitat Autónoma de Barcelona, entidad especializada en la construcción y análisis de la cultura de paz. La actividad que hemos seleccionado es el taller de educación en el conflicto que la ECP imparte a educadores escolares de primaria y secundaria y padres de alumnos. La segunda experiencia que abordaremos es la formación que la ONGD Pau i Solidaritat ofrece a los delegados y delegadas sindicales afiliados al sindicato Comisiones Obreras sobre los medios existentes desde el mundo laboral y sus organizaciones sindicales para cooperar al desarrollo del Sur. Por último, analizaremos una actividad impulsada por parte de la ONGD ACSUD Las Segovias que consiste en el impulso de la *Plataforma Antiglobalización de Paterna*, integrada por jóvenes de esa ciudad de la provincia de Valencia.

***Talleres de educación en el conflicto*. El conflicto como oportunidad de cambio[352]**

La ECP es un centro adscrito a la Universitat Autónoma de Barcelona que tiene como objetivo principal promover la comprensión y la práctica de la cultura de paz. Se enmarca, por tanto, en el ámbito de las entidades que trabajan la educación para la paz desde un enfoque socio-crítico[353]. De entre las numerosas actividades que desarrollan, hemos seleccionado para este apartado de buenas prácticas los talleres dirigidos a educadores y padres de alumnos sobre la educación en y para el conflicto en el contexto escolar. La perspectiva de la actividad educativa de la ECP, a nuestro juicio, guarda muchas similitudes con la propuesta de ED que defendemos en esta investigación.

[352] Para el análisis de esta experiencia fue entrevistado Carles Vidal, educador y coordinador del programa de *Educació per la Pau*, de la Escola Cultura de Pau. Para más información puede consultarse http://www.escolapau.org [fecha de consulta: 3.2.2005].

[353] Veáse el apartado III.I.4. de la investigación dedicado a la educación para la paz y los derechos humanos.

Cuando nos referíamos a los orígenes de la ED, veíamos como las distintas "educaciones para" terminaban confluyendo en la propuesta de educación para la ciudadanía global o cosmopolita. Pues bien, en nuestra opinión, la educación en y para el conflicto converge con la propuesta de ED en los siguientes aspectos. En primer lugar, desarrolla una de las habilidades clave en el modelo de ED de quinta generación: la de cooperar y resolver conflictos. Como veremos a continuación, los talleres de la ECP se centran primordialmente en cómo aprender a enfrentar y resolver conflictos de una manera constructiva y no violenta. Asimismo, otro punto de conexión es que ambas propuestas pedagógicas comparten un mismo objetivo conceptual: la comprensión de los conflictos pasados y los presentes, la prevención y mediación de los conflictos, así como la percepción de la idea de paz positiva, es decir la paz entendida como ausencia de violencia de cualquier tipo, tanto directa, como estructural o cultural[354]. También coinciden ambas propuestas en el objetivo transformador, es decir, en la formación de ciudadanos comprometidos con el cambio de las estructuras injustas.

Un aspecto interesante de la propuesta de la ECP es el trabajo con la dimensión micro y macro de los conflictos. Los conflictos micro son los de carácter interpersonal o intragrupales, objeto de un microanálisis. Los conflictos macro son los grandes conflictos de tipo social, comunitario, internacional, que entran dentro del macroanálisis (Cascón, 2001). Como afirma Carles Vidal, "nos parece interesante el nivel micro y el macro como un todo. Muchas de las cuestiones que tienen que ver con nuestras actitudes ante los conflictos son trasladables al nivel macro" y, viceversa, "mucho de los conductos que vemos en el nivel macro se trasladan a la educación". Aunque la ED no incida específicamente en el nivel de los conflictos micro, sí que pretende conectar lo local con lo global y, en esta conexión, se hacen referencias específicas a la importancia de las actitudes individuales en la resolución de los conflictos globales. La diferencia entre ambas propuestas estaría, a nuestro juicio, en algunos aspectos metodológicos, sobre todo si pensamos en la ED en el ámbito universitario. El enfoque metodológico de la educación para la paz y el conflicto es el socioafectivo, es decir, el que promueve la importancia del enfoque experiencial en el aula (Wolsk, 1974). Así, se proponen una serie de situaciones experienciales para provocar el análisis, la adquisición y aplicación de conocimientos y potenciar las

[354] Véase apartado III.I.4. de la investigación.

habilidades de comunicación y cooperación. Como veremos en el último capítulo de la investigación, donde se aborda nuestra propuesta curricular universitaria basada en la ED, aún utilizando técnicas participativas que aluden a vivencias que el alumno puede haber tenido (por ejemplo, a través de la técnica de los dilemas morales), el enfoque socioafectivo no es uno de los fundamentos pedagógicos básicos en nuestra propuesta de ED, que se basa, en mayor medida, en técnicas que pretenden incidir en los aspectos cognitivos del alumno.

Los talleres de educación para el conflicto que desarrolla la ECP tienen una duración muy flexible; se diseñan en función de las demandas de los profesores o de las asociaciones de padres. Su objetivo es que los educadores aprendan a abordar los conflictos de una manera creativa. Por ello, se proponen tres niveles de intervención en el centro escolar: la provención, el análisis y negociación y la mediación. Esta última, que implica el recurso a un agente externo para la resolución del conflicto, es la última manera de abordar los conflictos. Como sugiere Carles Vidal, "no se puede generar una dependencia de terceros. Se trata de que la gente sea capaz de encontrar soluciones por sí misma".

La *provención* a nivel educativo significa intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos. En definitiva, su objetivo es poner en marcha un proceso que cree las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca (Cascón, 2001). Las habilidades que han de desarrollarse son las que se refieren a la creación de un ambiente grupal de aprecio y confianza, las que favorecen la comunicación, las de toma de decisiones por consenso y las que impulsan la cooperación como forma de afrontar el conflicto entre todas las partes. Como apunta Carles Vidal "desde la cooperación se buscan soluciones para todos y se trata de demostrar que la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva".

El *análisis* y la *negociación* se refieren a desarrollar estrategias para que los alumnos aprendan a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias que les permitan aprender a resolver por ellos mismos sus conflictos. El primer paso es el de separar la persona involucrada en el conflicto, del proceso, la forma de abordarlo, y el problema, las necesidades o intereses antagónicos en disputa. "Normalmente atacamos a las personas en lugar de resolver el problema. Esto se da a todos los niveles. En el macro sería Osama Bin Laden-Sadam Hussein. En el ámbito micro sería el alumno conflictivo [...] Esa identificación del conflicto con la persona viene muy bien para

aplicar soluciones muy inmediatas que tengan un componente ejemplar" afirma Carles Vidal.

Por último, el tercer paso es el de la *mediación*. Este es el último recurso cuando las partes han agotado las posibilidades de resolver el conflicto por sí mismas, o bien cuando ocurre que la situación de violencia o de incomunicación impide que puedan hacerlo. En esos casos pueden pedir la intervención de una tercera persona o personas que les ayuden a construir un proceso justo, restableciendo la comunicación y creando el espacio y clima adecuados para que puedan hacerle frente y resolverlo. Esta persona es la que llamamos mediadora, aunque la decisión final siempre será de las partes, no del mediador o mediadora (Cascón, 2001).

El problema surge en cómo introducir estas dinámicas en el contexto escolar. Hay educadores que optan por el espacio de las tutorías para abordar estas temáticas. En otros casos, se opta por retrasar el inicio de las clases y se utilizan los primeros días lectivos para introducir temáticas relativas a la prevención, la confianza, el aprecio, etc. La situación ideal, aunque no la mayoritaria, es que todo el claustro de profesores aborde la resolución del conflicto de manera transversal, durante todo el curso, con la implicación de los padres y los propios alumnos. Ya vimos, al analizar la experiencia del CP Obispo Osio, como existen ejemplos de esta última perspectiva de la educación en y para el conflicto. Desgraciadamente, las estructuras educativas actuales no facilitan en demasía esta aproximación aunque, juntando el esfuerzo de los docentes, los formadores especializados en estas materias, los padres y madres y los propios alumnos, sí que es posible pensar que el espacio educativo sea una fuente de aprendizaje para el cambio. Como dice Carles Vidal, "sólo entrando en conflicto podemos cambiar aquellas estructuras que nos parecen injustas".

Trabajo y desarrollo. El cosmopolitismo obrero[355]

Desde 1996, la Fundació Pau i Solidaritat del País Valenciá, ONGD constituida por la Confederación Sindical de Comisiones Obreras de la Comunidad Autónoma de Valen-

[355] Para el análisis de esta experiencia, fueron entrevistados Juan Ortega y Otilia Margarit, responsables de las acciones de ED y sensibilización de Pau i Solidaritat.

cia (CC.OO. PV), realiza actividades de sensibilización dirigidas a sus afiliados, con el objetivo de construir un sindicalismo con una perspectiva solidaria. Las primeras acciones de este tipo nacieron a partir de proyectos de cooperación al desarrollo de apoyo a trabajadores de maquilas[356] en Guatemala. Además de las acciones en el Sur, se realizaban actividades de sensibilización en la Comunidad Valenciana dirigidas a presentar a los afiliados al sindicato la realidad del mundo laboral precario en Guatemala.

A partir de 2000, mediante una campaña estatal sobre empresas transnacionales, derechos y desarrollo, se comienza a introducir la idea de la recuperación del internacionalismo solidario obrero, es decir, de un movimiento sindical internacional fuerte que luche por el cumplimiento de los derechos laborales en todo el mundo. El objetivo, en opinión de Otilia Margarit, es "dar a conocer todos los instrumentos que existen para garantizar el ejercicio de los derechos humanos y a la vez informar al trabajador de cómo desde su empresa puede incidir en las condiciones de trabajo de otros trabajadores en el Sur".

Los problemas con los que se encuentra la intervención sindical a escala internacional derivan, a juicio de Recio (2002), de tres factores principales: la existencia de modelos sindicales diferentes, la presencia de intereses contradictorios entre los sindicatos de cada país y la ausencia de suficientes canales de influencia en los distintos niveles de las instituciones supranacionales. Respecto a este punto, Juan Ortega destaca la inexistencia de un sindicato internacional, puesto que el máximo nivel de multilateralismo sindical lo constituyen las agrupaciones de organizaciones sindicales, las confederaciones internacionales como la Confederación Mundial del Trabajo o la Confederación Internacional de Sindicatos Libres. Estas entidades no tienen capacidad de negociación, limitando sus funciones a lo meramente consultivo y a la convocatoria de acciones de movilización sindical.

Para impulsar un movimiento sindical internacional más fuerte que pueda hacer frente al poder cada vez mayor de las transnacionales, Pau i Solidaritat lleva a cabo una actividad de sensibilización y ED dirigida a los delegados sindicales de CC.OO PV que se

[356] Las maquilas son empresas que actúan en muchos casos como subcontratas de grandes grupos trasnacionales, asociados al textil o la microelectrónica; en este tipo de empresas, las condiciones laborales a las que se ven sometidas las mujeres, grueso de los empleados, suponen precarización contractual, trabajo a destajo, jornadas interminables, salarios de miseria, violación de la libertad sindical, etc.

denomina *Trabajo y desarrollo. Internacionalismo y cooperación sindical.* Las actividades incluyen cursos de formación, jornadas de reflexión, con la participación de representantes de organizaciones sindicales del Sur, y elaboración de materiales divulgativos. No se trata, por tanto, de una actividad específica de ED, sino que estaría a medio camino entre aquella y la sensibilización de quinta generación, es decir, actividades divulgativas donde tienen cabida análisis más complejos, donde se da la palabra a las voces del Sur y a la vez se prevén mecanismos de participación de la ciudadanía (Celorio, 2001).

Sin embargo, este trabajo no está exento de problemas. Como afirman Otilia Margarit y Juan Ortega, "aunque España sea el país del mundo en el cual los sindicatos realizan mayores actividades de cooperación al desarrollo, la idea de la acción sindical internacional no acaba de calar". Mediante un cuestionario elaborado en el marco del proyecto *Trabajo y desarrollo,* se pretendió averiguar cuál era el conocimiento de la cooperación sindical internacional en el colectivo de los delegados sindicales de la Comunidad Valenciana. Los resultados de la encuesta apuntan hacia las siguientes conclusiones (Sánchez y Bartual, 2001): en primer lugar, existe un vacío importante en acciones que tengan que ver con la acción sindical internacionalizada. En segundo lugar, por lo que se refiere a la participación en acciones de cooperación, se destaca un bajo nivel de reflexión acerca de la orientación que deben tener los proyectos de cooperación y su vinculación con el trabajo sindical cotidiano. Como resultado de ello, predomina una perspectiva bastante tradicional y fundamentalmente asistencialista en el tipo de proyectos y campañas a las que se adhieren las secciones sindicales. En tercer lugar, por lo que se refiere al asunto de los códigos éticos de conducta, eje de las campañas del trabajo internacional para globalizar los derechos laborales, se observa una elevada desinformación sobre esta herramienta y un desconocimiento sobre las potencialidades que los códigos pueden tener para que las empresas del Norte asuman compromisos que respeten no sólo en nuestro entorno, sino también en el Sur cuando acometen los procesos de deslocalización. La cuarta cuestión se refiere al marketing solidario, es decir, a la utilización, por parte de las empresas, de la solidaridad como instrumento de marketing. Aunque predomina la idea de que el sindicato sí debe tener opinión sobre este tema, se detecta, aunque no de modo mayoritario, una posición bastante defensiva que asume que afectar al marketing de la empresa supone afectar a las ventas y, por tanto, a la producción y a los puestos de trabajo. Por último, también se detecta una necesidad de coordinación mayor entre las propuestas surgidas en un nivel federal, confederal e internacional y las que nacen de las propias secciones sindicales. Es necesario conectar al trabajador desde su ámbito más local a lo global.

Por todo lo expuesto anteriormente, son muchos los retos que tienen planteadas las ONGD sindicales para impulsar el internacionalismo obrero. Un problema añadido, como resalta Juan Ortega, es que, para algunas Administraciones Públicas, los sindicatos no son reconocidos agentes de cooperación. Este es el caso, por ejemplo, de la Generalitat Valenciana, la cual, a diferencia de otras Comunidades Autónomas, no permite que un sindicato concurra a las convocatorias que tiene abiertas para la cofinanciación de acciones de cooperación. A nuestro juicio, como ya hemos expuesto en otras ocasiones, la promoción del desarrollo humano y la cooperación internacional requieren del esfuerzo concertado de muchos actores. Los sindicatos tienen un gran potencial, pudiendo llegar a un gran número de personas. Por ello, nos parece urgente que se les incluya como agentes principales de la cooperación internacional.

Plataforma Anti-Globalización de Paterna (PAP). Localizar lo global[357]

ACSUD Las Segovias Valencia[358] es una ONGD que tiene, entre sus objetivos, la construcción de una ciudadanía crítica desde la cooperación y la solidaridad internacional. Como destaca Rafael Mauri, lo local es un signo muy importante en la definición de la identidad de la ONGD: “hay que definir espacios territoriales abarcables, con un universo de actores conocido, convocable. Lo local se convierte en una clara opción estratégica de la entidad”.

Desde esta perspectiva se enfoca el trabajo con el colectivo juvenil. ¿Por qué Paterna, una pequeña ciudad adosada a Valencia? El enclave geográfico fue de una de las variables determinantes. Hay que buscar elementos de cohesión entre el colectivo juvenil, “la gran ciudad no cohesiona, pero un pueblo, un barrio sí” apunta Mauri. Otra razón para la elección de dicha ciudad fue la especial vinculación de algunos de los socios de la ONGD con Paterna. Para detectar de manera más apropiada las necesidades de los co-

[357] Para el análisis de esta experiencia fue entrevistado Rafael Mauri, director de ACSUD Las Segovias en Valencia.

[358] ACSUD Las Segovias Valencia pertenece a una federación de entidades denominadas ACSUD Las Segovias con presencia en todo el territorio nacional. Cada una de ellas es independiente, aunque comparten una visión de la cooperación común y realizan conjuntamente actividades de ED y sensibilización y proyectos de cooperación al desarrollo.

lectivos juveniles de Paterna, se realizó un diagnóstico en la calle. Se constató la excesiva institucionalización de los cauces de participación juvenil: "todo el tinglado de acción y representación juvenil lo dan los estados, las juventudes de los partidos y poco más. Los consejos de juventud no funcionan" comenta Mauri. El elemento aglutinador fue la antiglobalización, un poderoso referente en el imaginario juvenil actual.

La PAP comienza sus actividades en el 2001 y, desde sus inicios, el papel de ACSUD ha sido el de acompañante del proceso, dejando a los jóvenes de Paterna que decidan cuáles tienen que ser sus líneas prioritarias, sus acciones. "Todo muy asambleario, muy participativo. Se trataba de anteponer las prioridades del grupo a las de la ONGD" apunta Rafael Mauri. Los jóvenes protagonistas de la PAP han escogido una línea antimilitarista, de protesta contra las acciones de instituciones internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, contra los efectos de las políticas del gobierno del Partido Popular, pero también contra determinadas decisiones del consistorio de Paterna como, por ejemplo, el regalo de 6.000 euros a una cantante de Gran Hermano que es de esa ciudad. También se han realizado actividades formativas, como charlas y talleres, aprovechando las campañas de ACSUD, o acciones de sensibilización con los colectivos de inmigrantes de Paterna.

En el enfoque de ACSUD en su trabajo con la PAP tiene mucho que ver el aprendizaje producido a raíz de uno de los proyectos más emblemáticos realizados por esta entidad en todo el territorio nacional: *Tomamos la palabra.* Las actividades comenzaron en 1999 y se prolongaron hasta el 2002. La ONGD valenciana escogió el trabajo con los jóvenes y la participación ciudadana como eje de su acción. Se realizaron procesos de diagnóstico participativo en la comarca de l´Horta Sud y se organizaron jornadas con participación de contrapartes de ACSUD en el Sur en colaboración con la Plataforma *Xarxajoves* que aglutina a 17 municipios. A la vez que se realizaban actividades en el marco del *Tomamos la palabra,* se buscaba que los jóvenes de la PAP se involucraran en las distintas actividades en su ciudad.

Una de las constantes en el trabajo de ACSUD es la presencia en sus programas de ED y sensibilización de sus contrapartes del Sur. Rafael Mauri valora muy positivamente el impacto que los seminarios y talleres con los representantes del Sur producen en la ciudadanía valenciana. "Me quedé a cuadros porque yo era muy escéptico con este tipo de actividad […] La veía como algo que congregaba puntualmente pero nada más. Sin embargo, la valoración que hacen los asistentes es siempre muy positiva" comenta Mauri. Pero no es fácil para una ONGD pequeña conseguir los recursos para que se produzcan intercambios constantes entre Sur y Norte. Uno de los problemas que tiene

ACSUD para la obtención de fondos, son los criterios de valoración que usan las Administraciones Públicas para la selección de las ONGD: número de socios, capacidad de recaudación de fondos privados y gestión de fondos públicos. “El último es un criterio objetivo, pero si vamos a los anteriores, ACSUD hace pocos socios y menos entre los jóvenes que no tienen dinero” afirma Mauri.

No sólo las visitas de las contrapartes del Sur, sino también los viajes de personas del Norte al Sur son estrategias de sensibilización muy bien valoradas por ACSUD. “El viaje es una herramienta de sensibilización potentísima. Un mes de estancia allí vale por diez talleres que yo cuente. Y tiene su riesgo, porque a la vuelta tienes que frenar a la gente, los dos primeros meses son de frenesí. Y creo que allí es bienvenida” apunta Mauri.

En estos momentos, la PAP sigue activa aunque el fallecimiento de uno de sus impulsores desde ACSUD ha afectado seriamente el ánimo de sus integrantes. Gran parte de sus actividades se están articulando alrededor de herramientas de comunicación, como la participación estable en un programa de radio que está siendo impulsado por socios de ACSUD; también se colabora con otros programas de radio y con televisiones locales. “Han sido herramientas de creatividad, de expresión, de cierta libertad en la definición de la programación, de aprendizaje […] Tener un programa de comunicación da mucho juego. No es el viaje [al Sur] pero está bien. Sensibiliza” concluye Rafael Mauri.

V.3.3. Experiencias en el ámbito informal

Con este bloque finalizamos el análisis de las experiencias de ED. El espacio educativo informal se refiere a un ámbito no intencional, pero que también produce visiones y aprendizajes de la realidad (Celorio, 1995). Hemos seleccionado seis iniciativas, de diferentes tipos e impulsadas por actores diversos. La primera de ellas, el programa radiofónico *Sin Fronteras,* de Radio Nacional de España, es una de las pocas iniciativas periodísticas que existen donde la visión del desarrollo que se quiere transmitir se aleja en gran medida de los estereotipos predominantes. La segunda es otra iniciativa de la ONGD Hegoa, el proyecto *Polygone,* y apunta a la constitución de una red de educadores populares y de ED en todo el mundo. La tercera es una campaña de sensibilización e incidencia política promovida por un consorcio de cuatro ONG, de entre las cuales hemos entrevistado a Intermón-Oxfam.

Las otras tres experiencias parten de otros tantos programas impulsados por las Administraciones Públicas. En el nivel de Comunidad Autónoma, hemos seleccionado la iniciativa de la Dirección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco sobre *Planeación Estratégica Participativa de Educación para el Desarrollo: Eragiten.* Como experiencias más locales, hemos escogido dos: el *Plan Municipal de Paz y Solidaridad* de la Delegación de Participación Ciudadana y Cooperación del Ayuntamiento de Córdoba y el Programa *Otro Globo es Posible* impulsado por el Servicio de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Nos parecen tres iniciativas muy interesantes que reflejan una visión distinta de la ED a la que predomina en la mayoría de las Administraciones Públicas, donde la participación de la sociedad civil es una pieza básica de la planificación de acciones de sensibilización y ED.

Sin Fronteras. Informarte es ayudar a solidarizarte[359]

Desde el año 1996, la periodista Pura Gómez dirige y presenta el programa radiofónico *Sin Fronteras,* "donde tienen cabida todo tipo de iniciativas del Norte y del Sur, de todo tipo de asociaciones, ONG, instituciones o acciones particulares, sobre derechos humanos, defensa de la paz, lucha contra la injusticia social, racismo, violencia de género, inmigración, interculturalidad, cooperación al desarrollo, etc., en definitiva, cualquier iniciativa que contribuya a mejorar el mundo tiene cabida en el programa. En todas las informaciones hay un vínculo con la Comunidad Valenciana" afirma Pura Gómez.

En el programa no sólo se presentan las iniciativas, sino que también se busca la participación del que escucha; por ello, se ofrece información sobre las distintas posibilidades de colaboración bien a través de la dedicación de una parte del tiempo, dinero e ideas de los oyentes. "Creemos en la fuerza de las ideas positivas, porque las ideas llevan a la acción y la acción cambia el mundo, lo mejora" opina Pura Gómez. En la transmisión de los contenidos, se huye de los estereotipos sobre el Sur. Se trata de presentar otra realidad, donde tengan cabida los testimonios directos de la gente del Sur. Por ello, Pura Gómez invita a su programa a aquellas personas de otros países que se encuentren en la Comunidad Valenciana y que tengan una experiencia interesante que contar. Asi-

[359] Para el análisis de esta experiencia, fue entrevistada Pura Gómez, directora y presentadora del programa

mismo, en algunas ocasiones, el programa se ha emitido directamente desde alguna zona en conflicto o afectada por una catástrofe natural, como fue el caso del Honduras, tras el Huracán Mitch, o Montenegro, durante la guerra de Kosovo. La directora del programa también recoge testimonios directos durante sus viajes en los que procura conocer de primera mano experiencias en el Sur que luego comenta en su programa.

Programas como *Sin Fronteras* son realmente excepcionales en los medios de comunicación masivos. Es cierto que existen emisoras o prensa especializada "alternativa" que ofrece una buena cobertura de contenidos relacionados con la solidaridad, pero, cuando se analizan la programación de las emisoras de radio o de las televisiones de mayor alcance y la información de los diarios de mayor tirada, se observa que hay muy poco espacio para divulgar experiencias, testimonios, de personas comprometidas con otro tipo de valores. En el caso de los medios de comunicación privados, el criterio de la rentabilidad empresarial obstaculiza claramente la introducción de contenidos de este tipo puesto. Sin embargo, en el caso de los públicos, lo que falla, en opinión de Pura Gómez, es la sensibilización de los periodistas.

En nuestra opinión, hay otro elemento más que cabría considerar: la voluntad política de los que tienen capacidad para conformar las programaciones en un medio público de querer potenciar contenidos informacionales relacionados con la solidaridad ¿Hasta qué punto los medios públicos sacrifican el pluralismo informativo, el derecho a la libertad de expresión[360] y a la libertad de información en aras de intereses políticos? En este sentido, nos parece que una actuación acorde con los objetivos de la ED debería ser no sólo sensibilizar y formar a los profesionales de los medios[361], sino también denunciar insisten-

radiofónico Sin Fronteras.

[360] En relación con la libertad de expresión, Cortina (2004) se plantea si este derecho se ha de reducir únicamente a la liberta de expresión del periodista o puede ser entendido en sentido amplio, es decir, el derecho a que los ciudadanos tengan acceso a que sus opiniones se transmitan en los medios. Es un asunto de enorme complejidad, que excede del ámbito de esta tesis, pero nos parece oportuno remarcar que el acceso a la participación en los medios de comunicación masivos, sobre todo en los públicos, es un tema que necesitaría ser abordado urgentemente.

[361] Para ello, convendría replantearse muy seriamente el enorme grado de precariedad en el que trabajan la mayoría de los profesionales de la comunicación. Este es un tema que excede del análisis de esta investigación, pero si se quiere que dichos profesionales se conviertan en "aliados" para la promoción de la ED en los medios es obvio que necesitan tener un grado de autonomía y seguridad laboral que hoy por hoy no existe en este colectivo. Para ampliar esta información puede consultarse el *I Informe Anual de la Profesión Periodística 2004*, editado por la Asociación de Prensa de Madrid.

temente la pérdida de ese pluralismo y reivindicar espacios para mostrar una visión distinta del desarrollo y subdesarrollo alejada de eurocentrismos y donde se visibilizaran las iniciativas que existen encaminadas al desarrollo humano.

Desde nuestro punto de vista, el programa *Sin Fronteras* podría ser mejorado desde la óptica de la ED. Quizás convendría introducir, respetando las especificidades del lenguaje radiofónico, una mayor reflexión sobre las causas de la desigualdad y una distinción entre aquellas experiencias de solidaridad realmente transformadoras de las que no lo son. Pero, en todo caso, no podemos más que celebrar que existan periodistas comprometidos con la solidaridad como es el caso de Pura Gómez y que, gracias a ellos, en un entorno tan hostil como es el mundo de las medios de comunicación masivos, haya un espacio de 30 minutos semanales dedicados a mostrar otro tipo de realidades y, sobre todo, otro tipo de actitudes.

Polygone. Vientos del Norte y del Sur para el cambio social[362]

La red *Polygone* comienza su andadura en 1998, cuando cuatro ONGD del Norte, HEGOA del País Vasco, el Centro de Investigaciones para la Paz de Madrid, ITECO de Bélgica y CIDAC de Portugal acuerdan promover una red internacional de ED y educación popular (EP), con el objetivo de reflexionar conjuntamente con organizaciones del Sur sobre los discursos y las prácticas de la ED y de la EP[363]. Como apunta Miguel Argibay, desde el comienzo del proyecto *Polygone* se tuvo muy claro que la relación entre el partenariado del Norte y del Sur iba a estar basada en una correspondencia equitativa rompiendo, de tal modo, con la lógica predominante en el mundo de la cooperación entre donantes activos y receptores pasivos.

La Unión Europea, y otros donantes locales, concedieron la financiación para el proyecto cuyo comienzo oficial es marzo de 2001, asumiendo HEGOA las funciones de coordinación general. Desde marzo de 2001 hasta septiembre de 2002, se dieron los pasos para constituir la red *Polygone.* Su filosofía era la siguiente: cada uno de los cua-

[362] Para el análisis de esta experiencia fue entrevistado Miguel Argibay, uno de los promotores del proyecto *Polygone,* miembro de la ONGD HEGOA. Para profundizar en esta experiencia, puede consultarse http://www.webpolygone.net [fecha de consulta: 10.2.2005].

tros socios europeos tenía dos funciones que desarrollar; por un lado, realizar los contactos y buscar las adhesiones de 30 organizaciones del Sur y otras tantas en el Norte que se comprometían a crear en cada uno de sus países una red formada por, al menos, otras tres entidades. Por otro lado, el compromiso residía también en que los cuatro socios europeos tenían que trabajar con una contraparte del Sur el diseño, la organización y la realización de un taller temático que se tenía previsto impartir en noviembre de 2002 en el País Vasco, durante un encuentro presencial donde iban a confluir todas las organizaciones miembros del proyecto. Los temas escogidos para ese taller fueron la dimensión pedagógica de la ED y la EP, la dimensión política, la cultural y la sistematización. Como comenta Miguel Argibay, "tal vez no sea la primera vez, pero sí una de las escasas ocasiones en las que un proyecto de ED escrito en el Norte se rediseña con partenariado del Sur".

Durante el período previo a la realización del encuentro, se diseñó e implementó una página web (www.polygone.net) donde cada miembro de la red iba enviando sus contribuciones teóricas y prácticas.

En septiembre de 2002, la red contaba con 40 organizaciones de 30 países del mundo que presentaban una tipología variada, aunque todas ellas se agrupaban en función de dos factores. Si se trataba de las entidades del Norte, todas tenían como objetivo crear una cultura de convivencia, respeto y solidaridad, ligada a la cooperación internacional a través de la formación de estudiantes, profesorado, jóvenes, universitarios, cooperantes y, en algunos casos, periodistas y personal de las instituciones locales o nacionales. Entre los miembros de los países del Sur, los grupos objetivo eran más variados, y solían ser sectores de población sumidos en la pobreza o en condiciones de riesgo (infancia trabajadora, mujeres en áreas rurales o urbanas, poblaciones que padecen discriminación religiosa, etc.). El trabajo con estos colectivos se plantea siempre desde la óptica de la EP, es decir, con un fuerte componente político. Como reconoce de manera alegórica Miguel Argibay "los vientos de la ED en el Norte son buenos, pero demasiado suaves. Había que aprovechar los vientos del Sur y sus corrientes, más favorables, de EP".

[363] Sobre el concepto de EP, puede verse el apartado IV.2.3. de la investigación.

En noviembre de 2002, se celebró el encuentro internacional en el País Vasco y allí confluyeron 44 entidades que, durante cinco días, estuvieron trabajando alrededor de los cuatro talleres previstos. La pregunta central era ¿Qué educación debemos poner en práctica para lograr qué tipo de cambios sociales? Se señalaron cuatro dimensiones básicas del hecho educativo: la cultural, la política, la pedagógica y la metodológica, posteriormente denominada sistematización.

Algunas de las conclusiones más relevantes del encuentro, en nuestra opinión, han sido las siguientes: por un lado, acercar dos corrientes educativas, la ED y la EP, que habían corrido en paralelo pero que rara vez habían confluido de manera explícita. En el texto resumen del proyecto (Polygone, 2003) se analizan ambas perspectivas y se buscan sus denominadores comunes. Por otro lado, otra contribución importante ha sido el resaltar que toda acción educativa tiene que incorporar esas cuatro dimensiones a las que hacíamos referencia anteriormente. La dimensión cultural particularmente relevante en el contexto actual de la globalización que tiende a la uniformización. La dimensión política que pone el énfasis en la importancia de la transformación social. La dimensión pedagógica que pone el énfasis en la formación y las capacidades para poder ejercer la labor educadora, y, por último, la sistematización, una propuesta distinta a la de la evaluación y que pretende recuperar los aprendizajes derivados de las experiencias y prácticas educativas mediante un proceso participativo con todos sus protagonistas.

Pero lo que nos parece más enriquecedor del proyecto, es que todas estas reflexiones nacen de la discusión, del debate, del análisis conjunto entre actores del Norte y del Sur. *Polygone* es un excelente ejemplo de cómo el trabajo cooperativo fundado en criterios de equidad y co-responsabilidad puede enriquecer en gran medida el trabajo de los educadores. Como afirma Miguel Argibay, “es muy importante trabajar con gente del Sur, abre muchas posibilidades, es muy convincente”.

La otra cara de la moneda es la escasa continuidad que ha tenido el proyecto. A pesar de que la evaluación de la Unión Europea fue muy positiva, no se han seguido intercambiando experiencias ni se han vuelto a celebrar encuentros de este tipo. Uno de los efectos más visibles del proyecto, ha sido la participación de algunos de los educado-

res de la red en las escuelas de verano que organiza CONCORDE[364], la coordinadora europea de ONGD. Un efecto negativo que reconocen sus promotores ha sido la dificultad de poder gestionar un proyecto tan complejo, que implicaba la coordinación de tantas organizaciones de distintos países. La celebración del encuentro, con palabras de Argibay, sobrepasó a HEGOA que tuvo que asumir muchas responsabilidades, algunas definidas desde el principio y otras sobrevenidas por la escasa implicación de algunos socios. Esto demuestra la enorme dificultad organizativa que este tipo de experiencias conlleva para una entidad de tamaño pequeño, como es el caso de HEGOA, y la poca tradición que existe de compartir realmente el esfuerzo del trabajo en red.

Pero, de todos modos, desde una perspectiva externa, es realmente encomiable el esfuerzo realizado y son muy interesantes tanto las aportaciones vertidas en el transcurso del proyecto en un campo, como es el de la ED, que cuenta con un escaso trabajo de reflexión y sistematización, como el poder contar con una lista de contrapartes en todo el mundo que comparten una visión de la educación como proceso político.

Adiós a las armas. La unión hace la fuerza[365]

Cuatro grandes organizaciones españolas, Amnistía Internacional, Greenpeace, Médicos Sin Fronteras e Intermón-Oxfam, colaboraron durante seis años en la realización de dos campañas de sensibilización dirigidas a promover la transparencia y el control de las armas ligeras. ¿Por qué las armas ligeras? Como explica José Monzó, "este tipo de armas son las que provocan mayor número de víctimas. Tienen un bajo coste, son fáciles de transportar y pueden conservarse durante mucho tiempo".

La primera de las dos campañas, que se realizó entre 1995 y 1999, se denominaba *Hay secretos que matan,* y la segunda, que es objeto de nuestro análisis, lleva por nombre *Adiós a las armas.* Las dos actividades contaron con el asesoramiento científico de la *Escola de Pau,* de la Universitat Autónoma de Bellaterra, institución que cuenta con un gran prestigio en el campo de la investigación sobre la paz y que proporcionó la infor-

[364] Más información sobre esta entidad puede encontrarse en http://www.concordeurope.org [fecha de consulta: 10.2.2005].

[365] Para el análisis de esta experiencia fue entrevistado José Monzó, responsable de la campaña en Valencia

mación necesaria para que los distintos activistas contaran con datos actualizados y solventes. Como afirma Daniel Luz (2003:247), miembro de la referida institución, "no hay lobby sin análisis ya que se necesita argumentar con datos fiables todo lo que se propone y, para ello, es necesario elaborar documentos serios y consistentes para que los argumentos sean considerados y validados por todos los interlocutores".

La estrategia de la campaña *Adiós a las Armas* se apoyaba en tres pilares: "el trabajo con los políticos a todos los niveles a través de un lobby de presión, una relación fluida con los medios de comunicación y la sensibilización y la movilización de la sociedad civil", comenta José Monzó. Tanto las estrategias de comunicación como la de sensibilización estaban al servicio del objetivo principal: la presión y el lobby político. En este aspecto, el resultado global de la campaña fue que, el 11 de diciembre de 2001, el Congreso de los Diputados aprobaba por unanimidad una Proposición No de Ley que obliga al Gobierno español a informar sobre la aplicación del Código de Conducta de la UE sobre la transferencia de armas y a mejorar otros instrumentos de control y de promoción de programas de recolección y destrucción de armas ligeras. Pero el camino hasta llegar al Congreso de los Diputados pasó por otros niveles de la Administración. A los ayuntamientos se les pedía que apoyaran una moción apoyando la campaña e instando al Gobierno a un mayor compromiso en el control de las armas ligeras. Un total de 350 ayuntamientos en toda España y 6 parlamentos autonómicos refrendaron la moción.

El trabajo con los medios de comunicación fue también muy intenso y laborioso. Una de las principales dificultades, como destaca Luz (2003), fue que el contenido de la campaña carecía de visibilidad mediática. No se trataba de acabar con el comercio de armas, asunto que podía ser más "vendible" para los medios de comunicación, sino de fomentar la transparencia y establecer mecanismos de control. Por ello, hubo que recurrir a la fabricación de "momentos mediáticos" para llamar la atención de los grandes medios. Se entregó, por ejemplo, un billete de avión gigante para que el Ministro de Asuntos Exteriores acudiera a una Conferencia Internacional sobre el control de las armas. Además de este tipo de actos, se hizo un trabajo muy intenso con los periodistas transmitiéndoles personalmente mensajes y argumentos sobre los contenidos de la campaña. Sólo en la última etapa se consiguieron más de 500 apariciones en los medios de comunicación y,

por la ONGD Intermón-Oxfam.

además, como subraya Luz (2003), han sido muchos los periodistas fidelizados a través de este largo proceso, en el que se consiguió que acabaran utilizando a las cuatro entidades promotoras de la campaña como fuente primaria de información.

Por lo que respecta al trabajo de sensibilización y movilización de la sociedad civil, se realizaron numerosas charlas divulgativas, se publicaron anuncios en prensa en diarios de gran tirada, se llevaron a cabo actos mediáticos y se recogieron firmas de apoyo que posteriormente se entregaron a la Presidenta del Congreso de los Diputados, otro de esos momentos mediáticos.

Aunque no exista un documento en el que se recoja la evaluación que de la campaña realizan las cuatro entidades promotoras, lo que a nuestro juicio demuestra la escasa importancia que a este aspecto se le dedica en el ámbito no gubernamental, el resultado fue muy positivo, en opinión de Monzó. “Valoro como un gran logro que la campaña se llevase coordinando las distintas organizaciones, el poder explicar y trasladar a la sociedad civil que las organizaciones son capaces de trabajar conjuntamente”. De esa misma opinión es Daniel Luz (2003) cuando afirma que la unión hace la fuerza ya que la posibilidad de editar materiales y enviar comunicados con los logos de cuatro de las ONG más importantes del país, es evidente que tiene una fuerza y una legitimidad en sí misma, muy superior a la que podría realizar cada una de las ONG en solitario. También se destaca como positivo el aprendizaje generado por el proceso de la campaña, en el que se compartieron métodos de trabajo, objetivos comunes, economías y activos. Para ello es necesario, a juicio de Luz (2003), que se preserve el consenso entre todos los miembros de la campaña a fin de garantizar una imagen y un discurso común.

Como aspecto negativo, José Monzó subraya que, aunque los objetivos estaban claros a nivel estatal, fue complicado trasladarlos a la Comunidad Valenciana. Hubo pocos recursos humanos de Intermon-Oxfam que se involucraran en la campaña y, al final, el trabajo recayó sobre unos pocos voluntarios. Esta reflexión al hilo de la campaña, nos remite, en nuestra opinión, a uno de los asuntos capitales en el mundo asociativo no gubernamental que es el de la implicación voluntaria y su gestión por parte de las entidades. No es objeto de esta investigación profundizar en este tema[366], aunque sí dejaremos

[366] Existe numerosa bibliografía donde se aborda la cuestión del voluntariado en las organizaciones. Entre

abiertos algunas cuestiones que nos parecen relevantes. Por ejemplo, la motivación del voluntariado de las organizaciones, los valores en relación con la acción voluntaria, la formación, la relación con las personas que se benefician de su acción y también con los profesionales de la entidad o el rol que se le da al voluntario en el seno de las organizaciones.

Eragiten. Consensuar un modelo de ED a través de la planificación participativa[367]

Eragiten es el documento que recoge el resultado de un proceso de planificación estratégica participativa dirigido a consensuar, entre las administraciones públicas y las ONGD, un modelo de ED. La iniciativa parte de la unidad de ED de la Dirección de Cooperación al Desarrollo del País Vasco (DGDPV), la cual, ante el escaso peso de la ED en el seno de la administración autonómica, se plantea iniciar un proceso de reflexión con otros actores sociales para abordar el "sueño de la ED que queríamos implantar, pero con los pies en la tierra", apunta Alicia L. de Munain.

Para ello, encargan el trabajo a una consultora dedicada a facilitar procesos participativos, INCYDE, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo, ya que uno de los objetivos de la planificación era implicar a los distintos actores y, para ello, era fundamental que todo el proceso fuera altamente participativo. Desde noviembre de 2003 hasta julio de 2004, se trabajó en la configuración de *Eragiten* y el resultado es un documento que contiene una visión de la ED, cuatro estrategias principales destinadas al fortalecimiento de las organizaciones en relación con la ED y una referencia a cuál debería ser el escenario de estas estrategias en un plazo de 4 años, con una batería de indicadores que miden el grado de éxito de la puesta en práctica del modelo de ED de *Eragiten.*

Se trata, por tanto, de un texto que contiene un marco de referencia teórico y, a la vez, tiene una clara vocación práctica porque plantea propuestas concretas e indicadores medibles sobre cuál debería ser el camino de la ED en el País Vasco. Aunque aún no haya sido puesto en práctica, puesto que depende de la aprobación del Plan Director de

ellos, destacamos Velloso (1999), Aranguren G. (2000) y Zubero (2000).

[367] Para analizar esta experiencia fue entrevistada Alicia L. de Munain, responsable de la línea de ED de la

Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco[368], *Eragiten* es, a nuestro juicio, un excelente ejemplo de cómo las administraciones públicas y las ONGD pueden trabajar conjuntamente y de manera muy satisfactoria en el consenso de un modelo común de ED. Es cierto que de no haber habido una persona altamente comprometida con la participación de la sociedad civil, como es el caso de la responsable de la línea de ED de la DGDPV, es probable que *Eragiten* no hubiera sido posible. Pero el documento ha sido elaborado y constituye un buen punto de partida para plantear un trabajo distinto entre los actores involucrados en el campo de la educación y la cooperación.

A nuestro juicio, una de las contribuciones más importante del documento es la definición de cuatro estrategias claves para el trabajo en ED. La primera de ellas, denominada *El marco de trabajo. Hacia dónde vamos,* apunta a la consolidación de la ED en el seno de la DGDPV y al impulso, desde la propia administración pública, de un tipo definido de actividades de ED. Algunos de los criterios que se sugieren son la promoción de actividades de incidencia política, o que tengan un componente innovador y creativo o que incorporen la investigación. Respecto a los colectivos destinatarios, se prioriza al profesorado, claustros y equipos educativos de los centros, al personal de ONGD y sindicatos, educadores de tiempo libre, profesionales de los medios de comunicación y colectivos ligados a los ámbitos de la producción cultural. Por lo que se refiere a las temáticas a las que se da mayor prioridad, destacan las relacionadas con el desarrollo humano, con la globalización, con el fortalecimiento democrático, con la transversalidad y con la visión crítica de los conflictos. También se apuntan propuestas dirigidas a la modificación de las convocatorias de ayudas de la DGDPV para los proyectos de ED con formularios adaptados a las características de dichas acciones.

Dirección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco.

[368] El grueso de las acciones de *Eragiten* se podrán materializar cuando entre en vigor el Plan Director, cuyo anteproyecto puede consultarse en http://www.lankidetza.info/Documentos/Noticias/Ultimo_Plan_Director.pdf [fecha de consulta: 16.2. 2005]. Sin embargo, apunta Alicia L. de Munain, aunque el Plan Director no esté en vigor, se han podido incluir algunas de las líneas que apunta *Eragiten* en la normativa que regula las ayudas y subvenciones para acciones de desarrollo de la DGDPV. Por ejemplo, se ha estipulado una partida minima dedicada a acciones de ED y se han avanzado prioridades de financiación para acciones de ED fruto del consenso de la planificación participativa.

La segunda estrategia se refiere al *fortalecimiento institucional,* y para ello, se prevé la apertura de una convocatoria específica para dotar de más formación al personal voluntario y liberado de las ONG.

La tercera línea tiene como objetivo mejorar la *evaluación* de las acciones de ED y se sugiere elaborar unos criterios e indicadores de evaluación específicos para proyectos de ED[369] y realizar al menos cinco evaluaciones anuales. También se apunta la evaluación del propio *Eragiten,* como elemento de aprendizaje.

La última estrategia hace hincapié en la *coordinación* entre todas las administraciones públicas, sean locales o autonómicas, que trabajen en el ámbito de la cooperación, de la educación, de la inmigración y de la juventud. Se propone, entre otras cosas, la creación de estructuras de coordinación entre distintos actores públicos. Asimismo, se insiste en la necesidad del trabajo en red entre las entidades sin ánimo de lucro y las entidades educativas.

Como ya se ha señalado anteriormente, y a falta de concretar su materialización efectiva cuando entre en vigor el Plan Director de la DGDPV, nos parece un excelente ejemplo del rol que puede jugar la administración autonómica en el impulso de la ED. Sería muy deseable que su ejemplo fuera seguido por otras Comunidades Autónomas.

Plan Municipal de Paz y Solidaridad del Ayuntamiento de Córdoba. La estrategia: un plan colectivo[370]

El primer documento que recoge las líneas del Ayuntamiento de Córdoba en relación con la promoción de la solidaridad data de 1991, cuando se formula una propuesta bastante elemental y con un contenido más teórico que práctico, en opinión de Antonio Granadino. En 1999, con el regreso de Izquierda Unida al Ayuntamiento, se crea una

[369] Una aportación muy interesante del proyecto es la elaboración de una batería de indicadores cualitativos para analizar acciones de ED. Éstos se agrupan en seis dimensiones: la política, la cultural, la pedagógica, la de evaluación y sistematización, la de género y la visión del Sur. Con estos indicadores fueron analizados distintos proyectos de ED durante el proceso de elaboración de *Eragiten.* Esta propuesta de indicadores fue elaborada por la entidad INCYDE, Iniciativas de Cooperación y Desarrollo.

[370] Para el análisis de esta experiencia fueron entrevistados Antonio Granadino, Jefe de Unidad de la Concejalía de Participación Ciudadana y Cooperación del Ayuntamiento de Córdoba y Guillermo Carabaño,

Concejalía de Cooperación y Solidaridad y, en el 2000, se aprueba el *Plan Municipal de Paz y Solidaridad,* con vigencia para el período 2000-2003. Al mismo tiempo, se va consolidando el compromiso del Ayuntamiento para la financiación de acciones de solidaridad, llegando, en el 2003, al 0,7% del presupuesto ordinario, cantidad que se mantiene hasta la fecha. En mayo de 2004, se aprueba, por el Pleno del Ayuntamiento, el segundo *Plan Municipal de Paz y Solidaridad,* objeto de nuestro análisis, para el período 2004-2007. Este Plan se inserta dentro de las competencias de la Concejalía de Participación Ciudadana y Cooperación, la antigua Concejalía de Cooperación y Solidaridad.

De entre los distintos principios en los que se asienta el Plan queremos destacar tres que, a nuestro juicio, nos parecen los más relevantes para nuestra investigación. Primeramente, el lugar principal que ocupa la ED dentro de las estrategias de cooperación municipales. Así, uno de los objetivos generales del Plan es la contribución a una mayor solidaridad, ciudadana y política, desde el conocimiento de las causas de los desequilibrios y de los efectos que las políticas, locales e internacionales, tienen sobre la vida de los países empobrecidos. En segundo lugar, nos parece remarcable la importancia que se le otorga a la participación ciudadana no sólo como contribución a esa cultura de la solidaridad, sino también como actor principal en la ejecución del plan. La plataforma que agrupa a las ONGD cordobesas, Córdoba Solidaria, se reconoce como interlocutor privilegiado de la actuación municipal y también se le asigna un peso importante al Consejo Municipal de Cooperación y Solidaridad Internacional, donde participan las administraciones públicas y las ONGD. De hecho, es en el seno de este Consejo donde se discutieron los contenidos del Plan y se trabajó, entre otras cosas, la igualación de las distintas bases de las convocatorias de financiación de los ayuntamientos dirigidas a las ONG. La tercera razón por la que nos parece significativo este Plan, es el énfasis en el carácter transversal que la política de solidaridad tiene que tener en las distintas áreas que conforman la actividad municipal. En estos momentos, este objetivo es más un deseo que una realidad. Como afirma Antonio Granadino, se trata de una de las tareas pendientes más urgentes. Uno de los cauces de coordinación han sido los presupuestos participativos que desarrolla el Ayuntamiento cordobés, aunque, debido a diversos problemas con

técnico del área de educación de la misma Concejalía.

los participantes en dicho foro, no se ha podido profundizar suficientemente en la coordinación.

Por lo que respecta a la parte de ED y sensibilización del *Plan,* pueden identificarse tres ejes principales: las acciones que realizan las ONGD, a las cuales el Ayuntamiento apoya financieramente, los proyectos municipales, impulsados directamente por la corporación municipal o conveniados con entidades públicas y privadas, y las que se dirigen a la sensibilización de la opinión pública.

Dentro de la primera línea, destaca la convocatoria de subvenciones para proyectos de ED dirigida a ONGD. Hemos de señalar que, pese al peso que se le otorga a este instrumento en el Plan, a nuestro juicio, el formulario de esta convocatoria nos parece mejorable desde la óptica de la ED que defendemos en esta investigación. Es cierto que se recogen algunos aspectos prioritarios para la selección de las acciones como, por ejemplo, la coordinación de distintos colectivos en la realización del proyecto, la incorporación de nuevos agentes y colectivos sociales o el fomento de metodologías participativas. Sin embargo, no se hace referencia a la dimensión política de la ED, ni tampoco al enfoque de género ni a la dimensión intercultural. Tampoco se priman colectivos sinérgicos, ni se concede especial importancia a la innovación y creatividad en las acciones. No deja de ser un avance que exista un formulario específico y que, además, haya sido consensuado, pero, a nuestro juicio, necesitaría ser perfeccionado.

La segunda línea se refiere a las iniciativas municipales que realiza directamente el Ayuntamiento o que convenia, para su ejecución, con otras entidades. Entre ellas, destaca el programa *Solidaridad, tarea de todos y todas,* experiencia que hemos analizado en este mismo capítulo de la investigación, y que el Ayuntamiento de Córdoba encarga a la Asociación educativa Barbiana. Con este mismo sistema de convenio, se financia la totalidad del presupuesto de la Cátedra de Cooperación de la Universidad de Córdoba. Otros proyectos de este apartado se refieren, por ejemplo, a la convocatoria de becas de investigación y ayudas para la publicación de estudios, lo que nos parece una iniciativa muy interesante y poco extendida en otros lugares, el intercambio de experiencias entre técnicos municipales de diversos ayuntamientos o la formación de cuadros municipales y de dinamizadores de educación para la paz.

Por último, entre las acciones destinadas a la sensibilización de la opinión pública, destaca el soporte que se le da a un programa semanal en la televisión local municipal denominado *Noche Solidaria.* A través de esta iniciativa, se pretende difundir experiencias que estén realizando ONG y movimientos ciudadanos.

El *Plan* también incorpora una línea de trabajo dirigida al fomento de la coordinación institucional, tanto en el seno del Ayuntamiento, como con otras instituciones supramunicipales.

Respecto a la evaluación que tanto Antonio Granadino como Guillermo Carabaño realizan del *Plan* municipal, ambos destacan como el principal elemento negativo los pocos recursos humanos con los que cuenta la Unidad encargada de administrarlo. También señalan, como aspecto mejorable, la necesidad de sistematizar la experiencia del Ayuntamiento de Córdoba. Las únicas evaluaciones de las que se dispone, son las memorias de actividades que reflejan indicadores cuantitativos, como el número de beneficiarios de las acciones, y, como elemento cualitativo, sólo se recoge la opinión de los directamente implicados en la gestión de las actividades. Otro aspecto que incide de manera negativa en la ejecución del *Plan*, es la poca constancia que tienen las ONGD en la participación en las actividades que se proponen desde la corporación municipal. Hay alguna medida para paliar esta carencia, como es la formación de profesionales y voluntarios de las ONGD, pero todo parece indicar que el tejido social cordobés tiene dificultades para seguir el ritmo de propuestas que parten de la Administración local.

Como aspectos positivos, los entrevistados destacan el éxito del programa *Solidaridad, tarea de todos y todas,* y las actividades que se desarrollan en la universidad a través de la Cátedra de Cooperación y Solidaridad, mencionada anteriormente. Parece claro que, a juicio de Antonio Granadino y Guillermo Carabaño, las iniciativas que más éxito tienen son las que se realizan en convenio con instituciones externas, lo que, a nuestro juicio, puede tener un carácter ejemplificador para otras administraciones públicas con pocos recursos humanos, como es el caso de la mayoría de las que tienen competencias en educación y cooperación. Lo que sí ha de ser cuidado en esta fórmula de gestión es la capacidad de la entidad con la que se convenia para llevar adelante el programa. Y no nos referimos únicamente a la capacidad organizativa, sino también a la visión que de la cooperación y la ED tiene la entidad, para que esté en consonancia con los objetivos de un programa que, como en el caso del *Plan Municipal,* pretende fomentar la solidaridad, el compromiso y la participación.

Otro globo es posible. El trabajo en consorcio como prioridad institucional[371]

El programa *Otro globo es posible* es una de las actividades que impulsa y financia el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, en el marco de su Programa de Cooperación al Desarrollo. Éste contempla diversas acciones, tanto las de cofinanciación de proyectos de desarrollo y ED que realizan las ONGD, como también programas propios de la Corporación Local. Hemos seleccionado *Otro globo* porque nos parece un ejemplo de buenas prácticas dirigido a fomentar el trabajo en consorcio de las ONGD en el campo de la ED, en el cual la implicación institucional ha sido un factor clave.

Como comenta Begoña Etayo, aunque el Ayuntamiento tenía una convocatoria específica dirigida a priorizar los proyectos presentados en consorcio y aunque en el baremo de evaluación de los proyectos de ED se primaba especialmente el trabajo conjunto de las asociaciones, eran muy pocos los proyectos de estas características que se presentaban. Por ello, tras un proceso de reflexión iniciado en el 2001, se decidió, en el 2003, conveniar con la Coordinadora de ONGD vasca un programa específico de sensibilización y ED que involucrara al máximo número de entidades de la ciudad de Vitoria.

La primera fase, de corto plazo, se desarrolló entre junio y agosto de 2003, y en ella participaron 23 entidades. Consistió básicamente en la realización de una acción de calle, que incluía el montaje de varias casetas informativas en el centro de la ciudad, una conferencia del premio Nobel Rigoberta Menchú sobre la globalización y un curso de formación. Lo importante no era tanto el tipo de actividades, sino el contrastar si las ONGD eran capaces de trabajar en conjunto y si, a resultas de este proceso, se podían definir nuevas acciones que implicaran a otros colectivos. La evaluación que se hizo de la primera fase de *Otro globo* fue positiva y, aunque se detectaron ciertas dificultades de funcionamiento, se decidió proseguir con la segunda fase, más a largo plazo, que comenzó en enero de 2004 y se prolongó durante todo ese año.

Algunas de las enseñanzas aprendidas de la primera fase destacan la importancia de involucrar desde el comienzo del proceso a los beneficiarios de las acciones. Esto

[371] Para el análisis de esta experiencia fue entrevistada Begoña Etayo, técnico del Servicio de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, y responsable de la línea de ED y sensibilización.

sucedió, por ejemplo, con los colectivos inmigrantes a los que se quiso hacer partícipes del proyecto demasiado tarde, con lo cual el efecto deseado no se produjo. Otro aprendizaje referido al funcionamiento de *Otro Globo,* fue la necesidad de contar con una ONGD que, además de participar junto con las otras en la definición y actividades del proyecto, asumiera más tareas de gestión.

De las 23 entidades que participaron en la primera fase, sólo quedaron 14 para esta segunda. Las demás optaron por no comprometer su participación por la dificultad de seguir el calendario de reuniones y actividades. Se creó una Comisión de Seguimiento del programa, más reducida, cuyo cometido era impulsar las iniciativas, y una Comisión Promotora, donde estaban representadas todas las ONGD implicadas, que tomaba las decisiones estratégicas del proyecto.

Durante el primer semestre del año se trabajó un diagnóstico conjunto para, en primer lugar, identificar aquellos colectivos sobre los que se quería incidir de manera prioritaria y, en segundo lugar, consensuar las temáticas de interés. Se seleccionaron, a propuesta de las ONGD implicadas, los colectivos de inmigrantes, de la tercera edad, de las asociaciones juveniles, los sindicatos y los pequeños comerciantes y consumidores. Se descartó la implicación en el ámbito formal. Se contactó con todas las asociaciones de Vitoria de esos cinco sectores para tantear cuáles podrían ser las temáticas de mayor interés y qué tipo de actividades estarían dispuestos a seguir. Finalmente, se consensuó que la formación iba a girar en torno a tres temáticas: globalización, interculturalidad y comercio justo y consumo responsable. También se diseño e impartió una formación dirigida a aquellas personas que, en el segundo momento del proyecto, iban a ser los encargados de facilitar la formación a los colectivos destinatarios. A partir de septiembre de 2004, se comienza con la impartición de los talleres a los colectivos destinatarios.

Asimismo, en octubre de 2004, se llevó a cabo un proceso de reflexión y definición de programas en el marco del Consejo municipal de Cooperación, órgano sectorial de participación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, con el fin de buscar una mayor coherencia y efectividad de las acciones de sensibilización y ED. Fruto de ese proceso (que se desarrolló en tres sesiones: diagnóstico compartido, definición de líneas de trabajo para el Servicio de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento y propuesta del Servicio de instrumentos y programas), en 2005 habrá cambios muy sustanciales en el planteamiento de la sensibilización y la ED. A partir de dicho año, se ampliarán las convocatorias de financiación de acciones de ED dirigidas a sufragar la identificación y la ejecución de proyectos plurianuales conjuntos de ED.

A nuestro juicio, el elemento más destacable de este proyecto es el aprendizaje que las ONGD obtienen del proceso de trabajo en conjunto. No sólo están invirtiendo la tendencia mayoritaria en este sector, donde predomina el aislamiento, sino que, además, se han acercado, a través del proceso de diagnóstico, a otras realidades asociativas enormemente desconocidas. A la hora de diseñar actividades de formación y sensibilización parece obvio que haya que partir de un diagnóstico, pero, a nuestro juicio, no es una práctica demasiado extendida. Algunos de los resultados más interesantes de este proyecto residen, en nuestra opinión, en los elementos de análisis que parten del diagnóstico, en el cual se constata, por ejemplo, el enorme grado de desconocimiento que existe entre los sindicatos y las ONGD, o la poca información y formación que hay sobre la temática de la globalización en el sector de los pequeños comerciantes y en las asociaciones de consumidores, cuando el consumo es uno de los pilares sobre el que se sustenta el proceso de globalización. Una conclusión también interesante fue constatar que el colectivo más dispuesto a recibir formación y a implicarse en las actividades era el de las personas mayores, aunque su grado de reflexión sobre estos temas es también muy bajo. Sobre el colectivo de inmigrantes, uno de los grupos estrella de los últimos años en el campo de la cooperación, se verificó lo poco estructurados que están y el alto grado de precariedad que tienen, lo que dificulta enormemente su implicación en actividades de este tipo.

Estas reflexiones son sólo apuntes de los beneficios no tangibles y medibles de un proyecto de este tipo. A nuestro juicio, si como resultado de todo este proceso de diagnóstico sólo se plantearan pocas actividades, pero realistas y bien diseñadas, habría merecido la pena dedicar el tiempo y el esfuerzo de los recursos humanos de las ONGD. La iniciativa del Ayuntamiento de Vitoria nos parece muy interesante en este sentido ya que, lejos de optar por las grandes acciones muy visibles o la búsqueda de un impacto cuantitativo, apuesta por el apoyo, desde un discreto segundo plano, de un proceso participativo y a largo plazo, donde lo importante es el aprendizaje en el seno de las organizaciones.

Otro elemento muy reseñable de esta iniciativa es el propio aprendizaje de las instituciones públicas involucradas en el proyecto que desemboca en una mejora de los instrumentos de gestión de programas y proyectos de ED y en la apertura de una nueva línea de financiación para la identificación y diseño de programas plurianuales. Como tendremos ocasión de abordar en el epígrafe dedicado a las conclusiones de este capítulo, la iniciativa del Servicio de Cooperación del Ayuntamiento de Vitoria nos parece realmente ejemplificadora de cuál podría ser el rol de las administraciones públicas en el

campo de la ED: apoyo de procesos plurianuales y en consorcio, mejora de los instrumentos de planificación de acciones de ED y apoyo decidido a la fase de diagnóstico.

V.4. Conclusiones. Propuestas para la planificación de buenas prácticas de ED

A lo largo de las páginas anteriores, hemos analizado experiencias muy distintas; las diferencias residen en su ámbito de actuación geográfico (local, para la mayoría de ellas, y nacional e internacional, para las menos) o en las estrategias utilizadas (propias de la ED en su sentido más "ortodoxo", o bien más cercanas a la sensibilización, incidencia o investigación). Algunas ya han finalizado y han sido evaluadas, mientras que otras siguen desarrollándose. En unos casos, el protagonista principal es una ONGD, mientras que en otras ocasiones la iniciativa parte de una administración pública.

Sin embargo, en nuestra opinión, todas ellas comparten algo en común: demuestran lo necesaria que es la *actitud de colaboración* y lo *sustantivo de la participación* en las acciones de cooperación. A pesar de las dificultades que se han comentado en algunos casos, la evaluación, implícita o explícita, resalta los aprendizajes positivos que se producen a raíz del trabajo en equipo y su efecto sinérgico. Asimismo, también podemos afirmar lo beneficioso que resulta el trabajo conjunto para superar los prejuicios y las desconfianzas que existen entre distintos actores que, por lo menos en su discurso, comparten los mismos objetivos. Esta es la experiencia, por ejemplo, del programa impulsado por el Ayuntamiento de Vitoria, donde tras un proceso de conocimiento mutuo, las ONGD participantes acaban teniendo una imagen mucho más real de otros colectivos y están en disposición de colaborar con ellos y de planificar de manera más adecuada sus acciones. A lo largo de las páginas de esta investigación hemos resaltado, en numerosas ocasiones, que el trabajo en la cooperación para el desarrollo humano no es patrimonio de nadie, sino que necesita de la colaboración y la participación de todos. Esta reflexión también es aplicable al ámbito de las administraciones públicas. Es necesaria una mayor coordinación institucional, dentro de los distintos niveles de gobierno y entre ellos. En este sentido, la experiencia del *Plan Municipal de Paz y Solidaridad* del Ayuntamiento de Córdoba es un buen ejemplo.

En segundo lugar, las experiencias analizadas enfatizan la importancia de que las acciones de ED tengan un componente *transformador*. Bien sea desde el ámbito formal,

no formal o informal, todas ellas apuntan a un cambio de actitudes que hagan posible la transformación social. Es importante no perder de vista este objetivo y recordar que la ED tiene una dimensión política clara: busca cambiar las estructuras injustas que perpetúan la situación de falta de oportunidades de muchas personas en el mundo para poder llevar una vida digna. Esta reflexión aparece de manera muy explícita en el proyecto *Polygone,* cuando se hace referencia a lo olvidada que está, en el caso de algunas ONGD del Norte esta dimensión política, mientras que la mayoría de organizaciones de educación popular en el Sur, la tienen mucho más presente.

A partir de estas dos premisas básicas, la colaboración y la participación y la transformación, vamos a señalar algunas conclusiones derivadas de las experiencias analizadas, con el objetivo de que puedan ser incorporadas en la planificación de acciones de ED, entendiendo por planificación el ciclo completo del proyecto, es decir, desde el análisis y diagnóstico previo, hasta la sistematización final. Dividiremos nuestras consideraciones en dos grupos: las que atañen a los instrumentos y fases del ciclo del proyecto y las que hacen referencia a la concepción de ED. Aunque las separamos a efectos de una mayor claridad, no se trata de dos compartimentos estancos, sino que están íntimamente ligadas entre sí.

Por lo que se refiere a *los instrumentos de planificación*, es indispensable, en nuestra opinión, que se creen herramientas específicas, como formularios e indicadores de evaluación, para el diseño, seguimiento y evaluación de los programas y proyectos de ED. En este sentido, en *Eragiten* se sugieren algunas propuestas realmente interesantes, como la batería de indicadores específicos para la evaluación de los proyectos de ED. Además de contar con instrumentos apropiados, queríamos resaltar la importancia de dos momentos de la planificación a los que, tradicionalmente, se ha prestado poca atención: el *diagnóstico* y la *sistematización*. El primero de ellos es clave: sin buenos análisis previos es difícil que las acciones de ED sean realmente exitosas. La experiencia del programa *Otro Globo es Posible* nos parece especialmente significativa en este sentido. También vimos, al abordar el caso del C.P. Obispo Osio, lo relevante que es disponer de información sobre cómo se comporta el entorno y de qué manera condiciona, tanto de manera positiva como negativa, el proyecto educativo. También es realmente útil y necesario tener una buena caracterización de todos los actores que pueden influir, de manera directa o indirecta, en el desarrollo de la acción de ED. Es esta una recomendación que dirigimos a los protagonistas de la acción de ED, pero que también hacemos extensiva a las administraciones públicas que podrían financiar la acción. El diagnóstico previo no suele ser una partida fácilmente sufragable por parte de las administraciones. Sin embar-

go, como vimos al analizar la experiencia del Ayuntamiento de Vitoria, algunas entidades públicas ya se han encaminado en esa dirección.

La segunda recomendación tiene que ver con otra fase del ciclo del proyecto: la *evaluación* y la *sistematización*. No son dos términos sinónimos, puesto que la sistematización aporta a la evaluación el componente participativo en la recuperación de los aprendizajes derivados de la experiencia del proyecto[372]. En esta línea, el análisis más interesante proviene del proyecto *Polygone* y de la planificación participativa de *Eragiten.* Sería deseable que, los impulsores de las acciones de ED dedicaran tiempo y recursos a la sistematización y que, de la misma manera, las administraciones públicas tuvieran disposición a financiar los costes asociados a esta actividad.

El segundo bloque de consideraciones hace referencia a la *concepción* de ED que debe animar las buenas prácticas en este campo. En primer lugar, nos parece importante *superar la división,* que aún hoy permanece en algunos colectivos, entre las distintas "educaciones para". La ED de quinta generación, que busca el impulso de una ciudadanía cosmopolita, ha de incorporar los aprendizajes de la educación para la paz, la educación intercultural, la educación ambiental, la coeducación, etc. En este sentido, el análisis de la experiencia de la Escola de Cultura de Pau y la del C.P. Obispo Osio, nos parecen especialmente relevantes.

En segundo lugar, pensar la ED de quinta generación significa considerar las distintas *dimensiones* que esta propuesta educativa conlleva. En esta investigación, hemos optado por la dimensión ideológica, la psicológica, la pedagógica y la axiológica. En *Polygone* se habla de la política, la pedagógica y la cultural. Lo relevante es incorporar esta reflexión de fondo a la práctica educativa y, para ello, es necesario que exista *investigación* en ED y transferencia de sus resultados a sus protagonistas. Sería deseable que, tanto en el ámbito público como en el privado, existiera voluntad de dedicar esfuerzos y recursos a la investigación en este campo. En este sentido, el *Plan Municipal de Paz y Solidaridad* del Ayuntamiento de Córdoba apunta a ese objetivo.

[372] Nos parece muy sugerente el trabajo que está realizando un consorcio de entidades del País Vasco (Alboan, Hegoa y el Instituto Pedro Arrupe) para difundir en nuestro país el enfoque de la sistematización de experiencias tanto en el Norte como en el Sur. Se recomienda la visita a la página web del proyecto

En tercer lugar, nos parece igualmente necesario, priorizar algunos *grupos objetivo* como destinatarios primeros de las acciones de ED. En *Eragiten* se hace una reflexión en esta línea: formadores, personal de ONGD, sindicatos y profesionales de los medios de comunicación, entre otros, aparecen como los grupos destinatarios principales. Tanto los afiliados a los sindicatos, tal y como veíamos al hablar del programa de Pau i Solidaritat, como los profesionales de los medios de comunicación, que abordábamos al comentar el programa radiofónico *Sin Fronteras,* nos parecen dos colectivos a los que cabría destinar importantes esfuerzos. Los decisores políticos, aunque sean un grupo muy difícil, también deberían ser priorizados, probablemente utilizando otro tipo de estrategias, como las que veíamos en la experiencia de la campaña *Adiós a las Armas.*

Al hilo de la última observación, queremos resaltar otra consideración que hace referencia a la importancia de adecuar las *herramientas* de las que disponen los promotores de iniciativas de ED a los colectivos destinatarios. La elección de las mismas ha de depender de las características de aquellos, y no viceversa. En este sentido, la experiencia de la *Plataforma Antiglobalización de Valencia* y la del proyecto *Mundilab,* nos parecen especialmente sugerentes. No podemos plantear programas tipo, válidos para cualquier colectivo y ámbito. Esta reflexión también es de aplicación a las estrategias de *sensibilización e incidencia política*, como demuestra la campaña *Adiós a las Armas.*

Otra consideración se refiere a la *incorporación de los colectivos del Sur* en las estrategias de ED. La experiencia de *Polygone* es realmente transformadora en este sentido, puesto que aquellos participaron no sólo en el desarrollo del programa sino también en el diseño del mismo. Otras estrategias apuntan a la realización de encuentros, seminarios, talleres donde tengan cabida personas de otros países. Esta reflexión podría extenderse también a la investigación. Nuevamente, el proyecto *Polygone* es muy ilustrativo y resalta lo enriquecedor de la reflexión en ED cuando se incorporan elementos de análisis provenientes de otras realidades.

Asimismo, en nuestra opinión, consideramos igualmente beneficioso que se incorporen los viajes a los países del Sur como elemento educativo, en la línea de lo que se plantea en la experiencia de los *Proyectos de Conocimiento de la Realidad.* Lo que sí ha

(http://www.alboan.org/sistematizacion [fecha de consulta: 6.4. 2005]), donde puede encontrarse una guía

de ser cuidado especialmente en este tipo de acciones es la parte formativa previa, así como el seguimiento de las actividades posteriores de la persona que ha realizado el viaje. Sería también muy deseable sistematizar estas experiencias para poder evaluar el impacto en las actitudes de los protagonistas de esa acción formativa.

La última observación de este grupo de reflexiones dedicadas a la concepción de ED, hace referencia al apoyo de los *procesos* de los protagonistas y de los destinatarios de las acciones de ED. Esto significa superar la visión restringida de proyecto, que enfatiza los resultados materiales del mismo, para pensar en acciones a largo plazo, donde lo importante son las capacidades que se van generando y no los resultados materiales que se consiguen. Es un cambio importante de filosofía, desgraciadamente, hoy por hoy, lejos del pensamiento predominante en la planificación de acciones de desarrollo. Cuando veíamos el programa *Otro Globo es Posible,* resaltábamos de manera muy positiva la actitud de la administración pública que decidía apoyar un proceso de trabajo en conjunto entre diferentes entidades, supeditando los resultados materiales del proyecto a que se generaran aprendizajes entre los distintos colectivos. Por otro lado, al abordar la experiencia de la *Plataforma Antiglobalización de Paterna* veíamos cómo lo de menos eran las acciones de los jóvenes integrantes de la *Plataforma.* Lo importante era que éstos se organizaran, propusieran, escogieran lo que querían hacer. A nuestro juicio, se trata de dos casos muy distintos pero igualmente ilustrativos de lo que significa apoyar procesos, tanto desde las administraciones públicas como desde las ONGD.

En la figura siguiente, presentamos un resumen de las recomendaciones expuestas anteriormente.

que recoge el trabajo realizado (ALBOAN et al, 2004).

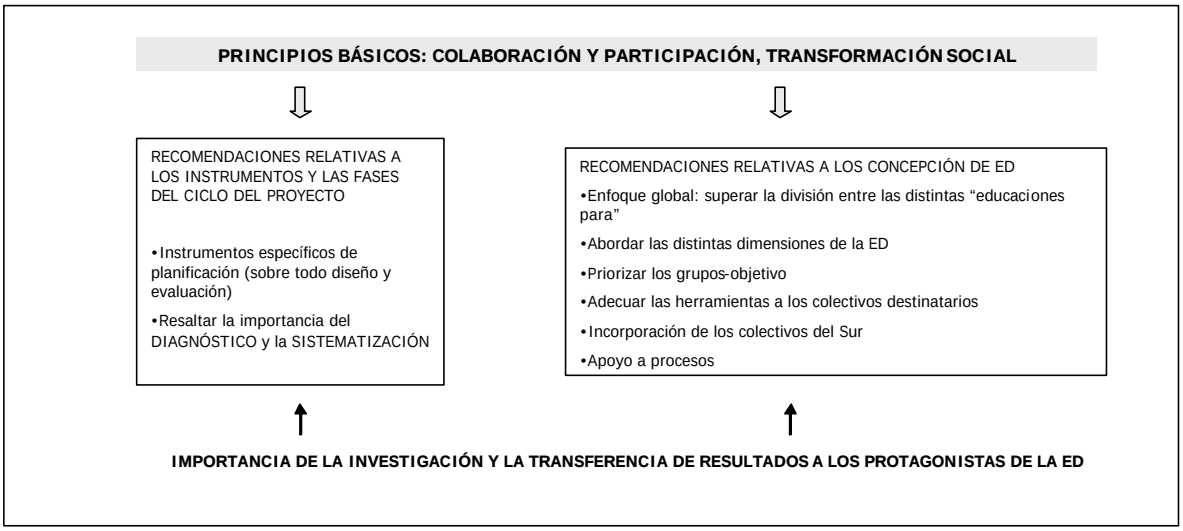

Figura V.1: Propuestas para la planificación de acciones de ED de quinta generación.

Tercera parte

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

VI. LA UNIVERSIDAD, INSTRUMENTO DE SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN

En el capítulo primero de esta investigación analizábamos los cambios en el sistema de cooperación al desarrollo acontecidos a partir de los años noventa[373]. Resaltábamos el paso de un sistema *estatocéntrico* a uno *multicéntrico* (Sanahuja, 2001), caracterizado por la proliferación de nuevos actores que juegan un rol cada vez mayor en dicho sistema. Entre estos nuevos actores se encuentran las universidades, cuyo papel en los procesos de transferencia de conocimiento puede jugar un rol muy importante para el incremento de las capacidades de la ciudadanía de los países del Sur. Como destaca Koldo Unceta, "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" (Unceta, 2004b:11).

Sin embargo, hasta hace bien poco, la importante contribución de la universidad al desarrollo social y económico de los países del Sur había sido dejada de lado por parte de los principales donantes del sistema de cooperación al desarrollo en beneficio de la

[373] Ver apartado I.5. de la investigación.

inversión en educación primaria y secundaria. La percepción mayoritaria era que la educación superior generaba ingresos privados más bajos que la educación primaria y una menor rentabilidad social. El Banco Mundial llegó a la conclusión de que su política de crédito debía privilegiar la enseñanza primaria y relegar la educación superior a un lugar relativamente secundario, postura que ha ejercido notoria influencia en otros donantes que han dado preferencia también a la enseñanza secundaria como medio para fomentar el desarrollo económico y social (Task Force on Higher Education and Society, 2000).

Esta percepción sobre el rol de la universidad en el desarrollo de los países ha cambiado radicalmente a partir de la segunda mitad de los noventa cuando se identifica la generación de conocimiento y la capacidad tecnológica como instrumentos clave de la competencia entre empresas, organizaciones de todo tipo y países (PNUD, 1999, Castells, 1997). La acumulación y la utilización del saber se perciben como unos de los factores principales del proceso de desarrollo económico y están a la base de las ventajas competitivas de un país en la economía mundial (Salmi, 2003).

Debido a la centralidad del conocimiento como principal motor del desarrollo económico, la universidad ha asumido un rol muy importante del que no había sido protagonista anteriormente. El Banco Mundial replantea su postura y en un reciente estudio titulado *Construir sociedades del conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria* afirma que "la educación terciaria es necesaria para crear, divulgar y aplicar el conocimiento de una manera eficaz, y para construir capacidad tanto técnica como profesional" (Banco Mundial, 2003: XIX). La Comisión Europea (2003) se manifiesta en el mismo sentido cuando afirma que las universidades se encuentran en el centro de la Europa del conocimiento, ya que se encuentran en el centro neurálgico de la investigación, la educación y la innovación, y además forman a un número cada vez mayor de estudiantes con cualificaciones cada vez más elevadas, por lo que contribuyen a reforzar la competitividad de la economía europea.

Pero más allá de la formación de capital humano cualificado indispensable para el crecimiento económico de un país, la educación universitaria cumple otros objetivos. Como resalta el grupo de expertos del Task Force on Higher Education and Society del Banco Mundial (2000), la educación superior contribuye a fortalecer la sociedad civil y a estimular el gobierno democrático, a través de la generación de bienes públicos para la sociedad como nuevos conocimientos y espacios seguros para el libre intercambio de ideas acerca de los valores que definen el desarrollo de un país. Tiene, por consiguiente, un rol importante que jugar en la formación de capital social (Banco Mundial, 2003).

Asimismo, la educación universitaria puede formar líderes inspiradores que se desempeñen eficazmente en el mundo político y económico del siglo XXI y profesionales especializados que pueden inventar, adoptar y transferir la tecnología moderna a todos los sectores de la sociedad. Y, por último, lo que nos parece más fundamental, la educación superior aumenta las opciones de las personas y, por tanto, contribuye directamente al desarrollo humano de los habitantes de todo el mundo.

Dado este papel enormemente relevante para el desarrollo humano que a nuestro juicio tiene la educación superior, es importante que sea considerada como un bien público global, que no puede dejarse a las fuerzas del mercado. Sin embargo, como veremos en este capítulo, esta no es la tendencia de la educación universitaria en el contexto actual. Las fuerzas económicas y políticas que dirigen el proceso globalizador impulsan hacia otra dirección: hacia una educación universitaria que prepare a los recursos humanos para un tipo de empresa donde los criterios fundamentales son la eficiencia y la rentabilidad.

A nuestro juicio, esta es la cuestión central del debate sobre el rol de la universidad en el contexto de la globalización: por un lado, el considerar la educación terciaria como un bien público global o como un servicio sujeto a la dinámica del mercado y, por otro, la reflexión sobre para qué debe formar la universidad, buenos especialistas para competir en el mercado global y de esa manera aumentar la capacidad científico tecnológica de un país para que sea más competitivo, o formar ciudadanos comprometidos con un modelo de desarrollo equitativo y sostenible para todo el planeta. O ambas cosas, si esto es posible.

Sobre estas cuestiones reflexionaremos a lo largo de este capítulo. Comenzaremos, en primer lugar, por analizar cómo está afectando la dinámica de la globalización a las universidades incidiendo en los principales obstáculos que tienen planteados los sistemas universitarios de los países del Sur. Tras ello, comentaremos la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior que, a nuestro juicio, representa una manera de hacer frente a los retos de la globalización en el mundo universitario y que, si la confrontamos con un modelo de universidad orientado al desarrollo humano, presenta luces y sombras. A continuación, discutiremos los rasgos de la propuesta de universidad cohe-

rente con el modelo de educación para el desarrollo (ED) que proponemos incidiendo en las tres funciones principales de la institución universitaria: la docencia, la investigación y la extensión académica[374]. Por ultimo, comentaremos el papel que puede jugar la educación terciaria en la cooperación al desarrollo y resaltaremos los instrumentos que nos parecen más interesantes para contribuir al desarrollo humano.

[374] Para la clasificación de las funciones de la universidad hemos partido de la dispuesto en la Ley Orgánica de Universidades (Ley 6/2001 de 21 de diciembre) que recoge en su título preliminar, las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: *la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; la difusión, la valorización y la transferencia de conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida, y del desarrollo económico; y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida*. Con ello, las funciones de la institución universitaria se pueden concretar alrededor de tres grandes ejes: la función educativa (transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura y la preparación para el ejercicio de actividades profesionales); la investigación (creación y desarrollo de la ciencia, la técnica y la cultura) y la extensión universitaria (difusión del conocimiento y la cultura) (Gómez y Monzó, 2003). Dichas funciones vienen recogidas en la Carta Magna de las Universidades Europeas (1998) en uno de sus principios fundamentales, donde ese argumenta que "*la Universidad – en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la Historia – es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza*". Otros autores, como por ejemplo Reed (2004), se inclinan por otra tipología de las funciones de la universidad diferenciando entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la búsqueda del conocimiento con fines prácticos. Dentro de la primera de las funciones se englobaría la enseñanza y la investigación básica, mientras que, en la segunda, se incluiría la formación y el desarrollo profesional. A nuestro juicio, la tipología de Reed no permite considerar como una función primordial la extensión académica, puesto que la engloba dentro del desarrollo profesional, lo cual restringe notablemente las potencialidades de la extensión.

VI.1. La universidad en el contexto de la globalización

VI.1.1. Tendencias de la educación universitaria en el Siglo XXI

La universidad ha tenido desde sus orígenes una vocación universalista. En la edad media, las universidades occidentales han sido siempre percibidas como instituciones internacionales comparadas con otras instituciones de la sociedad (Enders y Fulton, 2002). Se empleaba el latín como idioma universal, se contaba con una clientela internacional de estudiantes, los profesores provenían de distintos estados y el conocimiento impartido reflejaba el estudio erudito del mundo occidental de esa época (Altbach, 2004). La universidad medieval permaneció relativamente estable hasta el siglo XVIII cuando sufrió una importante transformación debido a la influencia de la Ilustración. A principios del siglo XIX, la pequeña, autónoma y elitista universidad medieval se convirtió en una institución al servicio del estado-nación y, de esta influencia, surgieron tres modelos que todavía hoy perviven: el *modelo humboldtiano, el modelo napoleónico y el modelo anglosajón* (Mora, 2001)[375]. La universidad contemporánea es, por tanto, heredera del estado-

[375] Como ilustra Mora (2001), el modelo humboldtiano es propio de la tradición germánica y se define por el papel primordial que le otorga a la investigación. Las universidades alemanas se transformaron en centros de desarrollo científico. Desde el punto de vista financiero y organizacional estaban controladas por el estado aunque se respetaba la libertad de cátedra de sus profesores. El segundo modelo es el napoleónico, y su principal característica es el servicio público de la universidad a través de la formación de las élites sociales preparadas para impulsar el desarrollo económico del país. La institución universitaria dispone de menos autonomía frente al estado puesto que sus objetivos y programas académicos son decididos por el estado aunque a los profesores se les identifica como un cuerpo de prestigio con un considerable poder e influencia en los curricula y en la política de la universidad. Por último, el tercer modelo es el anglosajón con diferencias entre la vertiente británica y la estadounidense. En este modelo, el poder reside básicamente en las universidades, y el papel de los estados es el de proveerlas de fondos y sentar los criterios generales de la política universitaria. Las universidades deciden por sí mismas sobre sus políticas financieras y académicas para lo cual, su manera de organizarse y gestionarse responde a criterios empresariales. El poder de los académicos es más limitado. La configuración del currículo y de las líneas de investigación proviene de órganos consultivos. En el estilo anglosajón se pone más el acento en el desarrollo personal del alumno para

nación, no de la civilización medieval, y no fue hasta los siglos XIX y XX cuando las universidades adquirieron su identificación con la ciencia y tecnología (Enders y Fulton, 2002).

Sin embargo, en la actualidad, la cultura nacional ya no impregna la ideología de la universidad. De acuerdo con las conclusiones críticas de Readings (1999), la idea de universidad ha evolucionado desde un concepto kantiano de razón, pasando por la idea humboldtiana de cultura a la idea tecnológica-burocrática de *excelencia*. Bajo las condiciones de la globalización, los estados-nación se han vuelto cada vez más gerenciales, y la cultura nacional ya no sirve de justificación ideológica de la universidad como lo fue en épocas anteriores, cuando la universidad era un arma ideológica del estado-nación. El concepto de excelencia carece de referencias culturales profundas, y únicamente está relacionado con la medición y los indicadores de desempeño (Kivinen, 2002)[376].

En definitiva, podemos afirmar 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. Esto se percibe, por ejemplo, en dos características de la educación superior contemporánea que destaca Shapiro (2001). 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 currículums intentando ofrecer una formación más conectada con la formación orientada a 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 com-

que alcance la formación más completa posible (Michavila y Calvo, 2000).

[376] Recordamos la distinción que realizaba Sen (2000a) entre la evaluación utilitarista y la que se basa en el concepto de desarrollo humano. Las bases de información sobre las que se construye el sistema de evaluación son muy distintas (veáse apartado II.1.2. de la investigación). Un ejemplo lo constituye la idea de calidad, que impregna el discurso de las instituciones terciarias ¿De qué calidad estamos hablando? Estaríamos de acuerdo con Morley (2003) que sostiene que en el espacio público ha prevalecido una noción de calidad identificada con lo cuantitativo, que busca una homogeneización en la forma de evaluar los resultados de las universidades dejando poco espacio para la diferencia y la diversidad. Volveremos más adelante sobre las implicaciones del concepto de desarrollo humano en la calidad de la universidad.

promiso – ha tenido efectos desafortunados no sólo en las ciencias sino más allá de las mismas.

¿Tiene la globalización alguna relación con esta visión utilitarista de la educación universitaria? A nuestro juicio sí. Está íntimamente relacionada con la dimensión ideológica de la misma que antepone lo económico a lo político (Ramonet, 1996)[377]. Como destaca Petrella (2000a), desde el momento en que a la educación se le asigna como tarea fundamental preparar los recursos humanos al servicio de la empresa, no es de extrañar que la lógica mercantil y financiera del capital privado quiera imponer la definición de sus finalidades y de sus prioridades[378]. Podemos hablar, por tanto, de una tendencia hacia la *internacionalización y uniformización del currículum* (Altbach, 2004) basada en los valores del libre mercado. Ante dicha tendencia, instituciones y grupos internacionales como la UNESCO (1998) o el Task Force on Higher Education and Society del Banco Mundial (2000) sugieren incorporar contenidos más humanistas en la formación universitaria, resaltando su papel beneficioso tanto para los países del Norte como del Sur[379].

En relación con lo anterior, otra característica de la educación universitaria en el contexto actual es la *dependencia estructural de gran parte de las instituciones académicas del mundo en relación con el conocimiento científico* (Altbach, 2004, Vessuri, 2003). Esta desigualdad estructural tiene sus antecedentes en la época colonial, cuando el modelo universitario occidental se exporta a todo el planeta, incluidos aquellos países que no habían sido colonizados (Altbach y Selvaratnam, 1989)[380]. La historia muestra como la

[377] Ver apartado I.4 de la investigación.

[378] Este predominio de los intereses empresariales en el mundo educativo también puede apreciarse en la difusión cada vez mayor de un cuerpo de conocimientos sobre administración y dirección de empresas que viene dictado desde las instituciones más prestigiosas de los Estados Unidos las cuales, en muchas ocasiones, responden a los intereses de mencionadas corporaciones multinacionales. Un caso paradigmático es el de la universidad virtual de Phoenix que pertenece a la sociedad Apollo Corporation.

[379] Sobre este punto volveremos en el siguiente apartado de este capítulo, puesto que, desde un modelo de educación para el desarrollo orientada a la formación de una ciudadanía cosmopolita, que pone en cuestión el enfoque neoliberal de la educación, consideramos imprescindible que toda formación universitaria incorpore no sólo conocimientos propios del campo de las "humanidades", sino también forme en habilidades y promueva valores orientados hacia el desarrollo humano.

[380] Los mayores ejemplos los podemos encontrar en las universidades británicas que desembarcan en Asia y África, las holandesas que lo hacen en Indonesia, y las universidades católicas que llegan a Filipinas y también a Latinoamérica, aunque en este último caso, el proceso de expansión arranca con anterioridad debido a que la colonización española se remonta a los Siglos XV y XVI. En el XIX, las universidades americanas protestantes llegaron al Líbano, Egipto y Turquía (Ashby, 1964).

exportación de las instituciones educativas y los lazos que se establecen entre instituciones de diferentes países es, generalmente, una unión desigual. En muchos casos, las instituciones externas, las de la metrópoli, dominan las instituciones locales, o, en todo caso, las instituciones locales se construyen sobre ideas extranjeras y valores no autóctonos (Altbach, 2004).

Esta relación desigual se perpetúa en el contexto de la globalización, donde unas pocas instituciones poderosas radicadas en el Norte[381], desde las cuales se produce el conocimiento científico hegemónico, se colocan en el centro del sistema, y la gran mayoría de las otras instituciones, tanto en el Sur como en el Norte, representan la periferia de ese sistema. Las primeras son prestigiosas entidades, orientadas a la investigación en campos punteros, donde se editan las revistas y las bases de datos principales a través de las cuales se difunde buena parte del conocimiento científico[382]. El idioma predominante es el inglés en detrimento de otras lenguas como el francés, el alemán o el español[383]. Para la mayoría de las instituciones del Sur y para muchas del Norte no es posible convertirse en una de las protagonistas de la educación superior mundial, pudiendo sólo aspirar a ser instituciones de enseñanza que tienen que mirar hacia otros lados para conseguir nuevos conocimientos y análisis.

Otro efecto de la globalización es la cada vez mayor *migración académica de talentos de ciudadanos del Sur hacia las instituciones del Norte*, sobre todo en las áreas de

[381] Aunque recientemente están apareciendo universidades prestigiosas en China, Singapur y Corea del Norte, a las que se suman algunas universidades egipcias que forman a las élites del mundo árabe (Altbach, 2004).

[382] Es reseñable la iniciativa del Massachusets Institute of Technology de facilitar de manera gratuita un catálogo de numerosos cursos en distintas áreas de conocimiento, los cuales pueden seguirse a través de internet. El conocimiento sigue proviniendo de esta institución estadounidense, una de las más prestigiosas del mundo, pero, al menos, se distribuye de manera gratuita lo cual amplía las posibilidades de poder acceder al mismo sin tener que desembolsar altas sumas de dinero. La lista de cursos puede ser consultada en http://ocw.mit.edu/OcwWeb/index.htm [fecha de consulta: 20.10. 2004].

[383] Es interesante reflexionar sobre el rol del inglés en el mundo científico actual. En la actualidad, es casi indiscutible que este debe ser el idioma principal de la comunidad científica, lo que coloca a los angloparlantes en una posición de clara ventaja respecto a los que no lo son. La mayoría de las revistas científicas se escriben en inglés y se revisan por angloparlantes y, asimismo, el mercado editorial mundial universitario está dominado por editoriales anglófonas lo que implica que los textos que no se escriben en este idioma tienen pocas opciones de trascender las fronteras nacionales (con la excepción del castellano para el mercado latinoamericano) y de influir en la difusión del conocimiento a nivel global.

las ciencias, ingenierías, tecnologías de la información y dirección de empresas[384]. Se estima que una tercera parte de los alumnos que estudian en los Estados Unidos no regresan a sus países de origen y los que lo hacen, traen consigo una considerable cantidad de conocimiento especializado y habilidades que suelen inclinarlos hacia investigaciones de los países industrializados más que de sus propios países (Task Force on Higher Education and Society, 2000). Esta situación parece que se está revirtiendo en algunos países, como la India, Corea o Taiwan, que pueden ofrecer a sus científicos condiciones atractivas de retorno, aunque para la mayoría de los países en desarrollo sigue siendo difícil competir en el mercado de trabajo mundial del mundo académico y, por consiguiente, disminuyen las opciones de contar con personal altamente especializado que pueda aplicar sus conocimientos a programas destinados a combatir la pobreza en sus propios países (Banco Mundial, 2003).

Otra tendencia que podemos observar en la educación postsecundaria de la última década del siglo XX y comienzos del XXI es el aumento de la *trasnacionalización* de las iniciativas que instituciones universitarias, básicamente del Norte, llevan a cabo en otros estados. No se trata de un proceso nuevo, pero la mejora en las tecnologías de la información y la comunicación ha impulsado esta dinámica[385]. En algunos casos se cuenta

[384] Según estadísticas de la OCDE, se calcula que en el año 1999, 1,42 millones de estudiantes extranjeros estudiaban en los países de la OCDE. El 31% de ellos lo hacían en los Estados Unidos, el 16% en el Reino Unido, el 12% en Alemania, el 9% en Francia, el 8% en Australia y el 4% en Japón. El resto pertenecen a otros países. Respecto al origen de estos estudiantes, el 25% provienen de los países de la OCDE (fundamentalmente alemanes, griegos, japoneses y coreanos), los estudiantes chinos constituyen el 9%, seguidos de nacionales de la India, Malasia y Marruecos, todos ellos con un 3% (Larsen et al, 2002).

[385] Es indudable que las tecnologías de la información y la comunicación aumentan las facilidades de acceso al conocimiento y a la información y que eso puede contribuir al desarrollo económico de los países. Como ilustra la OIT (2001) Brasil, China, Costa Rica, India, Malasia y Rumania han creado exitosamente – con la ayuda de sistemas educativos relativamente eficaces – nichos informáticos que les permiten competir en el mercado global. Pero también es cierto que la excesiva dependencia de las tecnologías digitales y de la comunicación acarrea, al mismo tiempo, el peligro real de que se produzca una brecha digital creciente entre las naciones, así como dentro de las mismas. La brecha digital tiene distintas dimensiones: una global y otra interestatal. Como destaca el Banco Mundial (2003), la brecha digital separa a los países con tecnologías más avanzadas de los menos avanzados. En el ámbito nacional, el cambio tecnológico acrecienta las desventajas y la exclusión de ciertos grupos, como las familias de bajos ingresos, las poblaciones rurales, las mujeres, las minorías, las personas de la tercera edad, entre otros. En el campo educativo, la aparición y rápida evolución de las tecnologías de la información y de la comunicación han generado dos grandes desafíos para la educación: " lograr la integración adecuada de estas tecnologías dentro de los sistemas globales de educación y las instituciones y garantizar que las nuevas tecnologías propicien el acceso y la equidad, así como mayores oportunidades educativas para el mayor número de población y no sólo para los ricos y privilegiados desde el punto de vista tecnológico" (Banco Mundial, 2003:18).

con campus creados específicamente para este propósito; en otras ocasiones, mediante un partenariado, es la universidad receptora la que oferta los títulos de la universidad extranjera, la cual supervisa (a veces de manera limitada) la calidad docente. También ha proliferado la formación a distancia que se oferta desde las instituciones tradicionales o desde otras únicamente virtuales[386]. ¿Qué efectos está teniendo esta transnacionalización de la actividad universitaria? Por un lado, se ha incrementado la *comercialización* de la formación universitaria puesto que se ha creado un mercado mundial atractivo para las instituciones del Norte, las cuales, con pocas excepciones, tienen como objetivo ganar dinero, lo cual puede ir en detrimento de otros valores académicos fundamentales (Van Vaught et al, 2002, Vessuri, 2003). Este ánimo lucrativo es consustancial en las universidades privadas, mientras que en el caso de las públicas responde también a la necesidad de buscar recursos en el mercado privado ante la disminución de la financiación estatal (Knight, 2003)[387]. En el caso de las universidades del Sur, las motivaciones oscilan entre el ánimo de lucro y también la necesidad de ofertar titulaciones para su mercado laboral que no pueden ser impartidas desde las instituciones locales (Altbach, 2004).

Ante esta tendencia a la comercialización, la Organización Mundial del Comercio propone regular la *formación universitaria* como una *mercancía* en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) que tiene como objetivo la liberalización de todo tipo de servicios. Esta visión de la educación universitaria contraviene lo dispuesto en la "Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción"[388], elaborada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior promovida por la UNESCO en 1998, y suscrita por 180 países. En este documento se define la *educación superior como un servicio o bien público* y se indica que ésta debería basar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, incluyendo el

[386] La formación virtual no es un fenómeno nuevo. La Universidad de Sud África, por ejemplo, oferta cursos por correspondencia desde hace varias décadas, o la OPEN University en el Reino Unido o la UNED en nuestro país. Lo que sí es un fenómeno reciente es la aparición de universidades privadas especializadas en la formación a distancia, como puede ser el caso de la Universidad de Phoenix en los Estados Unidos o la Universitat Oberta de Catalunya en nuestro país.

[387] Según un estudio reciente de la OCDE, se estima que el valor del comercio de los servicios educativos fue aproximadamente de 30 mil millones de dólares en 1999, lo que equivale al 3 por ciento del total del comercio derivado de la exportación internacional de servicios. Australia es el exportador más activo, seguido de Nueva Zelanda, el Reino Unido y los Estados Unidos, por este orden (Larsen et al, 2001).

[388] Disponible en www.unesco.org/education/ educprog/wche/declaration_spa.htm [fecha de consulta: 15.10. 2004].

respeto a la cultura y al medio ambiente (VV.AA., 2002b). 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* (Banco Mundial, 2003).

Los defensores del acuerdo de la OMC argumentan que en el preámbulo del AGCS se reconoce el derecho de los gobiernos a establecer y regular sus políticas educativas y que, por tanto, los estados pueden escoger libremente no sólo lo que quieren que les sea suministrado a través del mercado, sino también establecer cláusulas y acuerdos para restringir la actividad comercial privada en el sector servicios (Larsen et al, 2001).

Pero, dada esta estructura altamente desigual entre las universidades del Norte y del Sur derivada de los aspectos que se han comentado en las páginas anteriores ¿Están los gobiernos de los países del Sur en condición de controlar su educación terciaria y orientarla hacia el desarrollo de sus propios países? A nuestro juicio, si se incluye en el AGCS la liberalización del mercado educativo universitario, se legitima una situación altamente desigual que no favorece un modelo de universidad orientada hacia el desarrollo humano, sino los intereses de las instituciones universitarias más poderosas, radicadas en algunos países del Norte que controlan actualmente la producción del conocimiento científico, que reciben los mejores talentos, que se lucran con la transnacionalización de sus actividades y que forman con unas habilidades y unos valores que corresponden al modelo hegemónico dominante, que es el neoliberal. Merced al predominio de las fuerzas del mercado, los beneficios públicos derivados de la educación superior, así como la correspondiente responsabilidad social pasan a un discreto segundo plano (Task Force on Higher Education and Society, 2000).

Eso no significa que no haya que acometer una regulación del mercado mundial de servicios educativos terciarios para que éste sea más equitativo y para que se salvaguarden no sólo los intereses de las políticas nacionales y el interés público, sino también los de los estudiantes (Knight, 2003).

En la tabla siguiente, reproducimos lo que a nuestro juicio son las tendencias más importantes de la educación superior en el contexto de la globalización y sus efectos para las instituciones universitarias de los países del Sur.

Tendencias	Efectos
Internacionalización y uniformización del currículum.	Predominio de los valores utilitaristas orientados hacia la formación para el mercado de trabajo. Predominio del pensamiento acrítico y no transformador.
Concentración del conocimiento científico en pocas instituciones.	Dependencia estructural de la mayoría de las universidades en relación con la producción y acceso al conocimiento.
Migración de talentos de Sur a Norte (Fuga de cerebros).	Pérdida de capital humano avanzado. Orientación de las investigaciones hacia temas no prioritarios desde el punto de vista del desarrollo humano.
Transnacionalización de la formación universitaria (Mejora de las TIC).	Aumento de la oferta formativa, pero acceso desigual (brecha digital) y predominio del ánimo de lucro sobre la calidad docente.
Comercialización y liberalización de la formación universitaria.	Amenazas para los beneficios públicos y la responsabilidad social de la universidad.

Tabla VI.1: Tendencias y efectos de la formación universitaria en el contexto de la globalización.

VI.1.2.La respuesta de Europa ante los desafíos de la globalización: el Espacio Europeo de Educación Superior

A la luz de las tendencias examinadas en el apartado anterior, vamos a analizar en este punto la respuesta que da la Unión Europea a través de la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países europeos para favorecer en materia de educación la convergencia europea.

Antes de comentar las características de esta propuesta, conviene examinar algunos rasgos distintivos de la universidad europea. Siguiendo a Michavila y Calvo (2000), hasta finales de los años cincuenta, las universidades europeas seguían uno de los tres

modelos que citábamos en el apartado anterior: el estilo francés o napoleónico, el anglosajón o el humboldtiano o alemán. La institución universitaria determinaba o, al menos, se acomodaba a la demanda social de sus enseñanzas. La movilidad de estudiantes y profesores era muy restringida. En la década de los sesenta y setenta[389] se produce un cambio radical, que supone el establecimiento de una forma distinta de relación entre la universidad y la sociedad circundante. La universidad se identifica en sus fines con el establecimiento de una verdadera democracia social, en busca de una mayor igualdad y reparto de riqueza y, por tanto, se percibe la necesidad de una *universidad de masas*[390]. Las universidades crecen en número y acogen una cantidad mayor de estudiantes; la enseñanza superior asume el papel de redistribuidora, en parte, de los frutos del crecimiento económico. En la década de los ochenta, se producen nuevos cambios en la relación universidad-sociedad. Los estados fijan otras prioridades como las pensiones o la atención sanitaria en sus presupuestos, e incluso se va generando un sentimiento de que el colectivo universitario goza de excesivos privilegios. Asimismo, desde el gobierno liberal del Reino Unido se desarrolla un modelo *neoliberal* que insta a las universidades a independizarse de los estados y a buscar su propia financiación, al menos de forma parcial, mediante una competencia en el libre mercado de conocimientos. "Este desentendimiento súbito y radical del gobierno de las necesidades y objetivos de las universidades tuvo efectos dramáticos sobre la financiación y, en consecuencia, sobre la calidad de la

[389] Debido, entre otras razones, al desarrollo económico de Europa, el crecimiento demográfico, los cambios programáticos que tienen lugar en los distintos gobiernos y la extensión del estado del bienestar (Michavila y Calvo, 2000). Estos cambios no se produjeron en España, lo que explica que el proceso que se vivió en Europa en la década de los cincuenta y sesenta, se materialice en nuestro país en la década de los ochenta aunque en un contexto económico mucho menos favorable.

[390] Miguel Ángel Quintanilla (1999) identifica una serie de rasgos con los que se puede caracterizar a la universidad de masas que él prefiere denominar *universidad abierta:* "1) Una amplia capa de la población (el 20 por ciento como mínimo de la cohorte de edad correspondiente) accede a los estudios universitarios. 2) Se incorporan a la universidad una gran variedad de estudios, tanto académicos como profesionales, que anteriormente no existían o no tenían carácter universitario. 3) La universidad es una institución abierta a su entorno social, con el que mantiene intensas relaciones de prestación de servicios, ligados no sólo a la enseñanza formal sino también a la investigación, la colaboración con las empresas. 4) Existen unas elevadas expectativas sociales sobre la calidad de los servicios que se demandan de la universidad. 5) Se producen fuertes restricciones financieras y presiones de los poderes públicos para reducir gastos en la enseñanza superior y optimizar el uso de los recursos públicos destinados a financiar las universidades. 6) Para llevar a cabo sus funciones las universidades se ven obligadas a actuar en espacios sociales que trascienden los límites "naturales" de la propia institución universitaria (redes internacionales, organismos públicos o privados de producción, difusión del conocimiento, que lideran procesos radicales de cambio, etc.)" (Quintanilla, 1999:119).

educación superior británica [...asimismo...] se fomenta una educación individualista y competitiva, y valores de las décadas anteriores, como la generosidad y la compartición de ideales, se abandonan. También puede constatarse un cierto alejamiento entre universidad e investigación, debido a las restricciones presupuestarias, el elevado número de estudiantes en busca de empleo retribuido y a la mayor percepción de las aulas universitarias como *cantera de empleos*[391]" (Michavila y Calvo, 2000:34).

En la década de los noventa, algunas personalidades europeas reaccionan ante la rápida transformación de la sociedad y el utilitarismo de la sociedad[392]. Se toma conciencia de nuevos problemas, planteados por la afluencia masiva de estudiantes y la ausencia de medios financieros suficientes para atender la calidad (Michavila y Calvo, 2000). Asimismo, se impulsa la internacionalización de las actividades universitarias intraeuropeas a través de los programas de movilidad de estudiantes, como el programa SOCRATES-ERASMUS. En palabras de Teichler (1999), el programa ERASMUS ha cambiado la percepción de las universidades europeas hacia las actividades internacionales que han pasado de ser marginales, poco coherentes, descentralizadas a actividades importantes que requieren de una cierta estabilidad, costosas ya que necesitan recursos, que otorgan prestigio, que se benefician de una infraestructura común y que deben ser consideradas en el marco de una política institucional. En otras palabras, que requieren de una atención estratégica.

Pero, al mismo, tiempo las instituciones universitarias europeas no permanecen al margen de las nuevas dinámicas de la globalización que se perciben en un menor control estatal pero a cambio de que la universidad mejore su eficiencia interna, su sistema de gestión, sus medidas de calidad y su respuesta a las necesidades del mercado laboral (Mora, 2001).

En definitiva, la universidad europea llega a finales del siglo XX soportando dos tensiones que, a nuestro juicio, van a marcar en gran medida el desarrollo del EEES. Por un lado, se percibe una necesidad de oposición al modelo neoliberal en la educación su-

[391] La cursiva es de los autores.

[392] Veáse, por ejemplo, el célebre informe del que fuera presidente de la Comisión Europea Jacques Delors *La educación encierra un tesoro* (Delors et al, 1996) que defiende una propuesta educativa integral. Tendremos ocasión de volver a comentar algunos aspectos de este trabajo en el epígrafe segundo de este

perior, identificado con la visión del gobierno de Margaret Thatcher y con las propuestas que llegan de las universidad de los Estados Unidos, y una recuperación de valores humanistas. Pero, por otro, las dinámicas de la globalización afectan a la universidad y la obligan a hablar de mejora de la productividad, de calidad de la docencia y la investigación, de innovación, de gestión empresarial, etc. Con estas dos tendencias contrapuestas se enfrenta la universidad europea al EEES.

El EEES, de acuerdo con Enders (2004), se corresponde con un proceso de *regionalización* que puede ser entendido de dos maneras; en un sentido restrictivo puede ser comprendida como una parcela de la globalización, puesto que implica una cooperación entre vecinos para contrarrestar las presiones de otras partes del mundo. En un sentido más amplio, la regionalización implicaría un proceso creciente de cooperación regional e incluso integración en los mismos términos, que conlleva cooperación mutua e interacción "horizontal"[393] a todos los niveles: entre gobiernos nacionales y subnacionales y entre sectores e instituciones de educación superior de toda la región. En otras palabras, una visión benigna del proceso de globalización que hemos descrito anteriormente.

Veamos en primer lugar cuáles son los hitos y las principales características del EEES, para, a continuación realizar una lectura crítica del mismo, a la luz de lo discutido en el apartado anterior.

Hitos y características del EEES

En la Declaración de La Sorbona *Armonizar la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior*[394], firmada en mayo de 1998 por los Ministros de Educación de Francia, Italia, Gran Bretaña y Alemania, aparece por vez primera el concepto de EEES, con lo que da comienzo la coordinación de políticas y normas legislativas en materia de educación superior a nivel europeo. En esta declaración se insta a ampliar las miras respecto al concepto de una Europa de tipo económico, para hablar también de una Europa del conocimiento.

capítulo.

[393] El entrecomillado está en el texto original.

En la figura siguiente se muestran los principales programas de intercambio universitario puestos en marcha hasta la fecha, junto con una evolución cronológica de los principales hitos que han marcado el proceso de construcción del EEES: tanto las cumbres de Jefes de Estado Europeos, como los encuentros y cumbres específicas del ámbito universitario.

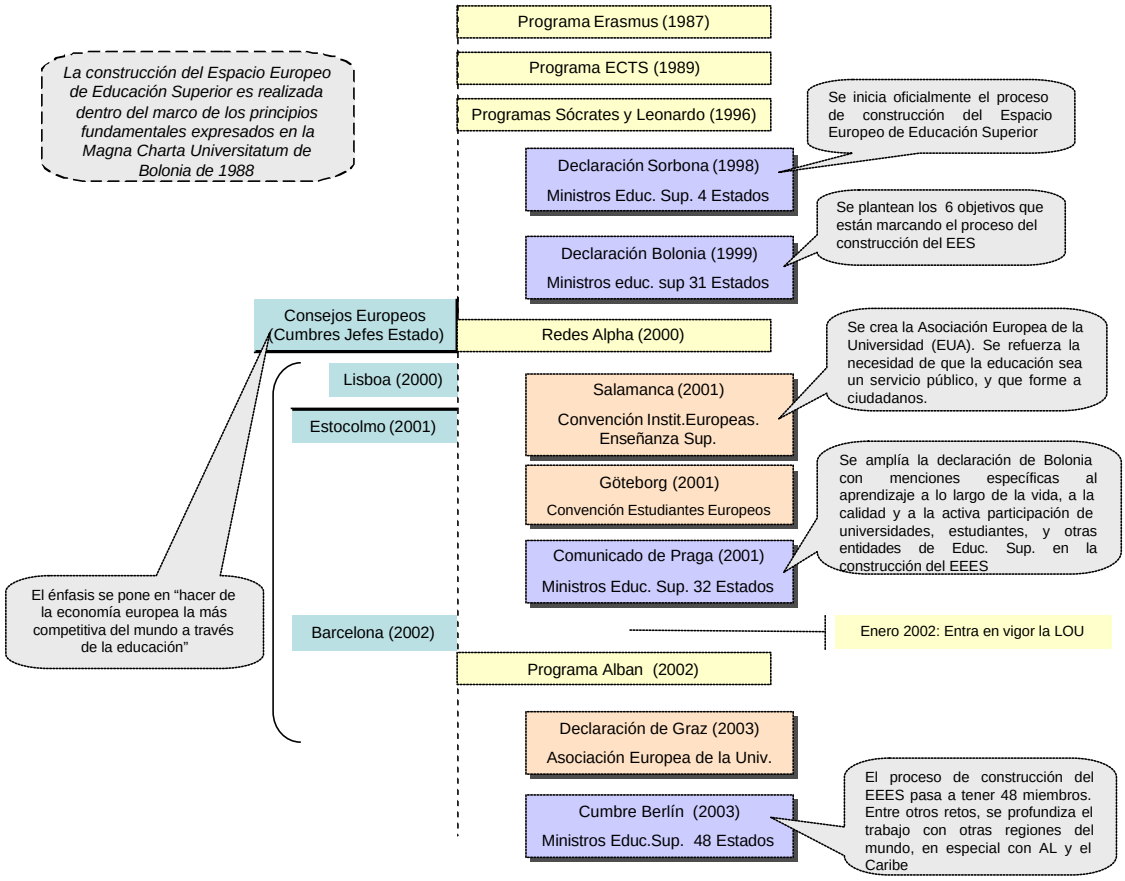

Figura VI.1: Proceso de construcción del espacio europeo de educación superior.
Fuente: Gómez et al (2004).

394 Disponible en http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm [fecha de consulta: 21.10.2004].

En 1999 tuvo lugar la *Declaración de Bolonia de los Ministros Europeos de Educación Superior*[395]. En esta declaración se plasma el compromiso de continuar con el planteamiento marcado en la Sorbona, con el fin principal de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior. En Bolonia se marca el plazo para tener articuladas las políticas en materia de educación superior de los firmantes (cuyo número que se ampliará posteriormente) antes del año 2010, planteándose una serie de objetivos a cumplir por los estados europeos, que son los que han marcado la estructura del EEES:

- Adoptar un *sistema de títulos comprensible y comparable* para favorecer la *employability* (ocupabilidad) y la competitividad internacional. Se propone la implantación del Suplemento al Diploma.

- Establecer un *sistema de títulos basado en dos niveles*: grado y postgrado. El primero tendrá carácter general y servirá como cualificación en el mercado laboral europeo (*Bachelor*) y el segundo (*Master)* que será más especializado. Dentro de los estudios de postgrado también se contempla el *doctorado,* orientado a la investigación.

- Establecer un *sistema común de créditos*: ECTS[396].

- Fomentar la *movilidad,* tanto para estudiantes como para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.

- Impulsar la cooperación europea en la garantía de *calidad,* buscando el diseño de criterios y metodologías comparables.

- Promover la *dimensión europea* de la educación superior.

Los cambios se plantean fundamentalmente en la macroestructura de los estudios (grado y postgrado), en la microestructura (créditos ECTS, *currícula* basados en conteni-

[395] Disponible en http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_bolonia.htm [fecha de consulta: 21.10. 2004].

[396] European Credit Transfer System. Los créditos ECTS representan valores numéricos para describir el trabajo necesario que un estudiante debe realizar para preparar una asignatura. La unidad de valoración de las enseñanzas en España actualmente es el crédito equivalente a 10 h lectivas, frente a las 25-30 h (docentes y discentes) que puede llegar a tener el crédito ECTS.

dos y competencias), en el aumento de la movilidad e intercambio, y en la revalorización de la componente investigadora de la universidad (a través de los nexos con el Espacio Europeo de Investigación), entre otros.

Tras Bolonia ha habido dos reuniones ministeriales más: Praga (2001)[397] y Berlín (2003)[398]. En Praga se amplía la declaración de Bolonia con menciones específicas al aprendizaje a lo largo de la vida y a la activa participación de universidades, estudiantes y otras entidades de educación superior. En Berlín el proceso de construcción del EEES aumenta considerablemente de miembros, planteándose, entre otros retos, la profundización del trabajo con otras regiones del mundo, en especial con América Latina y el Caribe.

Además de estas reuniones, también ha habido encuentros de universidades y diversas instituciones relacionadas con la educación superior que han reflexionado en paralelo para aportar otros puntos de vista totalmente necesarios. Es interesante destacar algunas de las afirmaciones en las declaraciones emanadas de la reunión de Salamanca (2001)[399]: "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".

En el caso español, sin duda uno de las principales contribuciones a la construcción del EEES ha sido la promulgación y entrada en vigor de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU). La LOU plantea, entre otras cosas, la adaptación del sistema universitario español al EEES. En palabras del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte[400] los nuevos retos del sistema universitario español son los siguientes: "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 euro-

[397] Disponible en http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_praga.htm [fecha de consulta: 21.10. 2004].
[398] Disponible en http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf [fecha de consulta: 21.10. 2004].
[399] Disponible en http://www.eees.ua.es/otros_documentos/salamanca.htm [fecha de consulta: 21.10. 2004].
[400] Así denominado cuando se difunde el mencionado documento marco en febrero de 2003. La

pea de ciudadanos. […] El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una 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" (MECD, 2003:7).

Luces y sombras del EEES

Para analizar el EEES - también denominado proceso de Bolonia por ser en esta ciudad donde se plantea por primera vez la idea del área europea de educación superior - a la luz de su contribución al desarrollo humano, cabe referirse a dos cuestiones que están íntimamente relacionadas. Por un lado, creemos necesario analizar cuál está siendo el proceso de adaptación al EEES por parte de las instituciones universitarias europeas para, a partir de allí, tratar de comprender cuál es el análisis que aquellas están realizando de este proceso de convergencia. Ya anticipábamos anteriormente que, a nuestro juicio, la universidad europea está sometida a una tensión entre el respeto a unos valores menos utilitaristas que los que predominan en el modelo universitario de los Estados Unidos y las tendencias de la globalización. Si analizamos las declaraciones institucionales de Praga o de Berlín, se percibe claramente la defensa de la educación superior como bien público. Con palabras de la *European University Association*[401]: "la educación supe-

denominación actual es la de Ministerio de Educación y Ciencia.

[401]Esta asociación es la mayor asociación de educación superior de alcance europeo. Agrupa a 731 miembros en 45 países de toda Europa, incluyendo las distintas conferencias de rectores europeas. Su página web es http://www.eua.be/eua [fecha de consulta 23.10.2004].

rior sigue siendo, ante todo, una responsabilidad pública, con el fin de mantener valores cívicos y académicos fundamentales; estimular la excelencia en general y permitir a las universidades que desempeñen su papel como socios esenciales en pro del desarrollo social, económico y cultural" (EUA, 2003:19). Pero estas palabras corren el riesgo de ser pura retórica, como destaca Van Vught (2002), si en el proceso de implementación del EEES no se respetan esos valores.

Para abordar cómo se están adaptando las universidades europeas al EEES, es de gran utilidad un reciente estudio realizado por Reichert y Tauch (2003) para la *European University Association.* En este trabajo se examinan las *respuestas de los actores principales involucrados* en el proceso de Bolonia: los ministerios de educación, las conferencias de rectores, los estudiantes, los empleadores y las propias instituciones universitarias. Vamos a destacar algunas de las conclusiones más relevantes, que permiten ilustrar el debate sobre hacia dónde se dirige este proceso de convergencia europea.

En primer lugar, aunque se afirma que el EEES es ampliamente conocido en los niveles ministeriales y en los responsables de las instituciones educativas, por lo que se refiere al *cuerpo docente* se aprecia bastante lejanía con lo que son los objetivos y las reformas en los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos en la reforma[402]. Esta implica una revisión de los métodos de las actuales estructuras de enseñanza, de las unidades, los métodos, la evaluación y la permeabilidad entre las disciplinas y las instituciones, lo que afecta en gran medida a los docentes. Enders (2004) también llama la atención sobre este aspecto del EEES. Destaca la necesidad de profundizar en el nivel

[402] Esta misma tendencia es la que se aprecia en las conclusiones del estudio *Estat de coneixement i opinió del professorat de la Universitat de València davant del procés de convergència europea* (OCE, 2004) elaborado por la Oficina de Convergencia Europea de dicha universidad. Las principales conclusiones que pueden extraerse del estudio son las siguientes: en primer lugar, existe un porcentaje significativo del profesorado que está muy desinformado en las cuestiones de la convergencia europea; en segundo lugar, existe un altísimo grado de desconocimiento de los procesos de evaluación y mejora que se realizan en las facultades, que se complementa con una participación muy baja en tales procesos; asimismo, un 30% de los profesores encuestados se manifiesta críticamente sobre el carácter democrático de dichos procesos; por otro lado, existe una profunda desconfianza ante los procesos de carácter estructural e institucional y, además, la gran mayoría del profesorado opina que los cambios que comporta la creación del EEES no mejoran la calidad de la docencia, de las titulaciones o el rendimiento de los estudiantes; pero, a pesar de esta valoración sumamente crítica del proceso, se observa una elevada motivación para el cambio a causa del descontento con la actual situación del mundo universitario.

micro del proceso, el de la vida y el trabajo académico. Algunos estudios[403] alertan sobre algunos signos alarmantes en este nivel micro: pérdida de control, disminución de los estándares de calidad y de la coherencia, disminución de la continuidad y stress producido por el cambio constante. El estudio de Reichert y Tauch (2003) también incide en la poca implicación del personal administrativo y los estudiantes en el proceso de Bolonia.

En segundo lugar, se aprecia una falta de recursos financieros para afrontar el proceso de Bolonia en al menos la mitad de las universidades europeas. Este es un tema que nos parece capital y que entronca con la discusión sobre el carácter de bien público de la educación superior. Si, según afirman Reichert y Tauch, existe un amplio consenso entre los actores involucrados en el EEES de que la educación terciaria es un bien público y una responsabilidad social, se habrá de apostar claramente por la financiación de este proceso, sin pretender que sus costes se asuman a cargo de otras funciones esenciales de la universidad. Recordemos que uno de los principales problemas que afronta la universidad europea es el de la financiación y, como sostienen Van Vught et al (2000), el proceso de Bolonia no es especialmente claro con este tema.

Por lo que se refiere a la percepción por parte de los actores europeos del proceso de liberalización de la educación superior promovido por la OMC, solamente los colectivos estudiantiles están especialmente preocupados por esta tendencia, mientras que los otros involucrados permanecen bastante ajenos al Acuerdo General sobre Comercio de Servicios. Sin duda, a nuestros ojos, este desconocimiento es una amenaza a la liberalización propuesta por la OMC, que no encaja con las declaraciones institucionales de los responsables de la universidad europea que apuestan por el servicio público de la educación.

En cuarto lugar, el estudio de Reichert y Tauch (2003) analiza la adaptación de las estructuras curriculares de las universidades europeas a la estructura propuesta por el EEES. En estos momentos, el 80% de los países firmantes de Bolonia tienen la posibilidad legal o están introduciendo la opción de poder ofrecer el título de primer nivel, el *Bachelor,* orientado a la rápida inserción en el mercado laboral, y el de segundo nivel, *el Master,* que tiene un enfoque más especializado. Sí que se aprecia, por tanto, una con-

[403] Véase Enders y Teichler, 1997; Farnham, 1999, Enders, 2001, todos citados en Enders, 2004.

vergencia hacia la estructura de las titulaciones de grado y postgrado pero, al mismo tiempo, y debido al hecho de que las responsabilidad para la implementación del EEES sigue correspondiendo a cada uno de los estados, estos siguen disponiendo del control del proceso de decisión, y de la transformación e implementación del EEES en los contextos nacionales (Enders, 2004). Algunos autores, como Cerych (2002), no son tan optimistas sobre la convergencia de las titulaciones y alertan sobre la confusa situación que se viene produciendo en el proceso de Bolonia debido a que las responsabilidades de los actores no están claramente definidas, sobre todo por lo que respecta al rol de la Comisión Europea. Este autor sugiere una mayor coordinación del proceso, liderado en mayor medida por la Comisión y/o por una entidad no gubernamental con representatividad como la *European University Association.*

Las asociaciones de estudiantes, nuevamente, son las que alertan sobre el peligro de la orientación de las titulaciones hacia la empleabilidad olvidando otros aspectos relevantes del currículo. Este asunto nos parece de capital importancia y nos remite a otra aportación clave del EEES que es el diseño de las titulaciones por *competencias*.

El concepto de competencia es complejo y no existe una única definición para el mismo. Por ejemplo, Lasnier define competencia como "saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común" (Lasnier 2000:32). González y Wagenaar, los autores del proyecto Tuning[404], asimilan competencias con destrezas y las definen 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) y *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social (González y Wagenaar, 2003:80). En el proyecto Tuning se distingue entre competencias específicas, que son las propias de cada titulación, y las competencias genéricas, que son las comunes a todas las titulaciones. Para

[404] Se trata del proyecto bandera de la Unión Europea sobre el diseño de curriculos según el enfoque de competencias. Han participado 75 universidades y se han propuesto unos criterios comunes para el aprendizaje de cinco disciplinas (Negocios, Ciencias de la Educación, Geología, Historia y Matemáticas), así

nuestra reflexión son especialmente importantes estas últimas que se subdividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas[405]. Dentro de las interpersonales, que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación, destacamos las siguientes: la capacidad de expresar los propios sentimientos, las habilidades críticas y de autocrítica, las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético (González y Wagenaar, 2003)[406].

Otro proyecto de amplio alcance, el proyecto *DeSeCo* (Definition and Selection of Competencies) impulsado por la OCDE, define tres competencias clave[407] para la educación del futuro: actuar de manera autónoma (defender los propios derechos, intereses, responsabilidades, elegir el propio plan de vida y la habilidad de entender un contexto complejo, posicionarse, reflexionar sobre las consecuencias de las acciones, etc.), usar las herramientas de manera interactiva (usar lenguaje, símbolos y textos, usar conocimiento e información y uso de las nuevas tecnologías) y la competencia de funcionar en grupos sociales heterogéneos (habilidad de relacionarte bien con los demás, la habilidad de cooperar y la de manejar y resolver conflictos) (DeSeCo, 2002).

Por último, el grupo de trabajo de la *Joint Quality Initiative*[408] sobre descriptores compartidos para definir las características de una titulación, nos habla de las competencias que los estudiantes de grado y postgrado deben adquirir al finalizar sus estudios.

como criterios profesionales comunes en términos de conocimientos, habilidades y competencias.

[405] Volveremos sobre las conclusiones del proyecto *Tuning* en la propuesta de competencias orientadas a la formación de la ciudadanía cosmopolita que abordaremos en el apartado VI.2.2. de este capítulo.

[406] Las competencias de carácter instrumental son las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas para manipular el ambiente, las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información y las destrezas lingüísticas. Las competencias sistémicas requieren como base la adquisición de competencias instrumentales e interpersonales. Son destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas.

[407] La definición que realiza el proyecto DeSeCo de competencia clave es la siguiente: competencias que son importantes en múltiples áreas de la vida y que contribuyen a una vida plena global y a una sociedad que funciona de manera adecuada. Como criterio para la elección de las competencias clave, se apuntan los principios básicos de los derechos humanos, los valores democráticos y los objetivos asociados con el desarrollo sostenible (DeSeCo, 2002).

[408] Puede consultarse en http://www.jointquality.org [fecha de consulta: 23.10. 2004].

Nos interesan especialmente las primeras que reproducimos a continuación: 1) haber demostrado conocimientos en un campo de estudio por encima de la educación secundaria, apoyados en textos avanzados y, en algunos aspectos, en la vanguardia del conocimiento; 2) ser capaces de aplicar su conocimiento de una manera profesional y tener competencias que le permitan resolver problemas y argumentar sólidamente dentro de su campo; 3) tener la capacidad de recoger e interpretar información relevante y elaborar informes que incluyan reflexiones de relevancia social, científica o ética y 4) ser capaz de comunicar información, ideas, problemas y soluciones tanto a especialistas como a no-especialistas (JQI, 2004)[409].

A la luz de los diferentes estudios que hemos comentado, podemos afirmar con rotundidad que *el concepto de competencia no se limita al ámbito de la competencia profesional, sino que incluye habilidades y valores muy relacionados con la propuesta de ED.*

La propuesta de diseño de las titulaciones por competencias nos parece sumamente atractiva; si de verdad existiera un compromiso real de trasladar a las titulaciones las competencias que mencionábamos anteriormente, creemos que sería posible pensar en un modelo distinto de enseñanza aprendizaje donde el pensamiento crítico, la autonomía, la cooperación, la resolución de conflictos, tendrían un lugar privilegiado en la enseñanza universitaria. Pero para ello, es necesario que se apueste por este modelo que, aunque avalado desde numerosos estudios, creemos que aún queda demasiado lejos de las prioridades de las instituciones y del cuerpo docente, al menos, en nuestro país (Boni y Lozano, 2004). Todo proceso de cambio es largo y requiere, por un lado, de voluntad política, pero también necesita que los protagonistas del cambio estén ilusionados y motivados con el mismo. Comentábamos anteriormente que el estudio de Reichert y Tauch (2003) llamaba la atención sobre la menor implicación del cuerpo docente en el proceso de Bolonia frente a los ministerios y los representantes institucionales de la universidad. Carecemos de evidencias empíricas que puedan explicar esta falta de implica-

[409] Por lo que respecta a las de postgrado, éstas son: 1) haber demostrado conocimientos de un campo de estudio por encima del asociado al primer nivel, siendo capaces de desarrollar y aplicar ideas y de resolver problemas en una contexto multidisciplinar; 2) tener la capacidad de integrar conocimiento complejo y de formular juicios con información incompleta, 3) ser capaz de comunicar sus conclusiones sin ambigüedades, mostrando conocimiento y comprensión profunda de lo que plantea y 4) tener las habilidades de aprendizaje que le permitan continuar estudios se una manera autodirigida (JQI, 2004).

ción, pero basándonos en la experiencia personal de la autora de esta investigación como docente universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia, sugerimos algunas posibles explicaciones. En primer lugar, el proceso de Bolonia es un proceso que viene impulsado desde las instancias europeas y que, tras ser asumido por los responsables ministeriales, tiene que permear toda la comunidad universitaria. Es claramente un proceso de arriba hacia abajo, lo cual difícilmente puede suscitar el entusiasmo y la adhesión de quienes no han participado en la definición del mismo. Con esto no queremos sostener que sea un cambio innecesario, ni mucho menos, pero desde su nacimiento presenta esta estructura. En segundo lugar, el profesorado universitario, por lo menos en nuestro país, presenta unas características que lo hacen poco amigo de la innovación docente. Ésta, además, está muy poco valorada como criterio de la excelencia académica. Creemos que es necesario un cambio importante en este sentido, acompañado de un esfuerzo por parte de los responsables políticos de las universidades en la formación del colectivo docente en el cambio del paradigma de enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Reichert y Tauch (2003) se destaca esta falta de información y formación del colectivo académico sobre el concepto de ECTS, el nuevo sistema de crédito europeo, que recoge en esencia el cambio del paradigma de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

Estamos de acuerdo con la afirmación de Michavila (2001) que sugiere una reconversión del papel tradicional de los profesores universitarios que han de pasar de ser simples transmisores de conocimiento a organizadores y guías del aprendizaje, lo que exige, por un lado, formación en las nuevas metodologías, y, por otro, la exigencia de incorporar esta capacitación en los concursos que se convoquen para cubrir plazas de profesores permanentes de las universidades[410]. No se trata de dejar la innovación a una cuestión voluntarista, sino de entenderla como una exigencia profesional: "No se puede justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa basándose en razones de libertad de enseñanza y de autonomía institucional" (Michavila, 2001: 151)[411].

[410] Otra discusión que excede de la reflexión de esta investigación, es si la universidad debe contar con personal dedicado a la docencia y a la investigación por separado, o bien deben ser dos facetas inherentes a la labor del profesor universitario. Sobre lo que no hay duda, a nuestro juicio, es en la necesidad de incentivar la innovación docente.

[411] Queremos matizar que cuando suscribimos la afirmación de Michavila no estamos cuestionando la libertad de cátedra que, a nuestro juicio, es no sólo un prerrequisito fundamental para una universidad eficaz, sino un valor nuclear de la academia. Tampoco somos partidarios de limitar la autonomía universitaria, pero sin

La última cuestión que queremos abordar en el marco de esta reflexión sobre el proceso de Bolonia se refiere a la cuestión de la *calidad*. La mayoría de los países implicados en el proceso de Bolonia han establecido o están en proceso de constituir agencias nacionales responsables de la evaluación externa de la universidad. Por el momento, no existe un organismo europeo que realice esa función aunque sí que se cuenta con una red europea de agencias de evaluación (ENQA)[412].

¿Cuál es el concepto de calidad universitaria que se trasluce en el debate sobre el EEES? Como afirman Huisman y Currie (2004) el concepto de calidad en la universidad proviene de los estudios sobre gestión de la calidad en el contexto empresarial y en de la administración pública que se asocian al uso eficaz y eficiente de los recursos, aunque también se apuntan distintas tendencias en función de los contextos locales y nacionales de cada país. El contexto global también juega un rol en la definición de la calidad: la tendencia a la mercantilización de la educación superior, la internacionalización, el cambio de relación entre los estados y las universidades, son todos ellos factores que influyen en la construcción de los sistemas da calidad (Huisman y Currie, 2004).

Resulta difícil hacer un análisis de hacia donde se orienta la calidad en el proceso de Bolonia, al ser un proceso que depende de las agencias de evaluación de cada uno de los países[413] y al no estar claramente definido en los documentos del EEES. Como destacan Van Vught et al (2000), el EEES se limita a la afirmación de un marco común entre los sistemas nacionales de control de calidad.

---

confundirla con el corporativismo (Mora, 2001).

[412] La ENQA está constituida por más de 40 agencias que incluyen a las agencias de los países del Este, a agencias regionales (caso alemán, español y belga) y a agencias con distintos ámbitos (universidades y sector de educación superior no-universitario). Puede ampliarse la información en http://www.enqa.net/index.lasso [fecha de consulta: 23.10. 2004].

[413] En nuestro país, el concepto de calidad universitaria está relacionado con el de *acreditación.* Según Mora (2002) la acreditación tiene una definición bien establecida en el mundo de la industria: un proceso por el que una agencia acreditadora *acredita* que otra agencia certificadora cumple los requisitos necesarios de calidad en los procedimientos para otorgar certificaciones de calidad. En el mundo de la educación superior la palabra acreditación puede tomarse en un sentido semejante si consideramos a las universidades como agencias otorgadoras de certificados académicos a los individuos. En ese sentido, la acreditación universitaria tiene por objeto comprobar que los certificados otorgados por las universidades (de hecho por las titulaciones) cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Por tanto, la acreditación es una evaluación esencialmente de los *resultados* que exige la existencia de criterios y estándares de calidad.

Un reciente estudio realizado por la Agencia Danesa de Evaluación para la ENQA (ENQA, 2003) analiza el estado del arte de la metodología de evaluación de la calidad de los países implicados en el proceso de Bolonia. Las tendencias, a nuestro juicio más relevantes, que señala el mencionado estudio son las siguientes: en primer lugar, la mayoría de las actividades que realizan las agencias de evaluación son la *acreditación y evaluación de programas*, existiendo una gran diferencia entre los procedimientos y los métodos de la evaluación empleados. En segundo lugar, todas las agencias utilizan paneles de expertos para realizar las evaluaciones, que en su mayoría se componen de expertos nacionales en la materia, con presencia en algunos casos de expertos internacionales y empleadores, pero en muy pocas ocasiones participan los estudiantes. En tercer lugar, por lo que respecta a la manera de realizar las evaluaciones, casi la mayoría de las mismas incluyen visitas a la institución, entrevistas y examen de documentos, aunque en muy pocos casos se realiza observación en las aulas. Por último, por lo que respecta a los criterios de calidad, se observa bastante indefinición. No se explicita la diferencia entre criterios de evaluación y estándares; no queda muy claro quien formula los criterios; en algunos casos, los criterios tampoco están claramente formulados. Es esto, a juicio de la ENQA, uno de los campos que requiere mayor investigación y clarificación para favorecer la transparencia nacional e internacional de todo el proceso.

El hecho de que los estándares de calidad no estén claramente definidos nos parece uno de los asuntos más importantes que tiene que abordar el proceso de Bolonia. Sería deseable que esta definición se hiciera contando con el conjunto de los actores implicados, no sólo desde las instancias gubernamentales, que son las que controlan el proceso de evaluación de la enseñanza superior. Como demuestran las conclusiones del estudio de Huisman y Currie (2004) hay límites al tipo de evaluación de la calidad que proviene desde arriba; puede ser efectivo para algún tipo de trabajadores, pero no para los profesionales de la universidad los cuales priman, en la mayoría de las casos, el reconocimiento interno que el que proviene de recompensas externas.

Somos conscientes de la gran dificultad que entraña el proceso de construcción del EEES, pero creemos necesario que exista una mayor participación de la comunidad universitaria en la definición del mismo. Anteriormente, nos referíamos a los cambios en el paradigma de enseñanza-aprendizaje que propone el modelo de Bolonia y la reticencia de parte del profesorado a asumir este nuevo enfoque en la docencia. Argumentábamos que la falta de implicación en el proceso, junto con otras causas, puede ser una de las causas que expliquen la falta de motivación. Lo mismo podemos decir de la calidad; si al final se transforma en un asunto eminentemente técnico que controlan las agencias gu-

bernamentales, que además seleccionan los evaluadores con sus propios criterios, estamos dejando al margen a la mayoría de la comunidad universitaria. Por otro lado, no se está hablando de evaluación del proceso, sino de evaluación, o mejor dicho de acreditación de las titulaciones. Evaluar, si recordamos las palabras de Amartya Sen (2000a), no es medir los resultados, es algo más amplio y tiene que ver con todo el proceso.

Hemos titulado este apartado *Luces y sombras del EEES.* ¿Cuáles son las luces y cuáles las sombras? A nuestro juicio, las primeras vienen del propio espíritu del proceso de Bolonia. Venimos defendiendo a lo largo de toda la investigación una apuesta por el multilateralismo, por la ciudadanía cosmopolita. Creemos positivo que Europa se sitúe en el contexto de la globalización en el mundo universitario con esta apuesta común por el EEES, pero rescatando los valores que pueden marcar la diferencia con otros modelos universitarios. Como recoge la Declaración de Salamanca (2001), la educación se concibe como servicio público, acceso amplio a los estudios de grado y postgrado, educación para la realización personal, educación a lo largo de la vida, educación para la ciudadanía, respeto a la diversidad, educación con significación social. Creemos que esto no es incompatible con la búsqueda de la excelencia ni con la formación técnica adecuada que requiere el mercado laboral. Los estudios que hemos analizado en este apartado hablan de competencias morales y sociales que deben fomentarse en la educación universitaria.

El otro aspecto positivo que queremos resaltar es el cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje; creemos necesario que se lleve a la práctica en la educación universitaria que está necesitada de un cambio profundo en sus metodologías docentes. Tendremos ocasión de analizar más en profundidad en que consiste este cambio en el próximo apartado de la investigación, pero celebramos que el proceso de Bolonia lo impulse, porque, a nuestro juicio, si no existiera esta directriz marcada desde arriba creemos difícil que los profesores universitarios, por propia iniciativa, quisieran cambiar su tradicional esquema pedagógico. La innovación docente en este sentido tiene que ser incentivada y dotada de recursos económicos, si no, pasará lo que ha ocurrido con otras reformas educativas[414] que quedarán sólo en buenas intenciones.

[414] Como sucedió en España con la LOGSE, por ejemplo.

Pero no todos son aspectos positivos; nos preocupa la cuestión de la poca participación de los actores de base en el diseño del proceso y la tendencia que está teniendo el tema de la calidad. Cuando iniciábamos este capítulo, hablábamos de la sustitución de conceptos como la razón kantiana, la cultura por la idea de excelencia vinculada a la calidad, que a su vez se identifica con la medición y los indicadores de desempeño. No querríamos dar la razón a Kivinen (2002) que sostiene que los intentos de armonización bajo la bandera de la Europa del conocimiento tienen un motivo utilitarista: incrementar la competitividad económica creando un mercado de trabajo abierto dentro de los países de la UE, incrementando la competitividad y el atractivo del espacio europeo de educación superior. Esta es la visión que se desprende claramente del documento de la Comisión Europea *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* (2003), cuando se afirma que el objetivo del EEES es convertir a las universidades europeas en una referencia a nivel internacional, garantizando que las universidades dispongan de recursos suficientes y los administren con eficacia, que refuercen su excelencia, que se abran hacia el exterior e incrementen su atractivo a escala internacional.

Nos parece una visión muy pesimista del proceso de Bolonia, pero conviene estar alerta porque las tendencias de la globalización son muy fuertes y el discurso predominante es el neoliberal, el cual sitúa a la universidad como formadora de recursos humanos especializados que sirvan a los intereses económicos. Poco espacio queda para el cultivo de la autonomía personal, de la responsabilidad, del pensamiento crítico en este modelo de universidad.

En la tabla siguiente resumimos los principales elementos positivos y negativos del EEES desde la perspectiva de una universidad orientada al desarrollo humano.

Luces	Sombras
Rescate de valores humanistas sobre la función de la universidad. Universidad como servicio público (Declaración de Salamanca).	Tendencias de la globalización empujan hacia valores utilitaristas: empleabilidad. Comisión Europea
Diseño de las titulaciones por competencias. Entre ellas, las de carácter ético y social.	Reticencia al cambio y a la innovación docente. Proceso de arriba-abajo. Poca implicación actores clave: docentes, estudiantes, PAS.
Cambio paradigma enseñanza-aprendizaje.	Concepto de calidad poco definido. Depende de las administraciones públicas. Influencia del contexto global en la definición de los estándares. Evaluación de resultados y no de proceso.

Tabla VI.2: Elementos positivos y negativos del EEES desde la perspectiva de una universidad orientada al desarrollo humano.

VI.2. La educación universitaria para el desarrollo humano

Como hemos analizado en las páginas anteriores, se observa una mayor toma de conciencia de la importancia que la educación superior reviste para el desarrollo sociocultural y económico, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. Pero, como nos recuerda la UNESCO (1998), también existen retos y desafíos a los que la educación terciaria debe hacer frente derivados, entre otras cosas, del aumento de la demanda de educación superior acompañada de una gran diversificación de la misma; desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos; una mejor capacitación del personal, etc. Asimismo, la educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen. Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en

algunos de los más desarrollados y más ricos. Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible ni podrá acortar la distancia que los separa de los países más industrializados (UNESCO, 1998).

A la luz de estos desafíos que tiene ante sí el sistema universitario, nos preguntamos cuál debe ser el modelo de universidad que promueva un desarrollo humano equitativo para todos los habitantes del planeta. Abordaremos esta reflexión en dos partes; en primer lugar, veremos cuáles son las implicaciones que el concepto de desarrollo humano tiene en la conformación de las características generales de este modelo de universidad que denominamos *universidad transformadora*. Posteriormente, analizaremos las tres funciones propias de la universidad, la docencia, la investigación y la extensión académica, desde la perspectiva de la universidad transformadora orientada al desarrollo humano[415].

VI.2.1.Marco conceptual. El desarrollo humano y la universidad transformadora

Destaca Shapiro (2001) que entre la doctrina no existe un acuerdo unánime sobre cuál debe ser la misión de la universidad. Desde algunos círculos 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 y entendimiento. Al mismo tiempo, otras posturas otorgan a la institución universitaria un papel más instrumental que debe proveer las habilidades que requiere un entorno económico, social y cultural cambiante. Desde la visión de los no académicos, las universidades son primeramente escuelas vocacionales que permiten la movilidad social a través de la adquisición de capital cultural que proporciona un valor en el mercado de trabajo.

[415] No es objeto de esta investigación entrar en otras cuestiones relativas a la política y a la gestión universitaria como, entre otras, la diversificación de los estudios y su conexión con las demandas del mercado laboral, la financiación universitaria, los modelos de gobierno y organización universitaria o los desafíos de las nuevas tecnologías. El concepto de desarrollo humano ofrece interesantes reflexiones para

En el cuadro siguiente presentamos una propuesta elaborada por la *Development Education Association* y la *Association of University Teachers* (1999), ambas del Reino Unido, en la que se ejemplifican dos visiones contrapuestas de la educación superior, una más reduccionista y otra más amplia. Para diferenciarlas, se atiende a cuatro categorías de la educación terciaria: su producto, su objetivo, su investigación y su inmersión en la sociedad del conocimiento.

Visón reduccionista de la educación superior	Visión amplia de la educación superior
El producto: un individuo especializado y conocedor preparado para jugar un rol económico en la sociedad.	El producto: un equipo adaptativo y reflexivo preparado para responder de forma creativa a todos los tipos de cambio.
El objetivo: producción de una fuerza de trabajo formada para atender la demanda de objetivos económicos.	El objetivo: contribuir a un desarrollo duradero como "ciudadanos globales responsables".
La investigación: investigación de primera fila para adquirir una ventaja competitiva sectorial o nacional.	La investigación: colaboración internacional en la investigación y la diseminación de resultados.
La sociedad del conocimiento: la educación superior como un producto exportable y un instrumento para los objetivos económicos.	La sociedad del conocimiento: función social de la educación superior, múltiple partenariado para facilitar la distribución del conocimiento.

Tabla VI.3: Visón reduccionista y visión amplia de la educación superior.
Fuente: DEA/UT (1999).

Los autores de la propuesta subrayan que no se trata de percepciones que se excluyan mutuamente, ya que la educación superior es capaz de atender múltiples expectativas. Compartimos totalmente esta afirmación, puesto que creemos que es posible buscar un modelo más integrador sobre cuál debe ser la posición de la universidad en la sociedad actual. No se trata de contraponer la universidad aislada de la que está plenamente integrada en el mercado de trabajo, pero sí ofrecer un tipo de formación, orientar la investigación y trabajar las relaciones con la sociedad no con el objetivo único de satisfa-

todos estos temas, pero que exceden del objetivo de esta tesis doctoral.

cer las necesidades del mercado. Si el desarrollo humano coloca al ser humano como finalidad del proceso de desarrollo y es inherentemente multidimensional[416], la universidad orientada al desarrollo humano no puede apuntar únicamente a la formación del ser humano como agente económico[417].

Pero además, el desarrollo humano es un proceso empoderador que tiene como objetivo el respeto de los derechos humanos y las libertades de los individuos como prioridad y fin último del desarrollo. Por ello, una universidad orientada al desarrollo humano no tiene que ser *reproductora* sino *transformadora*, entendiendo por transformación el impulso de cambios sustanciales en las instituciones sociales, en la política y en la economía, con importantes implicaciones para las relaciones entre grupos sociales y clases, y para la manera de crear riqueza, estatus y poder[418] (Brennan, 2002). No olvidemos que el conocimiento es poder, y en la sociedad del conocimiento, la competencia se mide mediante títulos académicos. Si los futuros titulados se sitúan en los puestos más altos del mercado laboral y en las posiciones políticas de influencia, dependiendo de las características de la formación que hayan recibido los graduados, es posible pensar que los cambios transformadores puedan ser posibles. Esta distinción entre universidad reproductora y transformadora nos remite al análisis de Habermas (1982), ya abordado en capítulos anteriores[419], que distinguía entre tres intereses básicos constitutivos del conocimiento: el técnico, práctico y el emancipador. La universidad transformadora estaría

[416] Recordemos lo que apuntábamos en el apartado II.I.5. de la investigación. El desarrollo humano tiene las siguientes dimensiones: la económica, la social, la política, la cultural, la medioambiental y la trascendental.

[417] No estamos de acuerdo con la crítica que Barone y Mella (2003) realizan del concepto de desarrollo humano en relación con la acción educativa universitaria. Según estos autores, la idea del desarrollo humano basado en la teoría de las capacidades es sumamente individualista y reduce el bienestar al logro individual. Según nuestra opinión, el desarrollo humano va más allá de esta concepción individualista y promueve un proceso empoderador personal y colectivo. Lo que sí nos parece interesante de la reflexión de Barone y Mella es el rescate de la concepción de Hanna Arendt (1996) de la educación como cultivo de la *fragilidad*, de la *pluralidad*, asumiendo la *imprevisibilidad* e introduciendo la *narración.* Sobre estos aspectos volveremos en el apartado dedicado a la función docente.

[418] Como destaca este autor, existen numerosos estudios que han resaltado el rol de la universidad más como reproductora que como transformadora. Por ejemplo, los análisis marxistas de Bowles y Gintis (1976), o los más recientes estudios de Bourdieu (1996) y Brown y Scase (1994), todos ellos citados en Brennan (2002). Pero, como este autor nos recuerda, es cierto que en la universidad contemporánea coexisten tanto la función transformadora como la reproductora: dentro de las propias instituciones, como dentro de los propios departamentos, *los roles que se juegan son múltiples y contradictorios*. Volveremos sobre este punto al tratar la universidad como actor de la cooperación al desarrollo.

[419] Veáse el apartado IV.2.4 de esta investigación.

sustentada en el *interés emancipador*, 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 teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad (Grundy, 1991).

En la figura siguiente, proponemos un esquema que diferencia las consecuencias que puede llegar a tener un modelo de educación universitaria orientada al desarrollo humano de otra, que hemos denominado “clásica”, y que es la predominante en la actualidad. Con esto queremos resaltar la importancia que a nuestro juicio tiene la formación de los graduados en la toma de decisiones que pueden llegar a impulsar un cambio estructural que haga más equitativas las relaciones norte-sur (Boni et al, 2002). Obviamente, la relación no es de causa efecto. A mayor educación orientada al desarrollo humano, no se deduce automáticamente toma de decisiones transformadoras. Dependerá de la propia personalidad y juicio moral del graduado, de las presiones del entorno laboral, de la influencia de otras instituciones en la conformación de la conciencia crítica del titulado, y de otros muchos factores. Para que se produzca un cambio real, tendremos que asistir a una transformación global. Pero la universidad juega un papel importante, y esto es lo que queremos enfatizar con nuestra propuesta.

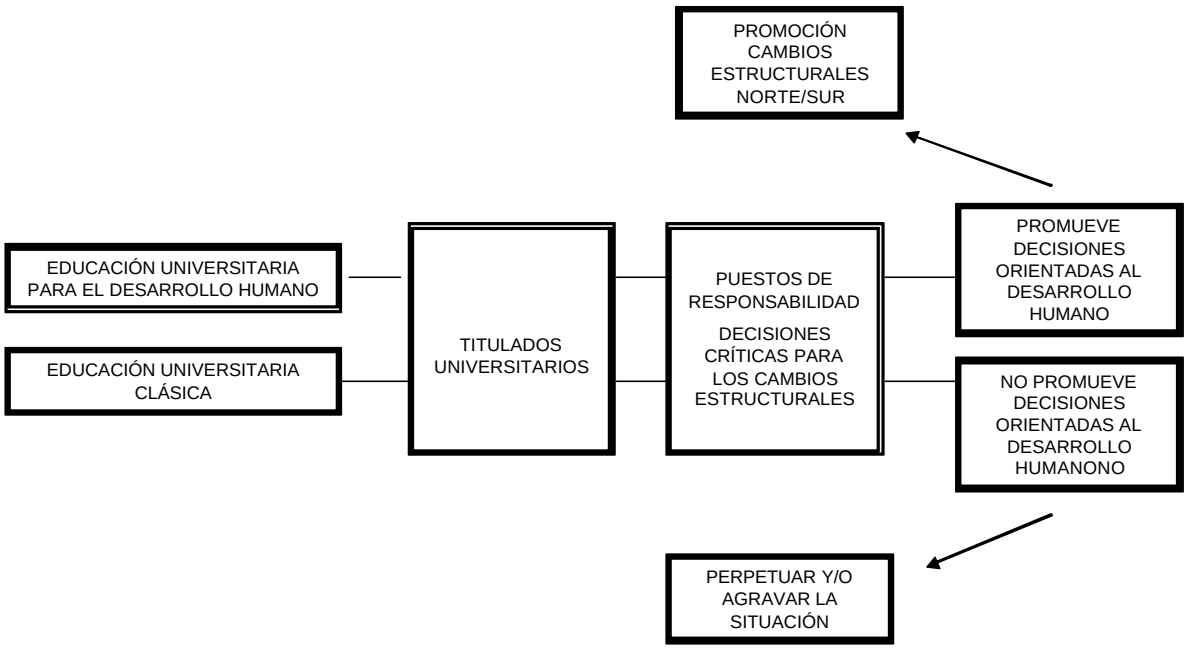

Figura VI.2: Consecuencias de la educación clásica y la educación universitaria orientada al desarrollo humano para las relaciones Norte/Sur.

Fuente: Elaboración propia basada en Baselga et al (1999).

Aunque se trate de un modelo de educación universitaria no predominante, sí que existen declaraciones y reflexiones que se inscriben en esta corriente. Los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998, bajo los auspicios de la UNESCO, subrayaron que los sistemas de educación superior deberían aumentar 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). Por otro lado, el Task Force on Higher Education del Banco Mundial (2000), nos recuerda que la educación superior tiene como función adicional la de promover una sociedad civil abierta y meritocrática, una sociedad civil moderna, que haga hincapié en la autonomía e independencia de sus miembros y que rechace la discriminación basada en consideraciones de género, etnia, religión u origen social.

Veremos en los tres apartados siguientes cómo se traslada esta visión de la universidad transformadora a las tres funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión. Pero antes de profundizar en estas dimensiones, queremos exponer algunas características que consideramos básicas de este modelo universitario.

En primer lugar, la educación superior ha de considerarse claramente como un *bien público*. Ya hemos analizado las implicaciones del proceso de liberalización del mercado de la educación superior en el apartado anterior. Si lo que se pretende es que desde el sistema universitario se promuevan una serie de valores contrahegemónicos, es indispensable que aquél sea considerado un bien público común. Este postulado tiene una implicación directa con la financiación del sistema universitario. De acuerdo con la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, creemos necesario que exista un apoyo financiero suficiente y constante de los poderes públicos para la educación superior y la investigación para asegurar que las misiones educativas y sociales se lleven a cabo de manera equilibrada. Esto no significa renunciar a los recursos privados, sino potenciar el papel de la administración en esa financiación[420].

En segundo lugar, y en conexión con lo anterior, la universidad orientada al desarrollo humano tiene que llegar al mayor número de personas posibles. Si la educación es un pilar básico 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. Algunos grupos cuentan con más opciones de poder participar en la educación superior que otros. Las instituciones públicas tienen que realizar todos los esfuerzos posibles para eliminar los impedimentos sociales, económicos y culturales para el acceso a la universidad que puedan tener los grupos más desfavorecidos (Shapiro, 2001). El proceso de *diferenciación* de las instituciones que ofrecen formación postsecundaria, tiene que servir para incrementar las oportunidades de dichos grupos[421].

[420] El caso de España es bastante paradigmático, en un contexto de país industrializado, de la escasa relevancia que le otorga el Estado a la educación universitaria. Por un lado, España ha estado y sigue estando a la cola de financiación pública en educación superior comparada con países de su contexto. Con datos de la OCDE (2003), en España se destinó en el 2000 un 1,3% de su PIB a educación superior comparada con el 1,4% de la media de la UE y el 2,9% de los Estados Unidos. En gasto por estudiante universitario, España se sitúa a la cola de los países de su entorno, y si nos atenemos a la parte de ese presupuesto destinado a becas para el estudio universitario, esa distancia aumenta aún más (Pérez García, 2004).

[421] Como apunta el Task Force on Higher Education del Banco Mundial (2000), los sistemas de educación superior no sólo se han expandido en todo el mundo, sino que la naturaleza misma de los establecimientos ha experimentado un cambio como resultado de un proceso de diferenciación. Éste puede darse en sentido *vertical,* conforme proliferan distintos tipos de instituciones (institutos politécnicos, escuelas profesionales, centros de educación popular, establecimientos que otorgan grados pero no realizan investigación) que coexisten conjuntamente con las universidades tradicionales orientadas a la docencia y a la investigación. El

En tercer lugar, la universidad transformadora tiene que ser *autónoma* de los poderes públicos, de los intereses económicos, mediáticos, religiosos y culturales, de todos aquellos poderes que, como sugiere Derrida (2002) limitan la democracia por venir. Según este autor, la universidad debería ser el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual de la democracia. Esta concepción de la autonomía universitaria no puede ser entendida como un coto donde se preserven los derechos de los profesores, de los estudiantes, un tipo de derechos que no disfrutan el resto de ciudadanos. Las libertades especiales y los privilegios de los que disfrutan las universidades son mecanismos que deben promover *la responsabilidad soci*al de las universidades. La libertad académica provee a las comunidades universitarias de la protección necesaria que debe acompañar la enseñanza, la investigación independiente y la obligación de los profesores de actuar como críticos sociales (Shapiro, 2001). La universidad se configura como un espacio *protegido* desde el punto de vista intelectual, temporal, físico y político, que permite a las personas de manera individual o colectiva, pensar en lo impensable, para traspasar los límites de lo posible, para reflexionar y revaluar (Brennan, 2002).

En cuarto lugar la universidad debe tener una orientación a largo plazo basada en la *pertinencia,* entendida ésta desde la perspectiva de las necesidades de la sociedad. Esto nos remite a la pregunta ¿Qué le pide la sociedad a la institución universitaria? Si adoptamos una visión reduccionista, la respuesta sería satisfacer adecuadamente las demandas del mercado laboral, pero si partimos del desarrollo humano como medida de la 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 planteados (UNESCO, 1998) [422]. Esto implica también la colaboración interna-

proceso de diferenciación también puede darse en sentido *horizontal,* gracias a la creación de establecimientos universitarios manejados por agentes privados, que compiten con las universidades públicas. A esta característica del proceso de diferenciación nos hemos referido anteriormente al analizar las tendencias de la universidad en el contexto de la globalización (apartado VI.1.1.).

[422] Sobre cómo puede realizar la universidad actividades encaminadas a la erradicación de injusticia y la desigualdad, volveremos en el último apartado de este capítulo al analizar la universidad como actor de la cooperación al desarrollo.

cional en la investigación y la difusión de conocimiento teórico y práctico entre instituciones de distintos países[423].

De la misma forma, la adecuación a las demandas de la sociedad tiene otras implicaciones. Por un lado, por lo que respecta 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 deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos (UNESCO, 1998). Como vimos en el apartado dedicado al análisis del EEES, las demandas del mercado laboral han cambiado, y las competencias que se requieren a los graduados y postgraduados son distintas (DeSeCo 2002, González y Wagenaar 2003, JQI, 2004). La institución universitaria debería conjugar la enseñanza de competencias especializadas con otras más genéricas, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para la ciudadanía global o cosmopolita[424].

Por otro lado, la universidad también debería satisfacer las demandas de otros sectores de la sociedad tradicionalmente alejados del mundo universitario. Desde nuestro ámbito de trabajo, nos interesa especialmente la *colaboración entre la universidad y la sociedad civil* que creemos especialmente fructífera si se establece desde una relación de cooperación bien entendida (Boni y Albarracín, 2001). El concepto de desarrollo humano subraya la importancia de la acción individual y colectiva en la transformación social. Por tanto, como subraya la UNESCO (1998), la colaboración y las alianzas entre las partes interesadas (los responsables de las políticas nacionales e institucionales, el personal docente, los investigadores y estudiantes y el personal administrativo y técnico de los establecimientos de enseñanza superior, el mundo laboral y los grupos comunitarios) constituyen un factor importante a la hora de realizar transformaciones. Las organizaciones no gubernamentales son también agentes clave en este proceso. Por consi-

[423] Sobre este punto profundizaremos al abordar la función investigadora de la universidad.
[424] Sobre esto volveremos al analizar la función docente de la universidad.

guiente, la asociación basada en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad deberá ser una modalidad esencial para renovar la enseñanza superior[425].

Por último, creemos oportuna una reflexión sobre cuál debería ser el concepto de *calidad* para la medición de los logros de una universidad orientada al desarrollo humano. Nos parece que este modelo de desarrollo puede proporcionar pistas para evaluar los progresos de la institución universitaria en una línea distinta a la que se está impulsando en estos momentos desde, por ejemplo, la reforma del EEES. El objetivo de este tipo de evaluación orientada al *impacto humano* (Alkire, 2002) de la universidad tendría que estar focalizada en el impacto de la institución universitaria en la expansión de las *funciones y las capacidades* de todos los miembros de la comunidad universitaria (alumnos, profesores y personal de administración y servicios) y los de aquellos influidos por la actividad de extensión académica de la universidad: empresas, tercer sector, instituciones públicas y privadas del Norte y del Sur. El punto de partida podría ser la propuesta que nos ofrece Martha Nussbaum (2002, 2003), una propuesta multidimensional de capacidades[426] que pone el acento en las capacidades como los fines del desarrollo en lugar de los medios de la productividad. Como comentábamos anteriormente al analizar la *pertinencia* de la universidad, creemos conveniente que la universidad contribuya al logro de todas las capacidades humanas, lo cual no va reñido con el rendimiento económico de la sociedad. Como apuntan los estudios sobre capital social, la confianza, la cooperación, la existencia de normas e instituciones que son necesarias para la acción colectiva, son instrumentos valiosos para la mejora de la producción económica (Putnam, 2003, Banco Mundial, 1997).

Una evaluación de este tipo, tendría que ser un proceso largo y participativo, respetuoso con la diversidad y las particularidades de los contextos institucionales, regionales y nacionales, y transparente. Como ya hemos argumentado en la discusión sobre el paradigma del desarrollo humano[427], el cómo operativizar la evaluación de los progresos del desarrollo humano entendido como expansión de las capacidades y las funciones de las personas nos parece un asunto extremadamente relevante y que necesita de ulteriores investigaciones. La propuesta que formulamos en el contexto de la evaluación de la

[425] Sobre este aspecto volveremos al analizar la actividad de extensión de la universidad.
[426] Veáse el apartado II.I.3. de la investigación.

calidad de las universidades es únicamente un modesto apunte sobre cuál deberían ser, a nuestro juicio, los principios que orientaran la medición de la actividad de la institución universitaria desde una perspectiva distinta a cómo se está abordando en la actualidad[428]. En este sentido, nos parece interesante la reflexión de Seibold (2000) que aborda el concepto de *calidad integral*. Su propuesta se refiere a la calidad integral en la institución escolar, pero creemos que las líneas maestras de su aportación pueden ser de aplicación a la institución universitaria. La calidad integral podría ser medida de acuerdo a tres factores que inciden en la conformación de la institución educativa: el contexto sociocultural, el institucional-organizativo y el didáctico-pedagógico. El primero hace referencia a la evaluación del contexto social y cultural en el cual la institución escolar vive y se desarrolla, que no puede ser resumida únicamente con indicadores de tipo económico, sino que tendría que incorporar otros elementos sociales y culturales en la evaluación del entorno. Esta distinta aproximación al contexto en el que se inserta la universidad, podría influir en la conformación de un currículo distinto al que se orienta únicamente a la satisfacción de las demandas del mercado laboral. El segundo factor es el contexto institucional-organizativo y en él se incluye la evaluación de los valores que impregnan la institución, que se reflejan en la actuación de sus órganos de gobierno, los docentes, los alumnos y el personal de administración y servicio. Se podría evaluar el grado de compromiso que todos aquellos tienen con el ideario de la institución, el grado de competencia de los docentes, su actualización permanente, etc. Por último, el tercero de los factores es el contexto didáctico-pedagógico. Aquí se evaluarían los contenidos del currículo, la metodología educativa, en función de los valores que animan la institución. Si aquellos están radicados en el desarrollo humano, el concepto de calidad educativa de la universidad cambiaría radicalmente.

En la figura siguiente, resumimos las características de la universidad transformadora orientada al desarrollo humano.

---

[427] Véase apartado II.1.6. de la investigación.

[428] Un análisis más en profundidad de esta propuesta excede del objeto de esta investigación aunque creemos que se trata de un campo muy novedoso e interesante, que debería ser abordado desde una investigación interdisciplinar que incluyera expertos en desarrollo humano, en metodologías de evaluación social (como la *Evaluación de Impacto Social* o el *Participatory Rural Appraisal*) y expertos en evaluación universitaria. Los dos primeros ámbitos, el del desarrollo humano y el de la evaluación social del desarrollo sí que han confluido en la investigación (veáse, por ejemplo el texto de Alkire 2002), pero estos dos ámbitos y el de la evaluación universitaria están completamente desconectados.

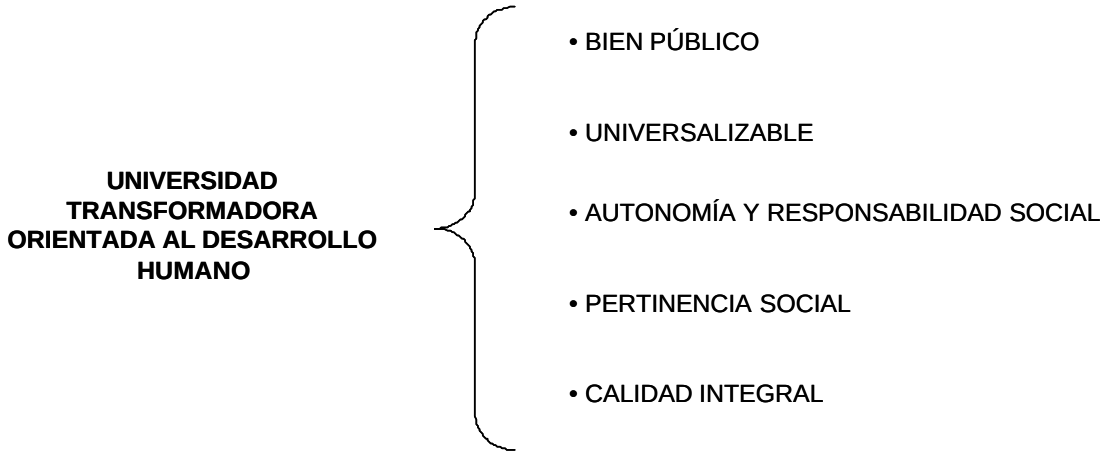

Figura VI.3: Características de una universidad transformadora.

VI.2.2. La función docente: formar especialistas y ciudadanos cosmopolitas

Jacques Delors, en su célebre Informe preparado para la UNESCO (Delors et al, 1996) nos habla de un modelo holístico de educación basada en cuatro pilares: *el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. El primero hace referencia a combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, y además hace referencia a aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. El aprender a hacer, nos habla de adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Aprender a vivir juntos significa desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser significa propiciar que aflore mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, es básico no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar. Concluye Delors que, "mientras los sistemas educativos formales tienden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo" (Delors et al, 1996:109).

Desde esta perspectiva integral de la educación, plenamente coincidente con nuestra propuesta de ED, vamos a analizar las posibilidades que el espacio universitario ofrece para un tipo de formación que prepare no sólo especialistas sino también ciudadanos políticamente activos y comprometidos con un modelo de desarrollo distinto (Martínez Marín et al, 2002, Esteban, 2004). Como afirmaba Ortega y Gasset, "la sociedad necesita buenos profesionales –jueces, médicos, ingenieros- y por eso está ahí la universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso y más que eso asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar […] Importa pues mucho a [las sociedades] que estos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos" (Ortega, 1930; 1992:37-38).

Comenzaremos la reflexión preguntándonos por el tipo de competencias que este tipo de educación universitaria demanda; tras ello, veremos algunas posibilidades que ofrece el marco educativo postsencundario para actuar, comenzando por la reforma del currículo universitario para introducir contenidos de naturaleza ética, y siguiendo por el cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje que propone prácticas educativas distintas que facilitan un aprendizaje ético. Por último, comentaremos el necesario cambio de mirada del profesorado universitario para que este modelo docente de universidad sea posible[429].

La adquisición de competencias éticas orientadas a la formación de la ciudadanía cosmopolita

"La universidad debe asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permita contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida". Desde que la Carta Magna de las Universidades Europeas[430] (1988) hizo esta afirmación hace algo más 15 años, el reconocimiento de la necesidad de la formación ética en la enseñanza superior ha sido asumido y explicitado por instituciones

[429] Aunque nuestra reflexión es extensible a todos los estudios universitarios, en ocasiones haremos referencia a experiencias propias del ámbito de la educación científico-técnica, que es el lugar desde donde la autora de esta investigación desempeña su trabajo profesional.
[430] Disponible en www.crue.org/cmue.htm [fecha de consulta: 15.11. 2004].

internacionales como la UNESCO (1998) aunque, a nuestro entender, todavía no ha sido asumida con todas sus consecuencias.

Las múltiples razones que justifican la necesidad de la formación moral en la universidad pueden clasificarse en dos grandes grupos: las que responden a las *exigencias éticas y las que responden a las exigencias estratégicas.*

Las razones que se refieren a las exigencias éticas han sido puestas de manifiesto por varios autores desde Aristóteles hasta la actualidad. Aristóteles, en *Ética a Nicómaco* les decía a sus alumnos que la ética tenía por objeto la forja del carácter de los buenos ciudadanos y que la búsqueda de la felicidad debía hacerse desde el desarrollo de unos hábitos y virtudes que nos permitieran vivir en comunidad y en paz. Asimismo, Kant (1803; 2003), sostenía que la educación debe hacer al hombre: disciplinado, cultivado, civilizado y moral. Más recientemente, Ortega y Gasset (1930), y Aranguren (1958) nos recordaban la naturaleza estructuralmente moral del ser humano y, por tanto, la necesidad de atender a su dimensión moral. Einstein (1952), también reconocía la necesidad de la formación moral y política en el ámbito de la técnica.

Recientemente algunos conflictos internacionales (Balcanes, Afganistán e Irak) han puesto de manifiesto la necesidad de la formación de ciudadanos responsables y con sentido crítico. El poder de la universidad y de los centros de educación superior como instituciones que fomenten la paz y construyan una sociedad civil responsable ha sido reivindicado una vez más (Eco, 2002; Pasmazoglou, 1999).

Respecto a las exigencias estratégicas podemos identificar tres grandes aspectos: la naturaleza global de los problemas, la finalidad propia de las profesiones y las demandas del mercado laboral actual.

En primer lugar, los problemas que afectan a la sociedad en estos momentos son de carácter global y multidisciplinar, y requieren movilizar recursos y, sobre todo, conciencias. La degradación ambiental, el respeto a los derechos humanos, la lucha contra la pobreza, la seguridad mundial, etc. son cuestiones de una enorme magnitud y ante las que todos nos encontramos. La respuesta a estos problemas no tiene que venir sólo desde la economía o la política, sino desde cada ámbito profesional y laboral. Para que cada persona asuma su responsabilidad y sea capaz de aportar soluciones se requiere la formación y el desarrollo de unas capacidades y unas actitudes determinadas. Ante estos desafíos la universidad puede hacer valiosas aportaciones en varios ámbitos: el fortale-

cimiento de la cohesión cultural e intercultural, el fomento de los recursos humanos, y el desarrollo económico y tecnológico (Davies, 1998). Como reconoce Bartell (2003), los estudiantes que se preparan para ejercer sus profesiones, requieren competencias globales para entender el mundo en el que viven y para actuar de manera efectiva como ciudadanos.

En segundo lugar, la formación de profesionales debe incluir la formación ética. Aristóteles afirmaba que la diferencia entre el técnico y el artesano estaba en que el primero conocía los fines y los medios, mientras que el segundo sólo conocía los medios. También ahora debemos entender por un buen profesional aquel que conoce los fines, que domina unas técnicas específicas y las aplica con prudencia. El reconocimiento de los fines y de los bienes internos de la profesión es el elemento clave de su legitimidad social (MacIntyre, 1984). Estos fines internos son el criterio ético básico que configura los valores intermedios para la consecución de dicho fin.

Por último, la sociedad del conocimiento (Castells, 1998) y la sociedad de las organizaciones (Sennett, 2000, Drucker, 1998) en que vivimos está condicionando de forma decisiva el desempeño profesional. Un desempeño profesional en el que están ganando terreno las capacidades, las aptitudes y, sobre todo, las actitudes sobre los contenidos informacionales. El trabajo en entornos multiculturales, en proyectos interdisciplinares y de creciente complejidad, requiere de las personas que desarrollen actitudes y valores como el respeto, el diálogo, la autonomía y la lealtad crítica. También la urgencia de educar ciudadanos responsables y comprometidos con el bien común (Schweigert, 1999), y de incrementar el capital social (Putnam, 2003) y la confianza (Fukuyama, 1995) hacen necesario el aprendizaje ético en las universidades e instituciones de educación superior.

¿Cuáles son algunas de las competencias que responden a las mencionadas necesidades éticas y estratégicas? Para responder a esta pregunta, vamos a retomar las aportaciones del Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) que propone una lista de competencias genéricas que los titulados universitarios deben obtener al finalizar sus estudios. Entre dichas competencias pueden distinguirse tres tipos (González y Wagenaar, 2003: 82):

- Las *competencias instrumentales* son las que tienen una función de medio y facilitadoras para otros objetivos y entre ellas se incluyen: las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas para manipular el ambiente, las destrezas tecnológicas

relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gestión de la información y las destrezas lingüísticas.

- Las *competencias interpersonales* son las capacidades que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Es la capacidad que tiene cada individuo de expresar los propios sentimientos, las habilidades críticas y de autocrítica, las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.

- Las *competencias sistémicas* son destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas.

Una de las mayores contribuciones del Proyecto *Tuning* es la identificación y deliberación por parte de los círculos académicos europeos del conjunto de competencias genéricas comunes a las titulaciones de primer grado universitarias[431]. Lo que se echa en falta es una definición más precisa de cuál es el contenido de la competencias, puesto que únicamente se enumeran.

En la tabla que presentamos a continuación se valoran, a nuestro juicio, las competencias interpersonales y sistémicas que propone el Proyecto *Tuning* y su relación con el modelo de ED para la construcción de la ciudadanía cosmopolita que se propone en esta investigación. Esta relación se ha clasificado en muy fuerte (A), fuerte (B), débil (C) y nula (D).

[431] Según detallan los autores del Proyecto, se llevaron a cabo alrededor de veinte estudios en el campo de las competencias genéricas. Se elaboró una lista de 85 competencias y destrezas diferentes que fueron consideradas pertinentes por empresas privadas e instituciones de educación superior. Luego se clasificaron en los tres grupos mencionados y se realizó una muestra por parte de cada universidad participante en el estudio (76 instituciones de educación superior) dirigida a graduados, empleadores y académicos. A todos ellos se les pedía que valoraran las competencias propuestas.

Competencias interpersonales	A	B	C
Trabajo en equipo	■		
Capacidad de trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar	■		
Habilidad de trabajar en un contexto internacional	■		
Habilidades interpersonales	■		
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	■		
Capacidad crítica y autocrítica	■		
Compromiso ético	■		
Competencias sistémicas	■		
Capacidad de aprender (aprendizaje autónomo)	■		
Habilidad de trabajar de forma autónoma	■		
Habilidad de investigación	■		■
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	■		■
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	■		■
Liderazgo	■	■	
Conocimiento de otras culturas y costumbres	■		
Diseño y gestión de proyectos			■
Iniciativa y espíritu emprendedor			■
Preocupación por la calidad			■
Motivación de logro		■	

Tabla VI.4: Relación entre la ED orientada a la formación de una ciudadanía cosmopolita y las competencias interpersonales y sistémicas propuestas en el Proyecto *Tuning*.

El *trabajo en equipo, el trabajo en equipo de carácter interdisciplinar y el trabajo en un contexto internacional* tienen una estrecha vinculación con la ED. Por un lado, ésta pretende desarrollar habilidades como la argumentación efectiva, la cooperación y resolución de conflictos y actitudes como el respeto y la valorización de la diversidad. Trabajar en equipo implica desarrollar procesos participativos donde la transparencia, la confianza y el respeto a los acuerdos y a unos valores comunes estén siempre presentes. El individualismo, la falta de diálogo, la incapacidad para aceptar errores o la falta de respeto a visiones diferentes son aspectos que imposibilitan o dificultan el trabajo en equipo. Es especialmente problemático el trabajo en contextos internacionales con concepciones morales diversas ante las que los profesionales no saben cómo responder. La tendencia a caer en el relativismo y en atender sólo a las leyes escritas es un error frecuente con terribles consecuencias. Y en este punto la universidad tiene un importante papel. Por otro lado, desde el punto de vista conceptual, la ED transmite contenidos informacionales necesarios para entender el complejo contexto internacional en el que el futuro profesio-

nal debe necesariamente ubicarse, bien porque desarrolle su trabajo en una institución de carácter internacional o bien porque necesita comprender las pautas del actual mundo globalizado. En este sentido, nos recuerda Morin (2001), la importancia de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.

Las habilidades en las relaciones interpersonales y el reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad tienen como fundamento el respeto a la dignidad de las personas. No hay que confundir las habilidades sociales, que pueden ser utilizadas para instrumentalizar a las personas, con las habilidades de relaciones interpersonales que responden a la dimensión axiológica de la ED: libertad, igualdad, responsabilidad, diálogo, respeto activo, solidaridad, justicia y paz. Desde nuestro enfoque, consideramos que el desarrollo de la conciencia moral de las personas, en especial en las categorías del diálogo y la convivencialidad, es el camino para el desarrollo de estas competencias. Estas *competencias cooperativas*[432] (Canto-Sperber y Dupuy, 2001) son esenciales para vivir y trabajar en un mundo global y globalizado y, tal y como demuestran los estudios sobre capital social (Coleman, 1988, Putnam, 2003), mejoran la productividad, el bienestar y la vitalidad de las naciones.

La capacidad crítica y la autocrítica es una de las competencias clave de la ED. Tal y como se definía en páginas anteriores, el pensamiento crítico es la habilidad para evaluar puntos de vista e información de una manera abierta de mente y crítica. Para poder desarrollar esta habilidad es necesario alcanzar un nivel de conciencia posconvencional (Kohlberg, 1992) donde se superan los intereses individuales y grupales. Podríamos decir que el razonamiento crítico y la ED tienen una vinculación bidireccional en la medida que la segunda es imposible sin desarrollar un razonamiento crítico y, a la vez, el primero se ve potenciado desde la aspiración a la justicia y a la autonomía que persigue la ED.

La competencia interpersonal *compromiso ético* no aparece claramente definida en el Proyecto *Tuning.* La hemos interpretado como la capacidad de reconocer principios y valores morales incondicionados y actuar de acuerdo con ellos. Pero también desea-

[432] Dentro del apartado de competencias cooperativas podríamos también incluir el *trabajo en equipo y el*

ríamos que incluyera la sensibilidad y el desafío de las injusticias y las desigualdades (Pieper, 2000; Pesmazoglou, 1999). El objetivo de la ED es fomentar la autonomía de las personas en darse normas para guiar su propia vida y la asunción voluntaria de la responsabilidad en la construcción de un mundo más justo. En este sentido, podríamos hablar de una competencia de *carácter político* (Sander, 2004) que no sólo anima a las personas a vivir su libertad política sino también a asegurarse sus derechos y los de las demás personas.

Por lo que se refiere a las competencias sistémicas *capacidad de aprender* (aprendizaje autónomo) y *habilidad de trabajar de forma autónoma*, pueden ser interpretadas en dos sentidos. Por un lado, en relación con la competencia del *compromiso ético,* creemos que difícilmente se puede dar el aprendizaje autónomo si no hay una mínima capacidad de autorregulación y de asunción voluntaria de responsabilidad. La autonomía, capacidad de darse normas a uno mismo, es el gran concepto ético desde Kant. Frente a la heteronomía que significa dejar guiar nuestra voluntad por normas o criterios externos, la autonomía significa tener la capacidad de juzgar, decidir y actuar de acuerdo a las normas que consideremos adecuados. Esta capacidad debe realizarse en todos nuestros ámbitos vitales: la vida privada, el entorno público y el entorno laboral. La capacidad de aprendizaje y de trabajo autónomo se relaciona con la ED en dos sentidos y con una fuerza intensa. Por un lado, la exigencia moral de respeto a la autonomía de las personas implica fomentar un aprendizaje y trabajo autónomo, y rechazar el paternalismo o dirigismo dogmático; por otro lado, esa capacidad de autonomía lleva implícita la responsabilidad personal e intransferible.

La segunda interpretación de las competencias *capacidad de aprender* y *habilidad de trabajar de forma autónoma* tienen que ver con la perspectiva pedagógica. Según recogen Canto-Sperber y Dupuy (2001), el aprendizaje autónomo puede entenderse como la capacidad de discriminar entre rasgos relevantes e irrelevantes de una situación, o también como la capacidad de identificar los trazos esenciales de un hecho frente a un conocimiento indiferenciado. Esta perspectiva del aprendizaje tiene mucho que ver con los cambios en la perspectiva pedagógica que analizaremos en este capítulo, que está

trabajo en equipo de carácter interdisciplinar analizadas en el primer grupo de competencias.

pasando de centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje, y donde el alumno es el protagonista (Davies, 1998).

La *habilidad de investigación*, la *adaptación a nuevas situaciones* y *la creatividad* tienen, a nuestro juicio, una vinculación débil con la ED. Ésta fomenta el espíritu crítico, la autonomía y la responsabilidad lo que exige la búsqueda de nuevas soluciones; pero es cierto que aquí la vinculación es más indirecta.

Por lo que se refiere al *liderazgo*, si lo entendemos como la capacidad de influir y movilizar a la comunidad para que ésta afronte sus problemas (Haifetz, 1998), o como el proceso de mover a un grupo o grupos en una dirección a través de medios menos coactivos (Kottler, 1987), nos damos cuenta que los aspectos éticos tienen un peso específico en, al menos, dos sentidos: uno es la meta que se propone y otro el modo de guiar hacia ella. Según Álvarez de Mon (2001), el liderazgo no puede ni debe disociarse de la calidad de la meta perseguida, de la superioridad moral del objetivo último y, por lo que se refiere al modo de guiar, afirma este autor que el liderazgo se debe basar en la autoridad y no en el poder. Es decir, no se puede liderar por imposición sino por el reconocimiento de la autoridad del líder por parte de los seguidores. Aquí se propone una visión del liderazgo como un proceso cambiante y plural con tres dimensiones o niveles complementarios: el nivel intelectual, el nivel de habilidades, y finalmente el nivel moral. Esta concepción del liderazgo tiene como punto el respeto a los valores morales.[433] También en esta línea apunta Hoff (1999) cuando argumenta la diferencia entre *managers y líderes,* y destaca el liderazgo moral como el más alto nivel de liderazgo[434].

[433] Algunos autores como H. Steinmann y Schreyögg, G. (1993) y P. Ulrich y E. Fluri (1992) también reconocen el componente axiológico normativo del Management, y llegan a situar los aspectos éticos en el núcleo de la dirección de las organizaciones.

[434] En el repaso que hace Hoff de las diversas propuestas sobre competencias de los lideres cabe destacar la propuesta de Bennis, en la que aparece como uno de los cuatro grupos de competencias que debe tener un líder la gestión de la confianza; y la propuesta de Max Depree en la que la integridad, la vulnerabilidad y la capacidad de juicio componen los primeros atributos del Leadership Jazz.

La vinculación de la ED con el *conocimiento de otras culturas y costumbres*[435] la hemos clasificado como muy fuerte por dos razones fundamentales: porque requiere la sensibilidad para respetar las diferencias y porque va a exigir una reflexión ética para reconocer los límites de la adaptación del sujeto a esas costumbres. Vivimos en un mundo complejo, plural y cada vez más interrelacionado; esto nos coloca ante situaciones y decisiones de las que no tenemos experiencia. Solventar estas situaciones con garantías exige poner en práctica dos dimensiones de la personalidad moral: el diálogo y la convivencialidad. La capacidad de empatía y perspectiva social, así como las habilidades para la convivencia y la capacidad para transformar el entorno son requisitos esenciales para el conocimiento de otras culturas y costumbres.

Respecto al *diseño y gestión de proyectos*, según el Project Management Institut, la gestión de proyectos es la aplicación del conocimiento, las habilidades, las herramientas y las técnicas a las actividades proyectuales para satisfacer los requerimientos proyectuales (PMI, 2001). La necesidad de aplicar los conocimientos, habilidades, técnicas y herramientas con responsabilidad es parte esencial de esta capacidad. Es necesario que quienes desarrollan la capacidad de diseño y gestión de proyectos tengan en cuenta a los afectados por los resultados de su acción y tengan muy presentes los límites morales en el uso de los instrumentos y técnicas. Es en este sentido en el que nos atrevemos a proponer una vinculación débil – pero existente – entre la capacidad de diseño y gestión de proyectos con la ED.

Por lo que se refiere a la *iniciativa y espíritu emprendedor* y la *motivación por la calidad*, a nuestro juicio estas dos competencias tienen una relación débil con la ED. Hay interesantes estudios que afirman que las creencias positivas sobre el mundo empresarial son claves para el desarrollo de una actitud emprendedora (Fondo Formación, 2000). Es claro que la valoración ética que hacen las personas de las actividades empresariales condiciona su predisposición a asumir riesgos o tomar iniciativas o a buscar su realiza-

[435] Encontramos desafortunado colocar en este nivel la competencia "conocimiento de otras culturas y costumbres". Sería necesario establecer las diferencias entre la competencia, "conocimiento de otras culturas y costumbres" respecto a "reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad" y "el trabajo en un contexto internacional". Además cabría recordar que hemos definido competencia como: conocer y comprender, saber cómo actuar, y saber cómo ser. Y esta competencia sólo se refiere a *conocer* otras culturas y costumbres. A pesar de la imprecisión de esta competencia hemos decidido incluirla tal y como la presenta el modelo Tuning para dar coherencia y totalidad a nuestro análisis.

ción personal en otras actividades. Por su parte, la calidad tiene que ver con la realización de las expectativas de las personas. Quien no recibe calidad se siente engañado y pierde la confianza en el producto o servicio. La necesidad de fomentar un sentimiento de justicia en los intercambios y de responder a las expectativas ajenas es un ejemplo de la vinculación entre la ED y la motivación por la calidad.

Por último, por lo que se refiere a la *motivación de logro*, la aspiración a lograr los objetivos vitales se relaciona con la filosofía moral en dos sentidos fundamentales: uno en la legitimación de los objetivos y otro los caminos para conseguirlos. La persona tiene que ser capaz de justificar ante la sociedad qué objetivos persigue y por qué. Hay objetivos legítimos y otros que no lo son. También la ética tiene que ver con los caminos que seguimos para conseguir esos objetivos. El maquiavelismo es inaceptable en nuestra sociedad, y la necesidad de utilizar medios legítimos para conseguir objetivos legítimos es esencial para una sociedad justa. En esta línea argumenta Amartya Sen (2000) cuando insiste en la diferencia entre el resultado final y el resultado global. La ED nos tiene que capacitar para hacer esa evaluación de los fines y los medios.

A la luz de la discusión anterior, la primera conclusión a la que podemos llegar es que la definición de algunas competencias es poco precisa por lo que es difícil su análisis y complica su evaluación crítica.

Otra importante conclusión que podemos aportar es que las vinculaciones entre las competencias interpersonales y la ED son más intensas que las competencias sistémicas. Según nuestra propuesta de valoración, las competencias interpersonales tienen una implicación muy fuerte con la ED mientras que las competencias transversales sistémicas tienen una vinculación más débil. Consideramos que esto es coherente con el modelo de ED propuesto y con la filosofía moral.

Por otro lado, podemos afirmar que la ED tiene una vinculación con las competencias en dos sentidos esenciales: el primero es en la fundamentación de este modelo de competencias y el segundo es en el desarrollo de algunas competencias específicas. Por lo que se refiere a la primera afirmación, el modelo de competencias que describe el modelo Tuning, o cualquier otro modelo que se quisiera presentar, tiene que estar fundado en criterios éticos. Aun cuando la mayoría de los estudios que se citan se refiere a la adecuación de estas competencias al mundo laboral creemos que esa no es la fundamentación definitiva. Si sólo nos atuviéramos a la demanda del mundo laboral se podría haber propuesto otras competencias como “capacidad de esfuerzo”, “lealtad” o “capacita-

ción profesional", que con seguridad son muy valoradas por los empleadores. En los resultados presentados se reconoce, aunque tímidamente, que este modelo de competencias tiene como meta crear un mundo más justo, donde la productividad y la innovación se sustenten en el desarrollo de la autonomía personal y de la justicia (González y Wagenaar, 2003: 35, 38, 60).

El segundo sentido esencial es que ciertas competencias específicas no pueden ponerse en práctica sin propuestas pedagógicas como las que propone la ED. Y no nos referimos sólo a la competencia de compromiso ético, sino también a otras competencias personales y sistémicas importantes como el trabajo en equipo, el reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad, el razonamiento crítico, el aprendizaje autónomo o el liderazgo.

Dicho esto, nuestra conclusión final es que la ED debería potenciarse intensamente en el diseño de planes de estudio por dos razones estratégicas fundamentales:

- Está estrechamente vinculado con las competencias interpersonales según la propuesta de Tuning, y de otros trabajos comentados en la investigación (por ejemplo DeSeCo, 2003). Según estos estudios las competencias más valoradas tanto por los empleadores como por los estudiantes son las interpersonales, precisamente las competencias que tienen una relación más directa con la ED.

- Es la clave de la formación de ciudadanos responsables, y por tanto de la construcción de un mundo más justo. La educación cívica cosmopolita nos ayudará a reconocer las obligaciones morales con el resto del mundo, nos facilitará la convivencia pacífica y el desarrollo económico.

Creemos que el momento actual es una gran oportunidad para introducir los temas morales en el nuevo currículo y con ello formar a los futuros profesionales de nuestra sociedad para que actúen de una manera responsable, libre y comprometida.

Un curriculo universitario para el aprendizaje personal, profesional y ciudadano

En el apartado anterior reflexionábamos sobre los distintos tipos de competencias que consideramos adecuadas para la formación de una ciudadanía cosmopolita, las cuales, por un lado, han de traducirse en los contenidos del currículo universitario y, por otro, han de impregnar los métodos de enseñanza-aprendizaje. En este apartado vamos a

analizar el primero de estos dos aspectos, dejando para el epígrafe siguiente el cambio de paradigma de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Esteban (2004), creemos necesario incorporar, sin renunciar a los contenidos de carácter académico o científico, contenidos que traten la dimensión ética de aquellos junto con contenidos propios de la ética y la moral, donde el concepto de desarrollo humano y el de ciudadanía cosmopolita pueden realizar interesantes aportaciones.

Sin embargo, en el actual sistema universitario existen importantes obstáculos para que una reforma curricular en este sentido pueda llevarse a cabo. Queremos destacar, de acuerdo con Valleys (2003), tres factores que nos parecen relevantes.

En primer lugar, como señalaba Ortega en 1930 y más recientemente Morin en 1998, existe una gran *fragmentación de los saberes*: "la manera actual de transmitir el contenido científico en las universidades nos enseña a separar (los objetos unos de otros, las disciplinas unas de otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar lo que se ha homogeneizado conjuntamente, es decir, según el sentido original del término: lo complejo" (Morin, 1998:21). Esta fragmentación dificulta enormemente la práctica de la inter y trans-disciplinariedad, necesaria para un enfoque como el del desarrollo humano[436]. Como decía Ortega (1930), es necesario recuperar el *talento integrador,* donde el hombre se especializa en la construcción de una totalidad.

En segundo lugar, la presión mercantilista de la sociedad que vende a los jóvenes el éxito personal del competidor contra los demás como modelo de vida (Valleys, 2003) lo que promueve un sentimiento individualista que dificulta la aproximación solidaria y global que el modelo de desarrollo humano requiere.

Y, por último, la colaboración de la mayoría de las universidades con este modelo mercantilista, que ya analizamos al inicio de este capítulo, y que dirige los esfuerzos académicos y de investigación hacia la colocación de la mayoría de los estudiantes en los

[436] Sobre el concepto de inter y trans-disicplinariedad volveremos en este mismo capítulo al analizar la función investigadora de la universidad desde el paradigma del desarrollo humano.

mejores puestos de trabajo, en detrimento de la formación e investigación en otras áreas de conocimiento mucho menos rentables económicamente.

A pesar de estos importantes impedimentos, creemos posible, y existen experiencias que así lo demuestran[437], que en el sistema universitario puedan introducirse cambios que permitan la formación de ciudadanos comprometidos con el modelo de desarrollo humano.

Por lo que respecta a la introducción de contenidos en el currículo universitario de naturaleza ética, Esteban (2004) plantea tres tipos de contenidos orientados a los siguientes objetivos:

- Contenidos que faciliten la construcción de un proyecto personal de vida.
- Contenidos que faciliten el aprendizaje de la responsabilidad profesional y ciudadana.
- Contenidos que faciliten el aprendizaje de la solidaridad y el voluntariado.

Los *contenidos de naturaleza ética* que facilitan la construcción de un *proyecto personal de vida* se refieren a contenidos que ayuden a que el estudiante pueda conocerse como persona, como ciudadano y como profesional que está en proceso de formación (Esteban, 2004). Dentro de esta categoría entrarían contenidos referidos a los siguientes ámbitos temáticos (Cobo, 2003): *gestión del conocimiento* para que los universitarios aprendan a procesar y a seleccionar la información ingente que reciben y a transformarla en conocimiento útil; adquisición de una *cultura del trabajo*: comprende aspectos tan diversos y complementarios como son confianza en sí mismo, independencia, capacidad para trabajar en equipo, para resolver problemas y para participar en toma de decisiones,

[437] En este sentido, es especialmente interesante la experiencia de la Universidad de Talca en Chile que está realizando el diseño de sus futuras titulaciones de primer y segundo ciclo de acuerdo con un diseño de *competencias fundamentales que* incluye competencias instrumentales, de desarrollo personal y de formación ciudadana. Dentro de estas últimas se encuentran la comprensión holística del mundo y de la sociedad, el desarrollo del juicio crítico de la realidad que le rodea, el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos y la práctica de un pensamiento crítico valórico y estético. Asimismo, se recogen *competencias de interacción y responsabilidad social* que deben permitir al estudiante establecer mecanismos de percepción, comunicación y acción con su entorno social y económico. En la distribución general de créditos, las competencias fundamentales y las de interacción y responsabilidad social representan el 28,7% del total de créditos (Universidad de Talca, 2003).

adaptabilidad a las nuevas situaciones y competencias necesarias para la formación continua, cultura del esfuerzo, etc.; adquisición de una *amplia base cultural,* necesaria para entender los complejos procesos históricos en curso (globalización, migraciones, etc.), los grandes desafíos que se le plantean a la humanidad (bioética, desarrollo sostenible y equitativo), para conjugar la propia identidad con el sentirse ciudadano del mundo, y para respetar y valorar la diversidad de nuestras sociedades; *la maduración adulta* de la formación ética y social recibida en los niveles educativos anteriores que contribuirá al aprendizaje de la ética profesional y a la adquisición de una triple capacidad: *crítica* con los paradigmas vigentes, *creativa* para pensar alternativas a las formas y estructuras actuales y *compromiso con la justicia social* para llevar adelante esas alternativas. En este sentido, la propuesta curricular que se presenta en el siguiente capítulo de la investigación, encaja perfectamente con este enfoque del aprendizaje ético en la universidad[438].

Los contenidos que se refieren al aprendizaje de la *responsabilidad profesional* y *ciudadana* tienen que ver con el campo de la ética aplicada al ejercicio de la profesión[439]. Las aportaciones que los futuros titulados van a realizar a la sociedad, provendrán en gran medida de su desempeño profesional; por ello, es necesario que en su formación los

[438] No solamente la asignatura que describiremos en el siguiente capítulo encaja en este enfoque, sino también muchas otras experiencias que desde el ámbito de la ingeniería están dedicadas a la enseñanza de la problemática del desarrollo, de la tecnología y su interacción con la sociedad desde el enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (veáse, por ejemplo, González et al, 1996, García Palacios et al, 2001) o desde la historia y sociología de la ingeniería, etc. Un resumen de las asignaturas que con este enfoque se ofertan actualmente en las distintas titulaciones del ámbito científico-técnico en España puede consultarse en Fabregat y Teixidó (2004). Algunas de ellas están comentadas en las Actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad, celebrado en Valladolid en noviembre de 2001.

[439] El concepto de profesión es un concepto controvertido que no tiene una única definición. Por ejemplo, Hortal (2002:51) define profesión como actividades ocupacionales que tienen las siguientes cuatro características: 1) De forma institucionalizada se presta un servicio específico a la sociedad, 2) por parte de un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ella de forma estable, obteniendo de ellas su medio de vida, 3) formando con los otros profesionales (colegas) un colectivo que obtiene o trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión y 4) y acceden a ella tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para ejercer dicha profesión. Otros autores como José Manuel Cobo añaden al concepto de profesión el ejercicio ético de la misma. Según Cobo (2003), por profesión ha de entenderse una actividad que ocupa de forma estable a un grupo de personas en la producción de unos determinados bienes o servicios necesarios o convenientes para la sociedad; que requiere de una competencia ética; una actividad con cuyo desempeño los profesionales correspondientes obtienen su medio de vida, una forma y estilo de vida propios, su principal participación y aportación ciudadanas y su capacitación básica para el ejercicio de sus restantes derechos y deberes ciudadanos; una actividad que es regulada social o legalmente y, por último, una actividad que se ha transformado en los últimos tiempos con las transformaciones propias del contexto social actual.

futuros profesionales desarrollen una actitud de responsabilidad que les permita hacer un buen uso del bien interno de su profesión, es decir, de aquél que le confiere legitimidad social (Cortina y Conill, 2000).

Cobo (2001) dibuja un sistema de principios y valores propios de la ética de las profesiones que reproducimos en la tabla a continuación.

Principios de la Ética General aplicados a la Ética de las profesiones	**Principios propios de la Ética de las Profesiones**
1. Respetar la *dignidad, la libertad, la igualdad y los derechos humanos* de los clientes o usuarios del servicio, de los compañeros y colegas y de todos los ciudadanos. Por lo que se refiere en concreto a los clientes y usuarios del servicio: - Respetar su autonomía - Guardar el secreto profesional - Cuidar el respeto en cada paso de la atención profesional	4. Poner los conocimientos y habilidades profesionales *al servicio del bien de los clientes o usuarios, que debe proporcionar la profesión* ("Principio de beneficencia": hacer el bien). En consecuencia, - No utilizarlos para hacer daño (maleficencia) - No servirse de ellos para fines espurios, como es traficar con el poder, las influencias o la información que pueden proporcionar la profesión o el puesto de trabajo para obtener beneficios en temas ajenos al servicio profesional.
2. Proceder siempre conforme a la *justicia conmutativa* y, en su caso, conforme a la *justicia distributiva y social*.	5. *Proceder siempre con responsabilidad profesional* - Conservar, mejorar y actualizar la competencia profesional - Cuidar la calidad técnica y humana del servicio - Actuar con autonomía - Autoevaluar las actuaciones y comportamientos profesionales - Responder a las expectativas de la ética cívica sobre la profesión.
3. Proceder con autonomía: - Adoptar libremente una autorregulación corporativa (código ético o deontológico) - Tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que le corresponde	

Tabla VI.5: Sistema de principios/valores de la ética de las profesiones.
Fuente: Cobo (2001:370).

Respecto a la introducción de los contenidos éticos relacionados con el ejercicio profesional, pueden emplearse diferentes estrategias. Una de las más comunes es la introducción de asignaturas específicas sobre deontología profesional. Este es el caso de distintas universidades españolas del ámbito científico-técnico donde este tipo de forma-

ción va ganando peso en los currícula universitarios (Fabregat y Teixidó, 2004)[440]. Otra aproximación consiste en la introducción en todas las disciplinas de componentes éticos o en la presentación por parte de un experto externo de un dilema ético relacionado con una determinada profesión.

Tanto la introducción de asignaturas específicas, como la aproximación transversal o el recurso al experto externo presentan algunas debilidades. Como destacan Lincourt y Jonson (2004), la primera puede plantear el problema de quién es el profesor más competente para impartir este tipo de formación, un experto en ética con un cierto bagaje en la práctica profesional, o bien un profesional con formación en ética. Asimismo, otro problema puede ser que la asignatura en cuestión tenga que competir con otras tantas asignaturas que, en la mayoría de los casos, tengan un mayor reconocimiento académico y que la enseñanza de la ética quede relegada a una formación complementaria desconectada del resto del currículo universitario[441]. Por otro lado, la introducción de contenidos éticos en todas las materias requiere una alta inversión en tiempo y formación de profesorado y se corre el riesgo de que la aproximación sea demasiado anecdótica y puntual. Por último, si la reflexión ética se deja a la intervención de un experto externo, también puede resultar episódica y puede ser percibida como que la ética es algo propio del ejercicio profesional y que no tiene cabida en la universidad.

Desde nuestro punto de vista, es necesario actuar en todos los frentes, impulsando un mayor reconocimiento académico de las asignaturas propias de la ética profesional y exigiendo una preparación en contenidos, habilidades y valores a los encargados de transmitir esa formación; en segundo lugar, también es importante diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para que los contenidos de naturaleza ética puedan ser tratados de manera transversal en todas las asignaturas y dar formación en ese sentido al profesorado[442]; en tercer lugar, es clave involucrar expertos externos en las propuestas forma-

[440] Para profundizar en el diseño de una asignatura universitaria de estas características, puede consultarse Herkert (2000), Didier (2000) y Lozano (2001).

[441] Esta reflexión es también aplicable a la formación que analizábamos anteriormente en el caso de los contenidos referidos a la construcción de un proyecto personal de vida. Hemos preferido introducirla en este apartado puesto que existe una mayor diversidad de experiencias y una mayor reflexión por parte de la academia.

[442] En este sentido, consideramos especialmente interesantes la experiencia del Grupo de Innovación Docente para la Educación en Valores en los Estudios Científico-Técnicos (GREVOL), constituido

tivas y, sobre todo, a responsables políticos universitarios y profesores con prestigio dentro de la universidad para reforzar el rol central que la ética debe jugar en la profesión y también en la dinámica universitaria[443].

Es importante, como afirma Hortal, "que la ética profesional no sea sólo una asignatura que estudien los alumnos que se preparen para ser futuros profesionales. También los profesores de las diferentes disciplinas tienen que implicarse en el debate ético dentro y fuera del aula, no para convertir su disciplina en una asignatura de ética, sino para hacer ver que ella tiene una dimensión práctica de la que el profesor que la enseña y el profesional que la aplica son responsables" (Hortal, 2000:21).

Por lo que se refiere al tercer bloque de contenidos, los que facilitan el *aprendizaje de la solidaridad y el voluntariado,* se trataría de incorporar "contenidos en la amalgama curricular universitaria que formen en la interdependencia, y no en la independencia, que

formalmente en noviembre de 2002. Está formado por 23 personas (en su mayoría profesores universitarios, pero también participa personal de administración y servicios y miembros de colectivos no gubernamentales dedicados a la enseñanza-aprendizaje para el cambio) que quieren formarse para poner en práctica, en sus respectivas actividades docentes, la perspectiva de la educación en valores. Se trata, en general, de profesorado joven y que mayoritariamente soporta elevada carga docente. En la mayoría de los casos las inquietudes que tienen los profesores que forman parte del GREVOL no son compartidas por otros compañeros de sus respectivos departamentos, bien por un nulo conocimiento hacia lo que supone la educación en valores, bien por considerar estas propuestas inviables en el contexto de los estudios universitarios científico-técnicos. El perfil de los integrantes del GREVOL es altamente interdisciplinar (con titulados en ingeniería industrial, agrónoma, obras públicas y caminos; química; filología; filosofía y derecho), y las materias que aquellos imparten desde la estadística, la electrónica, el dibujo normalizado, la ingeniería hidráulica, la economía de la empresa, la química de los materiales y los proyectos medioambientales, hasta la ética aplicada, los fundamentos de la cooperación para el desarrollo o el idioma francés, entre otras. En general predomina la docencia en materias científico-técnicas, en las cuales aparecen mayores dificultades para trabajar los valores morales. Hasta el momento, las actividades principales que ha realizado el GREVOL han consistido en la autoformación en temas relacionados con la ética y el aprendizaje ético, en la generación de herramientas pedagógicas para la aplicación de aquél en el aula (por ejemplo, los dilemas morales), en la presentación de las experiencias de los miembros del grupo en foros nacionales e internacionales y en la formación de otros profesores de la UPV es estos temas. Para profundizar en las características, metodología de trabajo y resultados de la experiencia del GREVOL puede consultarse Lozano et al (2003).

[443] Puede verse un programa en este sentido en la experiencia de Lincourt y Johnson (2004) que combina las cuatro aproximaciones; plantea un seminario de 4,5 horas para estudiantes de ingeniería de últimos cursos, donde participa un especialista en ética y un ingeniero de reconocido prestigio. Asimismo, el decano de la Escuela se involucra activamente para reforzar el papel central que juega la ética en la educación de los estudiantes de ingeniería y en la práctica profesional. A nuestro juicio, nos parece una experiencia sumamente interesante, aunque insuficiente desde el punto de vista de formación en contenidos éticos que reciben los alumnos, debido al escaso número de horas del seminario.

formen en la acción voluntaria y no en la interesada, que formen en la cooperación y no en la competición" (Esteban, 2004:63).

Estos contenidos guardan estrecha relación con los que analizamos al comienzo de este apartado, los que facilitan la construcción de un proyecto personal de vida; su especificidad residiría, a nuestro juicio, en los siguientes puntos:

- La recuperación en el currículo del ideal de solidaridad entendida no sólo como virtud privada, sino como principio en el orden jurídico y político internacional que regula las relaciones entre los actores de la comunidad internacional (De Lucas, 1998). [444]

- El énfasis en la acción ciudadana como espacio para la construcción de alternativas al actual paradigma neoliberal[445].

- La apertura del espacio universitario a la colaboración con agentes de la sociedad civil impulsando prácticas que acerquen al futuro profesional a la comunidad, de manera general, y a los sectores más desfavorecidos, de manera específica, para fomentar, como decíamos anteriormente, una triple capacidad: *crítica* con los paradigmas vigentes, *creativa* para pensar alternativas a las formas y estructuras actuales y *compromiso con la justicia social* para llevar adelante esas alternativas (Cobo, 2003)[446].

[444] Veáse el apartado III.2. dedicado a analizar el concepto de ciudadanía cosmopolita.
[445] Idem.
[446] Sobre la relación entre universidad y sociedad civil volveremos al analizar la extensión académica de la universidad y cuando presentemos la propuesta curricular en el siguiente capítulo de la investigación. Además de esta propuesta queremos destacar otra experiencia curricular que nos parece sumamente interesante: la que viene realizando desde 1993 la ONG sevillana *Universidad y Compromiso Social* (http://www.us.es/compromiso). Se trata de un colectivo de personas vinculadas a la comunidad universitaria, mayoritariamente profesorado, que impulsan la educación en valores en la universidad a través de distintas actividades. Una de las más interesantes es la asignatura *Universidad y Compromiso Social* donde participan gran número de docentes de distintas disciplinas y que pretende que los universitarios adquieran una visión más completa de su entorno. Así, por ejemplo, en el caso de los estudiantes de arquitectura, parte de las actividades consisten en acercarse a los barrios de Sevilla y estudiarlos desde otra perspectiva. Para profundizar en esta experiencia puede consultarse la sección de documentos de la ONG (http://www.us.es/compromiso/nuweb2/doc0203.htm fecha e consulta 17 de noviembre de 2004], y en particular la reflexión de Manuel Jerez (2002) http://www.us.es/compromiso/nuweb2/curso0203/documentos/ciuni.pdf fecha de consulta 17 de noviembre de 2004).

De la transmisión a la transformación en el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario

Como destaca Davies (1998), en las universidades se está introduciendo cada vez en mayor medida una reflexión sobre la necesidad del cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje, de un modelo centrado en la enseñanza, donde el profesor y su conocimiento son los protagonistas, a otro que mira al aprendizaje del estudiante. El cambio en este modelo proviene de las ideas constructivistas, que parten de la premisa que para que se produzca el aprendizaje tiene que ser el aprendiz el que construya el conocimiento (Ertmer y Newby, 1993).

Sin embargo, también en este aspecto, existen importantes reticencias por parte de la institución universitaria, sobre todo por el profesorado, para cambiar las prácticas educativas al uso, las que priman la transmisión de conocimiento del profesor al alumno frente a las que impulsan un aprendizaje significativo del estudiante. Las creencias del profesorado universitario respecto a la enseñanza y al aprendizaje son extremadamente relevantes para impulsar un cambio en este sentido (Samuelovicz y Bain, 2001) [447].

Como afirman Brockbank y McGill (2002) algunos de los obstáculos al cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje están basados en las reticencias que la comuni-

[447] Algunas de estas posiciones se escudan en la libertad de cátedra del profesorado. El concepto de libertad de cátedra puede parecer simple, pero como sostiene Altbach (2001), es difícil de definir. Desde la edad media, la libertad de cátedra ha sido entendida como la libertad del profesor de enseñar en su área de conocimiento sin un control externo, para preservar el espacio universitario de injerencias externas y dedicarlo, así, a perseguir la búsqueda de la verdad. En los siglos XIX y XX, la libertad de cátedra se expande también a la protección del profesor universitario fuera de la institución universitaria, para proteger la función del profesor como un valioso crítico social. Sin embargo, como argumenta Ashby (1974), en algunos casos, por ejemplo durante las dictaduras latinoamericanas, se instó a las universidades a permanecer al margen de los debates políticos y sociales, alegando la pretendida neutralidad de la institución universitaria.
El Tribunal Constitucional español define el derecho a la libertad de cátedra como un derecho de contenido negativo uniforme que consiste en habilitar a todo el profesorado, con independencia de su pertenencia a centros públicos y privados y del nivel educativo en el que ejerza su función pedagógica, a resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada (Lozano, 1995). Sin embargo, más allá de este contenido mínimo, estaríamos de acuerdo con Martínez (1998) en que la libertad de cátedra individual está acotada, desde el punto de vista pedagógico, por tres límites: el primero es el derivado del principio de libre creación de los centros con ideario propio, que afecta especialmente a los centros de titularidad privada. El segundo es el derivado de la libertad del educando y del respeto y protección de la libertad del mismo. El tercero, es el derivado de la necesaria cooperación y búsqueda de consenso entre todos los miembros del equipo de profesorado.

dad académica tiene en la evaluación e investigación de los impactos que las metodologías pedagógicas producen en el aprendizaje. Algunas de estas reticencias derivan del tradicional olvido de la institución universitaria en la preparación de su profesorado en las técnicas docentes[448] o de la infravaloración por parte de las disciplinas que se ocupan del proceso de enseñanza-aprendizaje de la realidad del profesorado universitario que depende de la investigación y el reconocimiento en la disciplina de la que depende su carrera académica. Esta infravaloración corre pareja a otra infravaloración tradicional en el mundo universitario: la poca importancia que se le confiere a la innovación docente en el cómputo de los méritos académicos del profesorado universitario[449]. Otros aspectos identificados por Brockbank y McGill (2002) son: la idea de que la enseñanza y el aprendizaje están por encima de las técnicas y las destrezas, que reproduce la división tradicional entre la teoría y la práctica, o bien la asimilación de las técnicas y las destrezas en la enseñanza de características como escribir de manera legible, utilizar aparatos, tener conocimientos, estar bien preparado, exponer la estructura de la clase, facilitar material de apoyo, etc. Según Brockbank y McGill estas técnicas básicas hay que darlas por descontado, pero eso no significa que se esté promoviendo un verdadero aprendizaje significativo.

Pero también es importante analizar la percepción que del aprendizaje existe en los estudiantes. En un estudio de Marshall, Summers y Woolnough (1999), realizado en universidades del Reino Unido, se ofrecen interesantes pistas acerca de la concepción de aprendizaje de estudiantes de ingeniería que guardan similitudes con otros estudios anteriores (Säljö, 1979 y Marton et al, 1993). Las conclusiones apuntan a que los estudiantes de ingeniería tienen las siguientes concepciones de aprendizaje, ordenadas de mayor a menor relevancia: para la mayoría de ellos, el aprendizaje se asimila con (1) incremento del conocimiento, seguido de (2) memorización, (3) obtención de hechos, procedimientos,

[448] En algunas universidades (por ejemplo, la propia Universidad Politécnica de Valencia, donde desarrolla su labor profesional la autora de esta investigación) a los profesores noveles se les recomienda realizar un curso de formación para la docencia universitaria que se extiende a lo largo de todo el curso académico: los denominados programas de Formación Inicial de Profesorado Universitario. Puede ampliarse información en http://www.ice.upv.es [fecha de consulta 19 de noviembre de 2004].

[449] Como veremos al analizar la realidad del profesorado universitario, poner énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, renovar los contenidos y los métodos pedagógicos, en definitiva, innovar, requiere por parte de los responsables universitarios una mayor valoración de la actividad docente (Michavila y Calvo, 2000).

(4) abstracción de significados y (5) proceso interpretativo encaminado a la comprensión de la realidad. Los autores ponen de manifiesto la importancia de los contextos culturales y educacionales en las percepciones que los estudiantes tienen del aprendizaje, así como las diferencias que se observan respecto a otras disciplinas, como las ciencias sociales, donde el material empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede promover una concepción más amplia del aprendizaje, identificándolo con la adquisición de una perspectiva distinta de entender el mundo o con el cambio personal.

El modelo de enseñanza-aprendizaje para la educación universitaria que proponemos en esta investigación pretende ser un *proceso transformador crítico,* que tiene como objetivo potenciar a los individuos, es decir, capacitarlos para que puedan tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable (Reed, 2004, Grundy, 1991, Brocbank y McGill, 2002). Esta perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, está relacionada con lo que analizábamos en el apartado dedicado a las fuentes psicológicas y pedagógicas de la ED, en particular con las aportaciones de las teorías del aprendizaje significativo, la pedagogía de Paulo Freire y la Ciencia Crítica de la Educación[450].

Para poder conseguir este objetivo, la relación socieducativa entre profesor y alumno, lo que Esteban (2004) denomina el *aula universitaria*, debería estar organizada, a nuestro juicio, de la siguiente manera:

- Planteando las actividades en un contexto dialógico y cooperativo.

- Introduciendo situaciones de interactividad donde el docente acaba traspasando el control y la responsabilidad educativa a sus estudiantes. Es importante, por ello, prestar especial atención a la *secuenciación* de las actividades.

- Introduciendo situaciones problemáticas que tienen que resolver los estudiantes, donde no solamente se aprenden unos contenidos sino que se fomenta el cómo aprenderlos.

[450] Veáse el capítulo IV de la investigación.

Por lo que respecta al *contexto dialógico, cooperativo y participativo*, estaríamos de acuerdo con la propuesta de Freire de que una práctica educativa crítica ha de estar fundamentada en el diálogo entre educador y educando, donde la figura del primero es la de despertar el sentido crítico y la creatividad del segundo. La utilización del diálogo en el sentido freiriano tiene profundas consecuencias en el modo en el que se relacionan los profesores y estudiantes, y cómo se relacionan éstos entre ellos. Los alumnos deben participar activamente como *autores intelectuales* (Harvey y Knight, 1996) de su propio conocimiento en un proceso activo con el profesor a través del *diálogo reflexivo* (Brockbank y McGill, 2002). El profesor no actúa como transmisor de contenidos, sino como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje[451]. Es importante que se destaquen las relaciones de poder que se establecen entre el docente y el alumno, que pueden estar determinadas por la propia técnica que se utiliza en la transmisión de conocimiento (por ejemplo, transmisión de contenidos mediante una clase magistral en lugar de utilización de otro tipo de técnicas más inductivas que fomenten la construcción del conocimiento por parte del alumno), por las pruebas de evaluación[452], o bien por otras diferencias de poder, como las de raza, clase social y género, que pueden influir en las relaciones entre los estudiantes y entre profesores y alumnos.

Por lo que se refiere a la *interactividad* entre profesor y alumno y al fomento de la responsabilidad del estudiante, es necesario, como destaca Francisco Esteban, que las actividades educativas "se desarrollen de una manera organizada y coherente de forma que se camine de menos a más en lo referente a la complejidad de las situaciones, la autonomía y el control responsable de la actividad por parte del estudiante. De esta forma, proponemos situar las actividades más dependientes del docente al principio de las secuencias del proceso formativo y las más autónomas, independientes y complejas para el estudiante al final" (Esteban, 2004: 82).

Por último, nos referíamos a la introducción de *situaciones problemáticas* que tienen que resolver los estudiantes. Como afirma Rorty (1999), el papel de la educación

[451] En el texto de Brockbank y McGill (2002) se ofrecen abundantes ejemplos de cómo el profesor puede actuar como facilitador utilizando el diálogo reflexivo con sus alumnos.

[452] No vamos a entrar en profundidad en el campo de la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la docencia universitaria, aunque es, probablemente, el momento de la relación entre profesor-alumno en el que queda más de manifiesto la desigualdad de poder entre ambas figuras. Para profundizar en la relación

superior no es incorporar verdades absolutas, sino estimular la imaginación y el pensamiento crítico, para inyectar dudas acerca de verdades incuestionadas y sobre el consenso de prejuicios predominantes. Si el papel de otros niveles educativos es el de preparar ciudadanos instruidos, el de las universidades es producir individuos creativos que puedan evaluar de manera crítica la socialización que han tenido y entender, entre otras cosas, que la historia nacional en la que han sido socializados, es una narración abierta.

Lo problemático puede venir de la introducción de situaciones *novedosas, complejas y reales* (Esteban, 2004). Lo novedoso se entiende como prácticas educativas que huyan de la rutina universitaria más tradicional y que en buena medida resulten atractivas y novedosas para el estudiante. El espacio social y profesional con el que el docente tiene contacto directo y sistemático, puede ser una manera de plantear en el aula universitaria prácticas pedagógicas que tengan un carácter no rutinario y más novedoso (Taylor y Fransman, 2004). También la introducción de contenidos de naturaleza ética y moral puede ser otra manera de introducir la novedad en el aula (Martínez Marín et al, 2002).

Por lo que respecta a la complejidad, Morin (2001) nos recuerda la importancia de educar en un conocimiento complejo, donde lo importante es promover las aptitudes para poder organizar ese conocimiento. Es importante ubicar las informaciones en su contexto, relacionando el todo con las partes (la dimensión local con la global), potenciando una visión multidimensional y asumiendo la complejidad o interdependencia de las cosas. Además, la complejidad hace referencia al planteamiento de situaciones didácticas en las cuales el estudiante debe definir su plan de acción personal, colaborar con otros estudiantes, pautar prudentemente sus actuaciones y evaluar las soluciones que propone de una manera razonada (Esteban, 2004).

Por último, la introducción de situaciones reales tiene que ver con la participación del estudiante en situaciones propias de su actuación como futuro profesional y como ciudadano. La introducción en el aula de reflexiones éticas sobre la futura labor del estudiante y el ejercicio de la ciudadanía, y la apertura de la universidad hacia la comunidad (Taylor y Fransman, 2004) son excelentes vías para proponer prácticas pedagógicas que fomenten la educación transformadora en la universidad.

---

entre evaluación, ética y poder, puede consultarse el texto de House (1997).

El profesorado comprometido con una universidad transformadora

Terminamos el análisis sobre la función docente de la universidad reflexionando sobre el papel del profesorado en la construcción de una universidad orientada al desarrollo humano y sus implicaciones éticas. El profesor tiene un compromiso responsable con su profesión (Derrida, 2002) [453]; en su papel de transmisor de conocimiento tiene que ser consciente de que este puede servir a veces al poder y a veces a la emancipación de las personas (Martínez Marín et al, 1998). Como afirma Hortal (1994), la ética profesional queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social, desde la que poder discernir en qué contribuye o puede contribuir, en general o en particular, el ejercicio profesional a mejorar la justicia en la sociedad.

La discusión que planteamos en este apartado gira en torno a las *actitudes éticas de la actividad del profesor universitario como docente.* Jover (1991) nos habla de cinco ámbitos en los que se puede percibir la dimensión moral de la actividad docente: el de la profesión, el de la institución, el de la relación con sus colegas, el de la relación con los educandos y el social, en el que el profesor ejerce como ciudadano. Vamos a centrarnos, siguiendo la propuesta de Martínez Marín (1998) en dos de ellos: *el de la relación con los alumnos y el de la institución*. Estos dos nos parecen especialmente relevantes para abordar la perspectiva ética de la función docente universitaria, sin menospreciar la necesaria reflexión sobre el fomento de la confianza pública en la profesión y la preocupación por la formación continua y la investigación, que hacen referencia al ámbito de la profesión docente, el respeto y la comunicación entre profesionales, actitudes éticas que pertenecen al ámbito de la relación con los colegas, y los deberes relacionados con la promoción de valores sociales y de una ciudadanía crítica, que tienen que ver con el profesor como ciudadano (Martínez Marín, 1998). Todos ellos son igualmente relevantes para la construcción del modelo de universidad que aquí se discute[454].

[453] Derrida nos decía que de la raíz etimológica de la palabra profesor, que proviene de la palabra *profesar,* podemos deducir que quien profesa tiene que dar una prueba, mediante un acto de fe jurada, un testimonio, una manifestación, etc., de su compromiso: "hacer profesión es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser" (Derrida, 2002:11). En el acto de ser profesor existe un compromiso responsable.

[454] En el apartado dedicado a discutir sobre las actitudes éticas de las personas e instituciones del ámbito público y privado implicadas en la educación para el desarrollo (capítulo III.3.2. de la investigación) se

Por lo que respecta a la relación del profesor con los alumnos, algunos estudios demuestran la importancia de la actitud del profesorado universitario respecto a sus aprendices en la excelencia docente universitaria. Por ejemplo, un estudio realizado en el ámbito de las disciplinas científicas en Nueva Zelanda (Kane et al, 2004) se propuso identificar cuáles eran las características que podían describir al *docente excelente,* proponiendo una división en cinco campos que pertenecen al dominio de lo cognitivo, afectivo y relacional: el dominio de la materia, las habilidades (definidas como las técnicas que los profesores pueden aprender y añadir a su repertorio docente), las relaciones interpersonales, las relaciones entre la investigación y la docencia y la personalidad del profesor. Algunas de las evidencias que el estudio destaca son las siguientes:

- En primer lugar, se destacó que el dominio de la materia es un elemento clave.

- Respecto a las habilidades, se destaca la buena comunicación y la claridad para ser palmariamente entendido, el conectar la materia con el mundo real y con la experiencia del estudiante, la organización y la explicitación de las expectativas del docente en el aula, la capacidad de inspirar, motivar los intereses de los estudiantes, el papel del profesor como facilitador, etc.

- Por lo que se refiere a las relaciones interpersonales entre profesor y estudiante, todos los entrevistados en el estudio resaltaron la importancia de estar pendiente de las necesidades de los alumnos, sin tener en cuenta el tamaño de la clase.

- También se destacó la importancia de la relación entre investigación y docencia y la consideración, puesto que, para la mayoría del profesorado entrevistado, es inseparable el rol de docente y el del investigador en la figura del profesor universitario.

- Por último, respecto a los rasgos de la personalidad del profesor excelente, se destacó el entusiasmo, el sentido del humor, la accesibilidad, la pasión por su

introdujo la reflexión sobre las actitudes éticas adecuadas al modelo de desarrollo humano, y se abordaron aspectos relativos a la profesión docente y al ejercicio de la ciudadanía responsable. La reflexión sobre las actitudes éticas del profesor universitario como investigador serán abordadas en el apartado siguiente de este capítulo.

> trabajo. Como demuestran también otros estudios (Palmer, 1998), la buena práctica docente no se reduce sólo a la técnica; la docencia excelente tiene que ver mucho con la *identidad y la integridad del profesor*.

Las respuestas que obtienen de su estudio les permiten afirmar que para que exista una excelencia docente la premisa básica no es que el profesor tenga las mayores habilidades pedagógicas, sino que tenga una *actitud personal que le predisponga hacia una práctica reflexiva, crítica que le permita entender y conciliar las distintas dimensiones de la enseñanza y establecer la excelencia*[455].

El resultado del estudio de Kane et al (2004), así como otras investigaciones recientes sobre la docencia universitaria (Tigelaar et al, 2004; Davies, 1998), permiten apuntar un consenso sobre el cambio del paradigma de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, de un enfoque basado a la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje del estudiante y, asimismo, destacar la importancia de determinadas actitudes del profesor hacia sus estudiantes. Augusto Hortal (1994) identifica dos principios éticos en esta relación profesor-alumno: *el principio de beneficencia y el principio de autonomía*. El primero se refiere a que la enseñanza no es para el bien del que enseña, sino para el bien del que aprende, entendiendo la enseñanza como ayudar a aprender. En este sentido hablábamos en el capítulo anterior del profesor universitario como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje. El segundo principio, el de autonomía, implica hacer partícipe activo y responsable al alumno en el proceso de aprender, con el fin último de que pueda ejercer su autonomía en plenitud de derechos, capacidades y responsabilidades.

Sin embargo, en el contexto universitario, no es infrecuente oír comentarios que siguen defiendo un modelo unidireccional, bancario de educación universitaria. ¿Cómo se

[455] Brockbank y McGill (1993), retomando la idea del profesional reflexivo de Schon (1998), nos hablan de qué ingredientes ha de tener la práctica reflexiva en la enseñanza superior: 1) *el saber acerca de*, que se refiere al saber proposicional, al conocimiento específico sobre una parecela profesional; 2) *el saber en la acción,* que tiene que ver con el conocimiento tácito, espontáneo y dinámico que empleamos cuando ejecutamos las acciones y 3) la *reflexión en la acción,* que se produce cuando nos encontramos en medio de una acción y nos preguntamos críticamente sobre ella, cuestionándonos las estructuras de premisas de nuestro conocimiento, meditando sobre ellas y reestructurando las estrategias de acción, los fenómenos o las formas de encuadrar los problemas.

puede promover un cambio en esta concepción errónea de la educación? Es importante que desde instituciones supranacionales se esté planteando el cambio en el paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la línea de lo que se promueve desde el EEES[456]. Pero más importante nos parece que desde la propia institución universitaria se genere un clima proclive a estos cambios. Como nos recuerda Newberry (2004), en la transmisión de valores es fundamental el *ethos institucional,* tanto el expreso como el oculto, en el que están implícitos y explícitos los valores por los que apuesta la institución universitaria.

De esta manera entramos en el segundo de los ámbitos que queremos abordar en esta reflexión acerca del profesorado universitario: el del clima moral de la institución universitaria. Como sugiere Power (1989), aun cuando los valores democráticos fueran objeto de atención intensa y sistemática en el marco del aula, si la institución y los adultos que en ella participan como profesores y profesoras no funcionan con criterios y normas propias de una institución plural y democrática, los educandos captarían y aprenderían estas últimas como las válidas y las primeras como un ejercicio de aula, interesante pero irreal.

Para lograr un *ethos* adecuado al modelo de universidad que aquí se propone nos parecen especialmente significativos dos instrumentos: por un lado que la universidad apueste por una *mayor valorización de la doc*encia y por otro que se dote *de instrumentos éticos de autorregulación*.

El compromiso institucional con la innovación pedagógica ha de suponer, entre otras cosas, la reorganización del trabajo docente, la formación de equipos pedagógicos, la redefinición de metodologías educativas eficaces, etc. Todo ello debe de ir de la mano de la reducción de alumnos en las aulas, lo que exige un compromiso financiero claro por parte de las universidades y las administraciones públicas educativas. Es irreal plantear nuevas metodologías pedagógicas centradas en el proceso de aprendizaje del alumno con aulas masificadas, en la cuales, el único recurso del profesor es la clase magistral.

[456] Como ya vimos al analizar las características del Espacio Europeo de Educación Superior, el nuevo enfoque de los créditos ECTS se basa en un cómputo distinto del crédito universitario, medido en relación con la dedicación del estudiante.

Michavila y Calvo (2000) proponen una serie de medidas para el fomento de la innovación docente de las cuales vamos a destacar las relacionadas con el *reconocimiento de la actividad que el profesorado realiza en innovación docente y las que tienen que ver con la mejora del rendimiento académico*[457].

El incentivo a la innovación docente tiene que ser mayor de lo que es en la actualidad. Sería aconsejable incorporar en el tiempo de los profesores todas sus actividades relacionadas con la docencia: reuniones preparatorias y de ordenación académica, las dedicadas a mejoras pedagógicas, las de orientación e innovación didácticas, las de organización de la evaluación, entre otras, deberían contar en el cómputo de la dedicación docente del profesorado, la cual está limitada a las horas lectivas y las tutorías. En estos momentos, los docentes que desean innovar lo hacen a su costa, con poco reconocimiento y, en algunos casos, con el apoyo de los Institutos de Ciencias de la Educación[458]. Habría que idear algún tipo de contrapartida a los esfuerzos dedicados a la innovación pedagógica y establecer un sistema de evaluación rigurosa de la misma. En la actualidad, la evaluación de la función docente del profesorado es, en algunas universidades españolas, un mero trámite, que cada cinco años permite obtener un pequeño incremento salarial. Podría añadirse, como apuntan Michavila y Calvo (2000), una segunda evaluación adicional, selectiva, rigurosa y exigente, para premiar la dedicación a cuestiones de innovación, mejora del rendimiento académico, introducción de las nuevas tecnologías, etc.

Una segunda medida iría en la línea de la mejora del rendimiento académico, estableciendo procedimientos para el seguimiento de los planes de estudio, su actualización y su adecuación a las demandas internas y externas por medio de la optatividad. En la libre configuración, sugieren Michavila y Calvo (2000), hay que incorporar planteamientos nuevos, no pudiéndose entender como una prolongación de la docencia troncal, obligato-

[457] Michavila y Calvo (2000) destacan también dos medidas que tienen que ver con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la mejora de la formación, en el sentido de que pueden permitir introducir complementos formativos que se adapten mejor a las necesidades de los estudiantes, y que pueden mejorar la orientación de los estudiantes haciendo más accesible la información sobre las actividades académicas, permitiendo un acceso más fácil a la bibliografía, bases de datos y favoreciendo la participación de los estudiantes en foros, debates, espacios de encuentros virtuales, etc.

[458] Este es el caso de la experiencia del Grupo de Innovación Docente sobre educación en valores en los estudios científico técnicos (GREVOL) que comentábamos en el apartado anterior dedicado al currículo

ria y optativa. Habría que primar aquella docencia que capacitara en las competencias de carácter transversal que se proponen en el EEES[459] y que promueven la formación integral del estudiante.

Por último, por lo que respecta al compromiso de la institución universitaria con la innovación docente, también queremos destacar la importancia de la formación del profesorado universitario. Como destacan Brownlee, Purdie y Lewis (2003), los efectos de un buen programa de formación dirigido al profesorado se dejan sentir en la concepción que estos tienen del concepto de enseñanza-aprendizaje, que pasa de una concepción reproductiva de la enseñanza a otra transformadora. Las autoras también destacan la importancia del contexto universitario, que puede ser incentivador o desincentivador del modelo de aprendizaje más transformador.

Si queremos una universidad orientada al desarrollo humano, desde nuestro punto de vista proponemos que se dote a los profesores de una formación sobre contenidos relacionados con los valores que subyacen a la Declaración Universal de Derechos Humanos y sobre metodologías activas que permitan trasladar esa perspectiva axiológica a la actividad docente. Se trataría, por tanto, de una formación de carácter generalista dirigida a todo el colectivo universitario, específica para la docencia y que estuviera basada en una pedagogía activa. La propuesta de ED que defendemos en esta investigación, nos parece un buen punto de partida para orientar la formación de los docentes universitarios[460].

---

universitario. Veáse Lozano et al, 2003.

[459] Véase el apartado VI.1.2. de este capítulo.

[460] Nos parece interesante reseñar dos experiencias que miran hacia el modelo de formación que planteamos. Una es la iniciativa del Instituto Tecnológico de Monterrey y otra es el curso dirigido a profesorado universitario *Educando en Tecnología para el Desarrollo Humano.*

Por lo que respecta a la primera experiencia, el Instituto Tecnológico de Monterrey es una universidad privada mejicana dedicada a la formación en campos tecnológicos. Es una universidad de tamaño grande, con 33 campus en todo el Estado mejicano, con una estrategia clara de internacionalización, con 9 sedes en Europa y América Latina, que cuenta con más de 7.600 profesores y casi 100.000 alumnos en los distintos cursos de pregrado, grado y postgrado. Desde el año 2001 cuenta con un programa de Formación en Humanidades (http://www.sistema.itesm.mx/va/FEV/proyecto/ [fecha de consulta 24 de noviembre de 2004] dirigido a su profesorado universitario que tiene como objetivo la introducción de herramientas para que, desde todas las disciplinas, pueda desarrollarse el razonamiento moral de los alumnos. El programa se estructura a través de videoconferencias, cursos y talleres y la oportunidad de realizar postgrados en el extranjero con las universidades colaboradoras (Universidad de Valencia, Universidad de Lovaina, Universidad de Loyola en

La segunda medida que planteamos para lograr un *ethos* adecuado al modelo de universidad que aquí se propone es el uso de *instrumentos éticos de autorregulación*, en particular la elaboración de *códigos éticos*[461].

Chicago). El compromiso institucional del Tecnológico de Monterrey con la formación ética de sus profesores es muy alto, quedando patente en los recursos económicos dedicados a estas actividades y en el apoyo que recibe su profesorado para poder realizar dicha formación. Es cierto que esta universidad es una universidad privada, que cuenta con una saneada economía, pero también creemos que es muy reseñable la inversión que está dedicando a la introducción de contenidos de naturaleza ética en sus disciplinas, experiencia única en estos momentos en el ámbito de los estudios científico-técnicos.

La otra experiencia que queremos destacar es el curso semipresencial *Educando en Tecnología para el Desarrollo Humano,* una experiencia si cabe más modesta pero también pionera en la formación de profesorado universitario en educación para el desarrollo. Este curso fue realizado en el año 2003 y lo siguieron 61 profesores universitarios del Estado español. Fue promovido por la Federación de Ingeniería Sin Fronteras y sus objetivos eran la introducción de elementos teóricos y prácticos para el diseño e implementación de acciones educativas coherentes con los principios de solidaridad y cooperación, que se concretaron en 20 propuestas formativas (asignaturas de libre elección, incorporación de objetivos de la educación para el desarrollo de manera transversal, proyectos fin de carrera, módulos de doctorado y postgrado, etc.) basadas en la propuesta pedagógica de la educación para el desarrollo. El curso fue evaluado de manera positiva por el alumnado, destacando como elemento principal de satisfacción las buenas sinergias que se habían creado entre todos los participantes. También se remarcó como positivo el carácter innovador de la experiencia, que ha aportado nuevos contenidos, nuevas metodologías, etc. Como aspectos negativos se señaló la dificultad de poder seguir el ritmo del curso, debido a las múltiples obligaciones de los participantes, y la poca participación en los espacios virtuales. El desconocimiento del entorno virtual para la mayoría del alumnado y del profesorado fue uno de los mayores inconvenientes del curso. Para ampliar la información sobre esta experiencia, puede consultarse Boni et al, (2004).

[461] Además de los códigos éticos, existen otros instrumentos para impulsar un entorno ético en el marco de la universidad. Algunos, como la formación y sensibilización del profesorado universitario, la actualización de planes de estudio, el impulso de la innovación docente ya han sido comentados con anterioridad. Otros los abordaremos al hablar de la función investigadora y de extensión académica de la universidad. La herramienta de los códigos éticos nos parece especialmente relevante porque permite explicitar los valores que subyacen a la institución universitaria e implica en ese proceso a todos los actores del sistema, incluyendo los principales responsables del mismo. A nuestro juicio es un mecanismo que puede facilitar la coherencia entre las declaraciones más institucionales acerca de la misión de la universidad, donde es fácil encontrar adhesiones a los principios universales de la ética cívica, y los comportamientos de los que conforman la comunidad universitaria (Meyers, 2004).

Los códigos éticos[462] son la expresión escrita de "la voluntad de formular reflexivamente las responsabilidades compartidas en una organización y de expresar públicamente los criterios, los valores y las finalidades que la identifiquen" (J.M. Lozano, 1997: 186). A la luz de esta definición, algunos de los rasgos esenciales de un código ético son los siguientes: en primer lugar, se trata de formular de manera reflexiva, en un proceso participativo y dialogado, las responsabilidades de las personas y de la organización; en segundo lugar, hablamos de responsabilidades compartidas, existe una corresponsabilidad; en tercer lugar, tiene vocación de hacerse público para generar legitimidad entre los afectados externos de la organización; por último, incluye una reflexión sobre los criterios, los valores y las finalidades de la organización. Otro rasgo definitorio de los códigos éticos es la importancia del proceso de elaboración de los mismos. Como destaca Weller (1988), dicho proceso es determinante en la calidad ética del código y condición básica de su efectividad. La participación de todos los implicados para dilucidar las normas y valores éticos de la organización es fundamental para asegurar la eficacia del instrumento de autorregulación[463].

No toda la doctrina se manifiesta de acuerdo con la utilidad de este tipo de documentos; por ejemplo, Warren (1993) afirma que los códigos éticos de conducta son superficiales, que no se elaboran pensando en las personas que deben cumplir os y desvían la atención sobre la auténtica cuestión que es cómo promover la conducta ética en la vida de las organizaciones. Es claro que los códigos éticos han se complementarse con otras acciones (como la formación, la sensibilización, etc.) en el marco de la organización pero,

[462] No es lo mismo un código ético que un código de conducta profesional o código deontológico. El primero va más allá de la determinación de deberes y atribuciones; pretende ser una expresión de la cultura y de la filosofía empresarial, mientras que los códigos deontológicos suelen dictar normas con contenido muy limitado y es difícil que propongan valores referentes a culturas concretas, limitándose su tarea a fijar las fronteras entre lo que está permitido hacer y no hacer en la práctica profesional (Fernández y Hortal, 1994). Como ejemplo de código deontológico relacionado con la práctica docente puede consultarse el del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (http://www.cdlmadrid.es/nuestro/codigo.htm [fecha de consulta 24 de noviembre de 2004]) que establece una lista de deberes del educador hacia los educandos, hacia los padres y tutores, con respecto a su profesión, hacia los otros educadores, hacia la institución escolar y hacia la sociedad.

[463] No hemos encontrado ninguna experiencia de códigos éticos en el ámbito universitario que podamos destacar. Lo que sí nos consta es el inicio de un proceso de elaboración de un código ético para la Escuela Superior de Ingenieros Técnicos Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia (http://www.etsii.upv.es [fecha de consulta: 24.11. 2004]. Dicho proceso se encuentra en una fase muy incipiente, por lo que en el momento de redactar esta investigación aún no podemos ofrecer los resultados de

a nuestro juicio, sí que pueden ser instrumentos clave para promover un *ethos* universitario orientado al desarrollo humano. Para ello, es preciso que se preste atención al proceso de elaboración del mismo y que las normas éticas que lo sustentan estén basadas en una racionalidad comunicativa, que considera a todos los participantes en el discurso como interlocutores válidos, y no en la racionalidad estratégica, que considera a los participantes en el discurso como medios para conseguir los fines[464].

Son tres las implicaciones, siguiendo la propuesta de Lozano (2004), que tiene la racionalidad comunicativa para la elaboración de un código ético: en primer lugar, el reconocimiento de la *competencia comunicativa,* es decir, la idea kantiana de persona como ser autónomo capaz de usar su propia razón que se convierte en interlocutor válido que es capaz de defender sus argumentos en un discurso racional. En segundo lugar, la *consideración de los afectados:* todos los afectados por las normas deben llegar a un consenso que les da el carácter de normas morales. Por último, la *universabilidad* de la moralidad de una norma, para evitar que el diálogo se convierta en la mera negociación de intereses particulares. "Si se atienen a estas tres condiciones generales, los códigos éticos pueden ser un mecanismo eficaz de institucionalización e integración de la ética en la realidad empresarial. Así, los códigos responderán por un lado a las exigencias morales de respetar y potenciar la dignidad de la persona (momento incondicionado) a la vez que atenderían, por otro, al momento estratégico de responsabilidad por las consecuencias" (Lozano, 2004:178).

Los códigos éticos nos parecen, por tanto, un instrumento adecuado para influir en el *ethos institucional* de la universidad y para potenciar conductas y actitudes, no sólo del profesorado sino de toda la comunidad universitaria, que se guíen por criterios propios de la ética cívica.

Antes de pasar a analizar la función investigadora de la universidad, resumimos en la figura siguiente los principales conceptos y propuestas que hemos esbozado en la reflexión dedicada la función docente de la universidad.

esta experiencia.

[464] Véase el apartado dedicado al diálogo en el capítulo III.3.1. de la investigación.

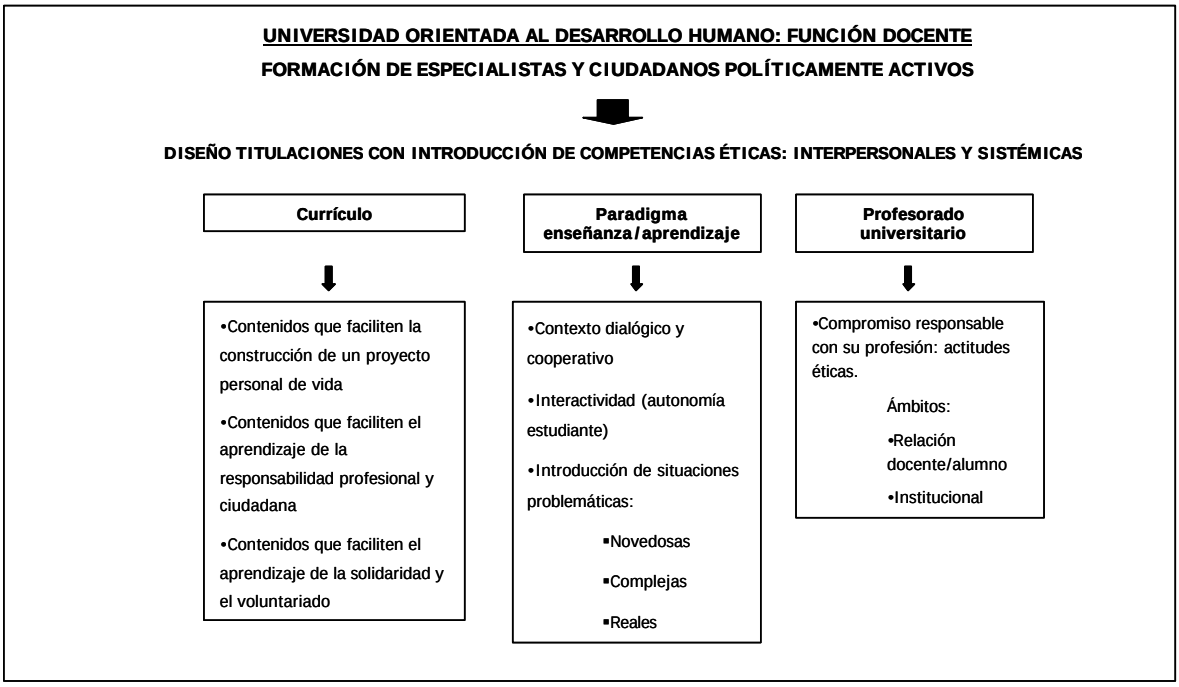

Figura VI.4: La función docente de la universidad orientada al desarrollo humano.

VI.2.3.La función investigadora: generando conocimiento para el desarrollo humano

En este apartado de la investigación vamos a reflexionar sobre cómo debería orientarse la investigación de una universidad transformadora, cuyo objetivo fuera el desarrollo humano; en otras palabras, cómo debería ser la investigación que sirviera al empoderamiento de las personas, a la potenciación de sus capacidades (Neave, 2002). Esto nos obliga a repasar las dinámicas de producción y difusión del conocimiento que se están produciendo en los últimos años y que vienen marcadas por la globalización económica. Éstas también están interviniendo en la caracterización de los sistemas de investigación nacionales, tanto del Norte como del Sur, y están orientando la investigación hacia determinadas prioridades afines a sus intereses (Petrella, 2003). Concluiremos esta reflexión abordando la responsabilidad de los miembros de la comunidad universitaria, en particular, los profesores en su faceta de investigadores, en la construcción y difusión de un tipo de conocimiento, cuyas características esbozaremos al final de este apartado.

La producción y difusión de conocimiento en el contexto de la globalización

Para introducir la reflexión sobre la actuales dinámicas globalizadoras en la formación y difusión del conocimiento, nos remitimos a algunas de las afirmaciones que hacíamos al comienzo de este capítulo[465] donde comentábamos *la dependencia estructural de gran parte de las instituciones académicas del mundo en relación con la producción del conocimiento científico*. Unas pocas instituciones poderosas radicadas mayoritariamente en el Norte, desde las cuales se produce el conocimiento científico hegemónico, se colocan en el centro del sistema, y la gran mayoría de las otras instituciones, tanto en el Sur como en el Norte, representan la periferia de ese sistema (Altbach, 2004, Vessuri, 2003).

Tünnermann y de Souza (2003) apuntan algunas causas que explican, desde el punto de vista de las universidades latinoamericanas, esta brecha en la producción del conocimiento[466]. En primer lugar, la desigualdad en el acceso a los recursos financieros, instrumentales y técnicos necesarios para la investigación; en segundo lugar, la desigualdad de oportunidades para divulgar y aplicar los resultados de la investigación y, por último, la incapacidad de la mayoría de los investigadores del Sur para definir de manera autónoma los problemas, temas, métodos de investigación de acuerdo con las necesidades de sus países, en la búsqueda de la aceptación por parte de la *comunidad mundial académica,* donde prevalecen otro tipo de criterios y prioridades definidos por las instituciones hegemónicas. A esto se le suma la cada vez mayor migración académica de talentos de ciudadanos del Sur hacia las instituciones del Norte. Las universidades del Sur no pueden competir en incentivos, en medios para hacer atractivo el retorno de sus científicos y, por consiguiente, como destaca el Banco Mundial (2003), disminuyen las opciones de poder contar con personal cualificado que pueda participar en la generación de conocimiento adaptado a las necesidades locales.

La incapacidad de generar un discurso propio para la mayoría de las universidades del Sur tiene importantes implicaciones para las políticas de desarrollo. Como destaca Okolie (2003), haciendo referencia a la realidad africana, las políticas de desarrollo

[465] Veáse apartado VI.1.1. de este capítulo.
[466] Lo que Petrella (2003) denomina el *knowledge divide*.

implementadas en las comunidades locales africanas por el gobierno africano y por las agencias de desarrollo internacionales, han estado basadas en una perspectiva euro-americana y no han tenido en cuenta las importantes contribuciones que el conocimiento local puede aportar a la definición de las políticas de desarrollo. Esto obedece, según Olkire, a dos factores: ni en las universidades africanas existe una tradición investigadora que revalorice las tradiciones locales, ni la financiación con la cual se acometen las investigaciones en materia de desarrollo permite salirse del esquema euroamericano al que se hacía referencia anteriormente. Desde el momento en el que son las agencias bilaterales de los países industrializados o las instituciones multilaterales, como el Banco Mundial, las que definen las políticas, las financian y sostienen la investigación en el ámbito del desarrollo, es difícil que haya un escenario proclive a la incorporación del conocimiento autóctono en el discurso del desarrollo[467].

¿Cuáles serían los rasgos del paradigma del conocimiento predominante que tan poco juego deja a la revalorización del conocimiento local? Para responder a esta pregunta, nos es útil el análisis que realiza Neave (2002) acerca del *cambio de los sistemas de investigación* en los países del Norte. Sostiene este autor que tradicionalmente se han identificado tres sistemas de investigación: el soviético, el francés y el estadounidense. El primero estaba caracterizado por separar la investigación de la institución universitaria; se trataba de un modelo muy centralizado dirigido por el estado y orientado a las prioridades que éste establecía. El segundo, el francés, es el que descansa sobre una institución nacional (el Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS) que tiene sus ramificaciones operacionales en las universidades. La investigación sigue siendo financiada mayoritariamente por los fondos públicos. El tercero, el de los Estados Unidos, es el más descentralizado y se caracteriza por la multiplicidad de fuentes de financiación, públicas y privadas, de carácter estatal, regional o local. La mayor parte de la investigación se realiza en las universidades y se trabaja de acuerdo a un proyecto de investigación. A su vez, cada uno de estos modelos se caracteriza por un mayor o menor control del estado. El soviético es el que menos grado de autonomía presenta, mientras que el americano es el más independiente del control estatal y deja al libre funcionamiento del mercado la finan-

[467] Olkire (2003) es especialmente crítico con el Banco Mundial que acumula todos los roles en el campo del desarrollo africano: es a la vez el que marca las pautas en la investigación, el asesor de los gobiernos, el que diseña las políticas, el que las financia y aporta el crédito y realiza el seguimiento de las actuación de los

ciación de la investigación que le sea más interesante (Neave y van Vught, 1991). La tendencia actual, no sólo en los países del Norte, sino también en Asia, América Latina y África, con algunas excepciones, es orientar la investigación hacia el modelo de los Estados Unidos, el que más centrado está en satisfacer la demandas de conocimiento que provienen del mercado (Neave y van Vught, 1994). La investigación y, por tanto, el conocimiento, pasan de ser considerados como un bien común de la humanidad a un servicio, una *mercancía* que quien puede pagar puede obtener (Vessuri, 2003).

En este panorama, otro elemento destacable es la *irrupción de la empresa* como agente que no sólo financia sino que también realiza la investigación en los ámbitos punteros de la ciencia y la tecnología: la medicina, la farmacología, la biotecnología, la biología y el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Neave, 2002). Si sumamos la tendencia de los sistemas de investigación a priorizar la satisfacción de las demandas del mercado a la investigación que se realiza en la propia empresa, no es de extrañar, como sugiere Petrella (2003), que, por ejemplo, la mayoría de los científicos que apoyan los alimentos genéticamente modificados y los derechos de propiedad intelectual en el ámbito de los seres vivos, están vinculados directa o indirectamente a las grandes empresas químicas, farmacéuticas y agroalimentarias[468]. La misma tendencia puede observarse en el debate sobre el agua como bien económico o como bien común de la humanidad; las afirmaciones que defienden de la primera de las posturas provienen de científicos a sueldo de las grandes empresas mundiales del agua como Vivendi Environment, Suez Ondeo, Thames Water, etc. de las grandes empresas consumidoras como Nestlé, Danone, Coca-Cola, etc[469].

Michael Gibbons (1997), prestigioso sociólogo del conocimiento, llama la atención sobre los cambios en la producción del mismo y los efectos en el tipo de conocimiento que se está generando. Si asumimos que dicha producción ya no es patrimonio de un

---

gobiernos africanos.

[468] Para profundizar en el debate sobre los organismos genéticamente modificados pueden consultarse los recursos contenidos en http://www.colostate.edu/programs/lifesciences/CultivosTransgenicos/index.html, página web de la Universidad Estatal de Colorado (EEUU) [fecha de consulta: 29.11. 2004]. También es interesante la aportación al debate sobre la biotecnología que realiza Walter Pengue (2000) en su texto *Cultivos Transgénicos ¿hacia dónde vamos? algunos efectos sobre el medio ambiente, la sociedad y la economía de la nueva "recombinación" tecnológica*.

[469] Para profundizar en la reflexión sobre el agua como bien común de la humanidad, puede consultarse

reducido grupo de especialistas en la materia, sino que es un proceso cada vez más diversificado, lo que se está viendo modificado es también el tipo de conocimiento que se demanda que ya no está sólo en función de la contribución a la mejora del saber, sino que entran otro tipo de consideraciones como su uso a la mejora de la competitividad en términos de mercado. En otras palabras, se está pasando de un conocimiento *disciplinario,* caracterizado por su ubicación en las disciplinas académicas, a un tipo de conocimiento determinado por su *contexto de aplicación,* donde lo relevante es la aplicación de los resultados obtenidos a través de la investigación[470].

Esto tiene importantes consecuencias para la dinámica investigadora universitaria que tradicionalmente ha descansado en la división compartimentarizada de las disciplinas científicas. Esta división había sido cuestionada a lo largo del siglo XX por los teóricos de la Escuela de Frankfurt[471], que reprochaban al positivismo cientificista haber promovido un conocimiento aséptico, alejado del pensamiento crítico, que no cuestiona la influencia de los procesos sociales en la construcción de dicho conocimiento (Torres, 1994, Reed, 2004). También Ortega y Gasset (1972) califica la especialización científica como un acto de barbarie y Morin (1994) destaca que el análisis fragmentado de la realidad impide percibirla en su totalidad, dando origen a visiones incompletas, distorsionadas de la misma. Lo que es complejo y multidimensional, se reduce a unas mínimas dimensiones en las que el científico puede operar con relativa facilidad.

En resumen, ya sea por las nuevas tendencias en la producción del conocimiento destacadas por Gibbons (1997), o por los ataques a la disciplinariedad que se realizan desde las ciencias críticas, lo cierto es que el conocimiento que demanda nuestro contexto actual es de carácter *interdisciplinar*[472], y que esta nueva realidad altera profundamente

---

Petrella, 2000b.

[470] De la lectura de los últimos planes para la financiación de la investigación elaborados por las administraciones educativas estatales o europeas, se aprecia claramente el requisito de aplicabilidad del conocimiento que se demanda, no sólo en las disciplinas tecnológicas sino también en las de corte social y humanístico.

[471] Véase, por ejemplo, Horkheimer y Adorno, 1994.

[472] Los conceptos de interdisciplinariedad y trandisciplinariedad son complejos; Torres (2000) propone seguir la distinción de Jantsch, divulgada en un seminario de la OCDE en 1979, que distingue entre: (1) *multidisciplinariedad* donde la comunicación entre las varias disciplinas está reducida al mínimo. Vendría a ser la mera yuxtaposición de materias diferentes. (2) La *Pluridisciplinariedad,* que es la yuxtaposición de disciplinas cercanas dentro de un mismo sector de conocimiento, que tiene como fin la mejora de las

las estructuras disciplinarias, que llegaron a proporcionar la base no sólo para la clasificación y codificación del conocimiento, sino también para las estructuras universitarias (Vessuri, 2003). Sin embargo, conviene precisar que no todas las aproximaciones interdisciplinares son iguales. Torres (1994) distingue entre la vacía y la crítica. La primera es "la que aplica de manera mecánica una suave integración de informaciones provenientes de campos disciplinares diferentes, pero que no conlleva peligros de tocar u obligar a repensar cuestiones sociales conflictivas […] La segunda obliga a una deliberación colectiva de problemas públicos y la presencia de memorias reprimidas y silenciadas en el análisis de las experiencias de carácter sociohistórico. Esta perspectiva crítica conlleva repensar, redescubrir, reconceptualizar recuperando las voces de quienes quedaron en el camino. La dimensión crítica de la interdisciplinariedad supone también interrogarse acerca de las razones de los marcos teóricos y conceptuales, metodologías, etc., reconstruidos y asumidos" (Torres, 1994: 82).

Como veremos en la reflexión sobre la investigación orientada al desarrollo humano, nuestra propuesta se enmarca claramente en este segundo concepto de interdisciplinariedad. Antes de abordar esta perspectiva, presentamos en la figura siguiente algunas de las características principales del sistema de producción y difusión del conocimiento en el contexto actual y sus consecuencias para la investigación orientada al desarrollo humano.

relaciones entre esas disciplinas. (3) La *discipinariedad cruzada* que conlleva un acercamiento basado en una estructura de fuerza, ya que una de las disciplinas va a dominar sobre las otras. Este sería el caso, por ejemplo, del debate actual el desarrollo, donde siguen predominando las explicaciones economicistas, que han dejado muy poco margen a la introducción de otras disciplinas igualmente legitimadas, bajo nuestro punto de vista, e igualmente necesarias para explicar las causas y proponer propuestas para la mejora de la calidad de vida de las personas. (4) La *interdisciplinariedad,* que no se resume en reunir estudios complementarios de diversos especialistas, sino que implica una voluntad y un compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Y, por último, la (5) *transdisciplinariedad,* donde desaparecen los límites entre las disciplinas. Dentro de esta última concepción de la ciencia, estarían marcos teóricos como la teoría general de sistemas, el estructuralismo, la fenomenología o el marxismo (Miller, 1982).

Tendencias	Consecuencias para la investigación orientada al desarrollo humano
Dependencia estructural de las universidades del Sur en la producción de conocimiento que reside en universidades prestigiosas del Norte.	Conocimiento poco adaptado a las necesidades locales. Infravaloración del conocimiento autóctono.
Cambio en los sistemas de investigación en el Norte.	Conocimiento enfocado a satisfacer las necesidades del mercado. Conocimiento como mercancía. Ruptura límites de las disciplinas. Aplicabilidad del conocimiento.

Tabla VI.6: Tendencias de la producción y difusión del conocimiento y consecuencias para la investigación orientada al desarrollo humano.

Características de la investigación orientada al desarrollo humano

A la luz del escenario que hemos descrito en las páginas anteriores, en este apartado nos preguntamos por las especificidades de un tipo de investigación cuyos frutos se dirijan al bien común (Shapiro, 2001). A nuestro juicio, tres son las dimensiones que un tipo de investigación de estas características tendría que incorporar: en primer lugar, la consideración del conocimiento como bien común de la humanidad, lo que tiene importantes consecuencias en relación con la responsabilidad de los científicos y la financiación de la investigación; en segundo lugar, una aproximación a los contenidos de la investigación desde la perspectiva de la interdisciplinariedad crítica y, en tercer lugar, la incorporación de la participación de los protagonistas del desarrollo en la investigación.

Respecto al primero de los tres aspectos, la consideración del *conocimiento como bien común de la humanidad, s*upone entender el conocimiento como una herramienta puesta al servicio del derecho a vivir dignamente (Petrella, 2003). Frente al tipo de conocimiento hegemónico, que se orienta a satisfacer las necesidades del mercado, se trataría de impulsar la investigación sobre los límites sociales y ambientales de nuestro modelo de desarrollo y plantear propuestas sólidas y viables alternativas al paradigma dominante de desarrollo.

Esto implica, a juicio de Petrella (2003), apelar a la *responsabilidad de los científicos* que no pueden contribuir a la mitificación de una clase de conocimiento que vende la consigna de que es universalizable, abierto a todos, gracias a las potencialidades de Internet, pero que es tremendamente excluyente. La responsabilidad de los científicos, a juicio de dicho autor, tiene que ser ejercida con fuerza en tres dominios: en su oposición a la guerra, contra la violencia estructural del sistema económico capitalista y contra la injusticia social, que condena a la pobreza a millones de seres humanos[473].

Por otro lado, el reconocimiento del conocimiento como bien común supone también, a nuestro juicio, destacar la importancia de la *financiación pública* de la investigación orientada a satisfacer las necesidades de las personas[474]. En este sentido, nos parece especialmente urgente reorientar las prioridades de las políticas científicas actuales hacia campos que traten la problemática de los países menos favorecidos, con el objetivo de reducir la brecha de conocimiento entre el Norte y el Sur. Medidas como la priorización en los planes de innovación y desarrollo de la investigación en este campo, la inversión en la creación de institutos de investigación, centros de documentación y bibliotecas especializadas, el fomento de los estudios de doctorado, etc. podrían mejorar el panorama, hoy por hoy bastante negativo, de la investigación orientada al desarrollo humano[475].

[473] En este sentido, nos parece especialmente interesante la campaña que la Fundació per la Pau (http://www.fundacioperlapau.org) [fecha de consulta: 30.11.2004] esta realizando desde hace varios años para promover la objeción de conciencia científica a la investigación militar. Hasta el momento, más de 2.000 científicos del Estado español han firmado la declaración de objeción científica por la cual se comprometen a no realizar investigación con fines militares, a pedir transparencia total en la información sobre los recursos con los que se financia su investigación y presionar para que el gobierno español destine los recursos destinados a investigación militar hacia la investigación civil.

[474] No queremos infravalorar la importante contribución que la financiación privada de la investigación puede realizar al ámbito del desarrollo, pero, tal y como venimos argumentando en las páginas de este capítulo, los intereses particulares de los actores privados, sobre todo en el caso de las empresas, creemos que han contribuido de manera más bien negativa a que el conocimiento no esté al servicio de la humanidad. Por ello, al igual que en otras partes de la investigación, nos decantamos una financiación pública de la investigación, distinta a la que tenemos hoy en día demasiado vinculada a los intereses empresariales.

[475] En este sentido, nos parece especialmente interesante la experiencia inglesa patrocinada por su agencia de desarrollo nacional (el DFID) que ha creado una red de Centros de Investigación para el Desarrollo (http://www.dfid.gov.uk/research/drc.asp) [fecha de consulta: 30.11. 2004]. Sin embargo, a excepción de alguna experiencia puntual, la política de investigación de las universidades europeas y norteamericanas en el ámbito del desarrollo no ha sido muy afortunada. En un reciente informe del Instituto de Estudios en Desarrollo de la Universidad de Sussex (citado en Freres y Cabo, 2003) se destaca la decepcionante experiencia habida en general en las actividades orientadas a fortalecer la capacidad científica y tecnológica de los países del Sur. Entre otras conclusiones, realzan el excesivo énfasis puesto en los resultados finales,

El segundo aspecto que queríamos destacar es el de la *perspectiva interdisciplinar crítica* de los estudios orientados al desarrollo humano. A nuestro juicio, la aproximación interdisciplinaria puede aportar interesante beneficios a los propios investigadores y a los contenidos de la investigación.

Respecto al proceso de la producción de conocimiento desde la perspectiva interdisciplinar, un interesante estudio realizado por Lattuca (2002) en diferentes universidades de los Estados Unidos destaca que el aprendizaje que el investigador obtiene de la interdisciplinariedad es *transformador y generador.* La reflexión conjunta entre profesionales de distintas disciplinas influye en la conformación de un pensamiento crítico y capacita a los investigadores para imaginar nuevas ideas, nuevos proyectos, nuevos futuros (Lave y Wenger, 1991).

Por otro lado, respecto a los contenidos de la investigación, la interdisciplinariedad permite superar las limitaciones en la comprensión de los fenómenos que una aproximación unidisciplinar tiene. Esto es especialmente evidente, a nuestro juicio, en los estudios sobre desarrollo. Tradicionalmente, la investigación en este campo ha estado dominada por la disciplina económica, aunque reconociendo las importantes contribuciones que otras disciplinas, como la antropología, la ciencia política (Harris, 2002) o la etnografía (Williams, 2003), han realizado para comprender mejor las características del desarrollo. Sin embargo, la perspectiva que aquí defendemos no es la de un enfoque pluridisciplinar, como el que a nuestro juicio sostiene la tesis de Harris, sino el enfoque interdisciplinar crítico que no sólo requiere *colaboración* entre las disciplinas, sino que nos obliga a interrogarnos sobre los porqués de los marcos teóricos que han servido para legitimar los discursos sobre el desarrollo, sobre las metodologías utilizadas y también sobre los discursos de aquellos que no han tenido oportunidad de ser oídos (Torres, 1994). Si queremos orientar la investigación a un modelo de desarrollo no hegemónico, es necesaria la

sin invertir suficientemente en la aplicación práctica de nuevos conocimientos (innovación), la importancia de fortalecer instituciones y no sólo individuos, la conveniencia de un apoyo que esté organizado temáticamente y que sea sostenido en el tiempo, etc. El caso español es aún más desolador. Como afirma Unceta (2004) existen importantes dificultades para desarrollar la investigación sobre temáticas relacionadas con la cooperación y el desarrollo por diversos motivos. Entre otros, cabe destacar, los pocos centros de investigación, centros de documentación y bibliotecas especializadas, la poca oferta de doctorados, la nula prioridad de este campo en el Plan Nacional de I+D+I, la poca valoración de la investigación en desarrollo y cooperación que existe en el sistema de incentivos asociados a la evaluación y promoción del profesorado,

provisión de conocimiento crítico sobre el desarrollo, para que puedan derrotarse los difíciles obstáculos que se oponen al desarrollo" (Vessuri, 2003).

Y con esto, entramos en el tercero de los aspectos que queremos resaltar: el de contar con la *participación de* las personas, *los protagonistas del desarrollo*, y su *conocimiento* en la investigación orientada al desarrollo humano verdaderamente empoderador. Tendremos ocasión de desarrollar más en profundidad esta reflexión en el apartado siguiente de la investigación, cuando entremos en la función de la extensión académica orientada al desarrollo humano. Lo que aquí nos interesa subrayar es la dimensión transformadora de un conocimiento construido con los más desfavorecidos. Como nos recuerdan autores como Foucault (1976) o Freire (1970), el conocimiento es poder, y si nuestro objetivo es generar un conocimiento empoderador, éste tendrá que ser ampliamente compartido, generado de manera colaborativa y utilizado para ayudar a los grupos más desfavorecidos para que puedan hacerse oír, para que expandan su visibilidad y su poder (Gaventa y Cornwall, 2001, Brown et al, 2003) [476].

VI.2.4.La extensión académica: la universidad como agente de desarrollo y cambio

En este apartado vamos a reflexionar sobre la tercera de las funciones de la universidad: la denominada extensión académica, entendida como la vía por la que la universidad transfiere al conjunto social aquello que ha consolidado en mayor medida, en términos de enseñanza e investigación (Marcovich, 2002). Como nos recuerda Ortega

---

etc. Sobre el contexto español volveremos en el apartado de conclusiones de este capítulo.

[476] El paradigma teórico de este tipo de producción del conocimiento se encuentra en la *investigación participativa* que deriva de dos tradiciones históricas: la que se ha desarrollado más en el Norte que ha enfatizado la investigación de tipo colaborativo, y la tradición del Sur, que se ha focalizado más hacia el desafío de la investigación positivista y la denuncia de la dominación política de las élites (Brown y Tandon, 1983). Dentro de esta última corriente se encuentra, por ejemplo, la propuesta de Paulo Freire (1970) o la *Investigación-Acción Participativa de* Fals Borda (1994). Dentro de las corrientes del Norte, pueden citarse los enfoques del *Diagnóstico Rural Rápido* o el *Diagnóstico Rural Participativo,* aplicados al campo del desarrollo (Chambers, 1994) o, en el campo de la educación, la *investigación acción crítica* (Carr y Kemmis, 1988), ya analizada al tratar los fundamentos pedagógicos del modelo de educación para el desarrollo (veáse punto IV.2.4.). En el apartado dedicado a analizar la extensión de la universidad, retomaremos estos enfoques de la investigación participativa al comentar la propuesta de *aprendizaje basado en la comunidad*.

(1930), la universidad no sólo necesita contacto permanente con la ciencia, so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la actualidad. La Universidad tiene que estar abierta a la plena actualidad, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella.

El concepto de extensión académica tiene, a nuestro juicio, dos interpretaciones diferenciadas: en la primera, la que proviene del ámbito europeo y estadounidense, la extensión académica se asimila primordialmente a las actividades que la universidad realiza para contribuir al desarrollo económico, tecnológico y cultural de su entorno. Son ejemplos de esta visión de la extensión académica todos las actividades que nacen al amparo de los contratos de I+D con empresas, entidades públicas o del tercer sector, la participación activa en la creación de nuevas empresas, los programas de formación continua, etc.[477]. También entraría en este concepto de extensión académica el conjunto de actividades culturales, musicales, teatrales, artísticas, que se realizan en la universidad y que se abren a la ciudadanía. Asimismo, se considerarían actividades de extensión los proyectos y programas de cooperación al desarrollo impulsados desde las universidades (Quintanilla y Bravo, 2000).

Sin infravolar la importante contribución que ese tipo de actividades puede realizar al desarrollo económico, social y cultural de los países, desde el enfoque del desarrollo humano con el cual estamos analizando la actividad universitaria, nos parece mucho más sugerente el concepto de extensión académica que se propone desde la tradición latinoamericana. Al análisis de su evolución y principales características dedicaremos el siguiente apartado de la reflexión para, tras ello, abordar algunas posibilidades que la extensión académica ofrece a través del modelo de investigación basada en la comunidad.

El concepto de extensión académica desde la tradición latinoamericana: del asistencialismo a la transformación social

Carlos Tünnermann (2000) nos ofrece una interesante aproximación de la evolución del concepto de extensión académica en la universidad latinomericana, en el que

[477] Hay interesantes ejemplos de colaboración tecnológica entre universidades y el sector privado con ánimo de lucro sobre todo en el contexto de los Estados Unidos: por ejemplo, en la región de Boston, a través de la labor de la Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusets (MIT), o en Sylicon Valley en California, donde radica la prestigiosa Universidad de Stanford (Michavila y Calvo, 2000).

destacan dos aproximaciones consecutivas en el tiempo. La primera es la que se conforma a partir de 1918 y que el autor denomina un modelo *paternalista* de extensión académica; la segunda, que comienza en los años 70 y que sigue hasta la actualidad, fuertemente influida por los estudios sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en la sociedad[478], y que podríamos denominar una visión *transformadora* de la extensión académica.

La primera concepción, a juicio de Tünnermann (2000), tendría las siguientes características:

- No responde a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos, iniciándose muchas actividades por el entusiasmo de un profesor universitario, o de estudiantes, pero que, al carecer de continuidad, dejaron un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron más utilizadas que comprendidas y realmente ayudadas.

- Tiene un carácter marginal, en el sentido de que guarda poca relación con las tareas docentes y de investigación, y con los planes o programas de estudio, recibiendo, en ocasiones, la denominación de actividades "extracurriculares". La universidad no se sintió realmente comprometida con ellas, y nunca alcanzaron el nivel de las labores de docencia e investigación.

- Parte de un concepto de extensión en el que predomina el propósito de difusión cultural, razón por la cual era fácil advertir un sobreenfásis culturalista. En muchas ocasiones, estas actividades no traspasaban los recintos universitarios y estaban más pensadas para dotar a los futuros profesionales de un barniz cultural que complementara la formación técnica.

- Por último, responden a un tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista en el que no se espera que las actividades de extensión tengan un propósito concientizador y formativo, sino un simple cometido informativo y ornamental.

[478] Entre ellos destacan las aportaciones de Paulo Freire, ampliamente comentadas en esta investigación.

La segunda concepción parte de la premisa que la institución universitaria forma parte del sistema social, es un reflejo de éste pero goza de suficiente autonomía para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. A juicio de Tünnermann (2000) este concepto de extensión académica tendría las siguientes características:

- La universidad trabaja en la generación de situaciones sociales que desencadenan procesos de cambio y se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo. Está orientada a poner en evidencia las contradicciones que existen en el sistema y colabora en el logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social.

- Incorpora la extensión académica como parte de su misión educativa, y concede el mismo tratamiento que da a la docencia e investigación a esta función.

- Realiza programas que son concebidos, se diseñan y se llevan a cabo en diálogo constante con la comunidad.

Esta visión de la extensión social es la que, a nuestro juicio, se trasluce en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) cuando se afirma, en el artículo 6 b), "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".

Desde esta perspectiva de la extensión académica, en nuestra opinión, podemos afirmar que en el contexto universitario europeo son muy pocas las actividades universitarias que podrían encuadrarse en este enfoque. Tampoco queremos decir que toda la extensión universitaria que se realiza en América Latina responda a este paradigma, pero sí es más frecuente encontrar en instituciones universitarias un compromiso declarado con la extensión social como parte de la misión educativa de la universidad[479].

[479] Como ejemplos de este enfoque de la extensión universitaria en Latinoamérica destaca el trabajo de las universidades jesuitas, en particular, a nuestro juicio, el de la Pontificia Universidad Javieriana de Bogotá en Colombia (http://sparta.javeriana.edu.co/portal/principal/index.jsp) [fecha de consulta: 2.12.2004].

Por lo que respecta a nuestro entorno más cercano, la universidad española, no hemos encontrado ninguna declaración sobre la misión universitaria que haga especial énfasis en conceptos como los que se reflejan en la Declaración de la UNESCO de 1998. Todo lo más, afirmaciones en la línea de lo que se propone en la Ley Orgánica de Universidades de 2001[480]. Tampoco en las Declaraciones realizadas con motivo de la creación del EEES encontramos indicios de que la extensión académica de la universidad pueda tener esta visión transformadora, más allá del contenido de declaraciones institucionales, como las de Praga o de Berlín, donde se afirma el papel de la universidad en mantener valores cívicos y académicos fundamentales, en estimular la excelencia en general y permitir a las universidades que desempeñen su papel como socios esenciales en pro del desarrollo social, económico y cultural.

Sin embargo, nos parece necesario impulsar esta función de la universidad desde la perspectiva que propone el concepto de desarrollo humano y, por ello, dedicaremos el próximo apartado a analizar algunas propuestas exitosas que hay en esta línea y que están basadas en un paradigma de aprendizaje, que guarda muchas similitudes con el de la ED, y de investigación que tiene como objetivo propiciar el cambio social.

La acción social de la universidad

En un interesante simposio celebrado en Brighton en abril de 2003, y auspiciado por el Instituto de Estudios sobre el Desarrollo de Sussex, se reflexionó sobre el papel de las universidades como agentes de cambio social. Los resultados de este seminario (Taylor y Fransman, 2004) nos parecen un interesante punto de partida para aproximarnos a un modelo de acción social de la universidad que responde a un concepto de extensión académica transformador y que suponga un beneficio para la comunidad y para la universidad.

Según Taylor y Fransman (2004), las universidades están bien posicionadas para poder empoderar a las comunidades más desfavorecidas y pueden realizar acciones en los siguientes ámbitos:

[480] Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, publicada el 24 de diciembre de 2001, BOE nº 307.

- Impartiendo formación a personas y organizaciones que sea relevante para la realidad local y que enfatice las habilidades de análisis crítico, la acción y la facilitación.

- Colaborando con las comunidades locales a través de un aprendizaje colaborativo en conjunto.

- En otros tipos de educación que incluya la formación de formadores y el desarrollo de currículos que sean congruentes con las necesidades locales.

- En la investigación y el diseño de las políticas apoyando las necesidades locales, sus prioridades y su conocimiento.

En este apartado dedicado a la extensión social, vamos a centrarnos en el segundo de los cuatro ámbitos, *las acciones en las que se produce un aprendizaje colaborativo conjunto entre los académicos, los estudiantes y la comunidad*. No podemos entrar en profundidad a definir las características de este modelo[481], pero sí podemos plantear los rasgos más generales de este enfoque sobre los que basamos nuestra propuesta de extensión social. En la figura siguiente se sintetizan las características esenciales de esta propuesta.

[481] Esta propuesta entroncaría con la línea de *investigación basada en la comunidad* que se diferencia de otras maneras de involucrar a los estudiantes y profesores universitarios en la comunidad. Stoecker (2003) diferencia tres aproximaciones: la primera es el *servicio a la comunidad* que consistía en que los estudiantes universitarios de manera voluntaria realizaban una serie de servicios puntuales ayudando a personas de comunidades pobres que necesitaban un servicio concreto (pintar la casa, ayuda para el estudio, etc.). La segunda aproximación es la del *aprendizaje mediante el servicio (service learning),* que iba más allá de la anterior e intentaba conectar los objetivos docentes con el trabajo en la comunidad, aunque el modelo dominante sigue siendo básicamente asistencialista e individualista. La última de las aproximaciones, *la investigación basada en la comunidad* hace confluir la investigación, con la formación y el trabajo en la comunidad. El objetivo más importante es apoyar a la comunidad en la búsqueda de la transformación social.

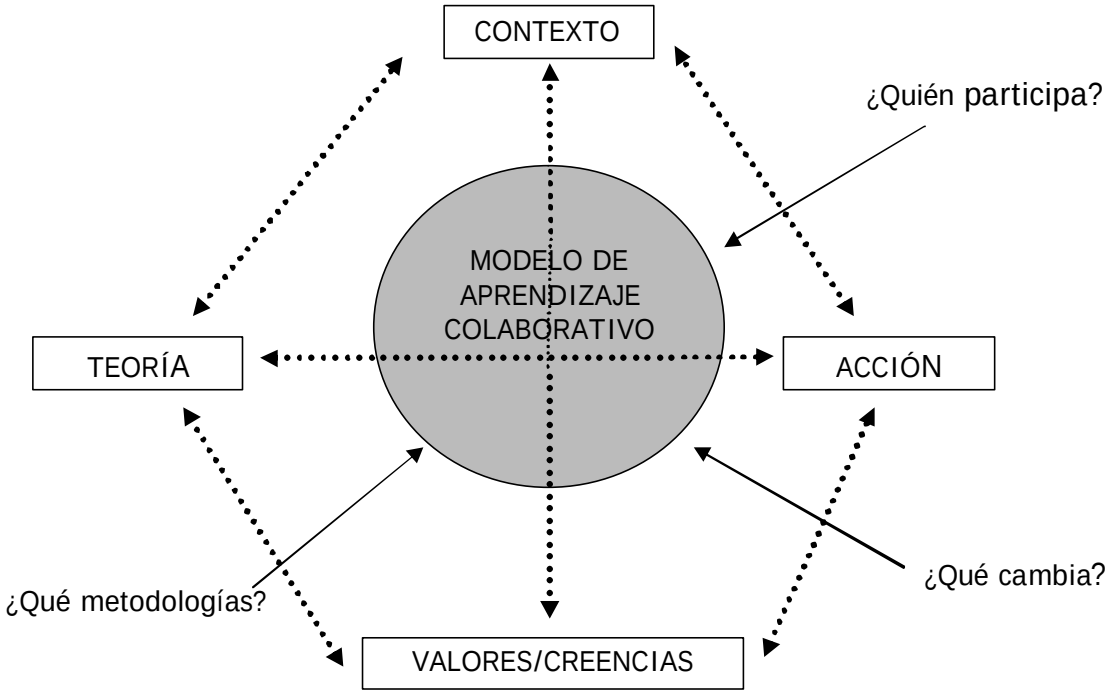

Figura VI.5: Marco para evaluar los elementos del modelo de aprendizaje participativo. Fuente: basado en Taylor y Fransman (2004: 27).

Según este modelo, un aprendiz (una persona, una comunidad, una red, una institución, etc.) posee un conjunto de valores y domina unas teorías. Cada acción que realice el aprendiz estará basada en esas teorías y valores, pero también estaría influida por el contexto. Al mismo tiempo, cada vez que se realice una acción, los valores del aprendiz pueden modificarse como resultado de la experiencia, permitiendo que nuevas teorías emerjan. Asimismo, el propio contexto puede ser cambiado como resultado de la acción.

Tres son las preguntas claves que hay que formular para evaluar la capacidad de una institución de educación superior para promover un tipo de aprendizaje colaborativo:

- ¿*Quién participa* en cada iniciativa, de qué manera y en qué grado?
- ¿*Qué* es lo que *cambia* exactamente y a qué niveles?
- ¿*Qué metodologías* se han de emplear para facilitar la participación y la transformación?

Respecto a la primera de las cuestiones, Taylor y Fransman (2004) argumentan que el contexto en el que se ubica cada universidad es muy relevante para que la institución se implique en este tipo de procesos colaborativos[482]. Las tendencias actuales de la universidad, ampliamente comentadas en este capítulo, hacen que este tipo de propuestas poco convencionales no encuentren mucho eco en las universidades del Norte. Por otro lado, en el caso de las instituciones del Sur, aunque han sido generalmente más proclives a integrar el conocimiento técnico, social y cultural autóctono, la búsqueda de reconocimiento internacional y los problemas de financiación pueden ser importantes obstáculos para la diseminación de este tipo de experiencias. En el nivel más individual, las presiones sobre el profesorado universitario relativas a la necesidad de publicar en revistas de gran prestigio, la carga docente y la compartimentación de las disciplinas, pueden ser factores que obstaculicen la participación.

Este modelo de aprendizaje colaborativo requiere de la participación de varios actores: en el nivel más local, los profesores, los estudiantes y los miembros de la comunidad. En un nivel más macro, pueden incluirse otros actores como las ONGD, las organizaciones internacionales, las municipalidades, etc.[483]

[482] Una experiencia muy interesante es la que relata Mayo (2003) sobre la experiencia de un "Master en Antropología Aplicada y Trabajo en la Comunidad y Juventud" que se desarrolla en Goldsmith en la Universidad de Londres. Este Master lo cursan estudiantes con experiencia de trabajo en comunidades y/o jóvenes, y la formación que reciben combina una aproximación teórica basada en una perspectiva crítica del proceso de globalización con el aprendizaje experiencial derivado de la inmersión que realiza el estudiante en la comunidad. El entorno en el que se realiza la acción, Goldsmith College, ha sido siempre especialmente proclive a enfatizar los lazos con la comunidad local y además está ubicado en una zona culturalmente diversa y desfavorecida con una fuerte tradición de acción comunitaria. Para ampliar la información puede consultarse http://www.goldsmiths.ac.uk/study-options/postgraduate/MA-Applied-Anthropology-Community-Youth-Work.php [fecha de consulta: 14.12. 2004].

[483] En esta línea de colaboración entre varios actores puede citarse la experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinaria "Desarrollo Humano en Chiapas" (Cortez, 2003) en la que los graduados de la Universidad Autónoma Metropolitana de México en ciencias sociales, biología y diseño, realizan un trabajo de seis meses en Chiapas en distintos ámbitos relacionados con el desarrollo humano (nutrición, salud, calidad de vida, cultura, derechos humanos, relaciones de poder, etc.) donde intervienen, además de los estudiantes y profesores, las comunidades locales, las ONGD y las municipalidades. El autor destaca lo exitoso de la experiencia (más de 300 estudiantes en los últimos años han realizado esta especie de servicio social en Chiapas) aunque subraya una serie de cuestiones que conviene tener en cuenta: la diferencia de ritmos entre las prioridades académicas y los grupos sociales, las diferencias culturales, las cuestiones derivadas de la relación entre diferentes disciplinas, las derivadas de la situación política compleja, etc.
Otra experiencia muy interesante de colaboración entre varios actores es la que comenta Taylor (2003) sobre la generación del currículo de la carrera de Educación Forestal en Vietnam. Se trata de la construcción de

Por lo que se refiere a *qué es lo que cambia*, según Taylor y Fransman (2004) el aprendizaje participativo puede provocar los siguientes cambios estructurales:

- En primer lugar, a través del aprendizaje de los profesores implicados que contribuyen al aprendizaje de otros profesores.

- En segundo lugar, a través de proyectos y programas interdisciplinares que trascienden los límites departamentales y que ayudan a erosionar las rigideces estructurales propias de la universidad.

- En tercer lugar, acercando el discurso universitario a la práctica a través de esta aproximación interdisciplinar, lo que facilita que la comunidad no perciba a la universidad como una torre de marfil donde se teoriza sobre aspectos irrelevantes para las necesidades sociales.

Los cambios se producen, por tanto, a nivel personal, en la colaboración entre la universidad y la comunidad y a nivel institucional.

Por último, respecto a la pregunta de *qué metodologías*, existen distintas aproximaciones. Entre ellas, cabe destacar: el aprendizaje experiencial a través de la investigación basada en la comunidad (Minkler y Wallerstein, 2003), la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1994), el diagnóstico rural participativo (Chambers, 1994), etc. Algunos de los elementos comunes de todas estas metodologías son los siguientes (Taylor y Fransman, 2004):

- Comenzar un programa de aprendizaje colaborativo preguntando y dejando espacio a los aprendices para definir lo que ellos quieren y lo que pueden ofrecer, valorando en todo momento su aportación.

- Proporcionando de manera estructurada a los aprendices la oportunidad de realizar una inmersión en contextos y situaciones reales.

todo un programa formativo universitario de manera participativa involucrando a todos los actores posibles: educadores, investigadores, políticos, extensionistas, granjeros y silvicultores. Para profundizar en la generación de un currículo academico basado en la participación, puede consultarse también Taylor (2003).

- Alternando los espacios formales e informales, incrementando gradualmente el liderazgo del grupo y su responsabilidad.

- Ayudando a los aprendices a entender los objetivos (individuales y colectivos) de un programa, proporcionando una estructura clara (pero no el método) a través de la cual los aprendices pueden lograr esos objetivos.

- Evitando el recurso a un tipo de educación bancaria.

- Usando y facilitando la evaluación de los procesos basados en técnicas de investigación-acción.

- Diseminando ideas y aprendizajes de grupos anteriores para nutrir nuevos grupos.

- Desarrollando y demostrando respeto y confianza creando un clima que afirme el valor y la autoestima del aprendiz.

VI.3. Conclusiones. La universidad como espacio para la cooperación al desarrollo y la solidaridad

En las páginas anteriores hemos reflexionado sobre las características de un modelo de universidad orientada al desarrollo humano, a la que hemos denominado universidad transformadora, y hemos analizado distintas propuestas desde el punto de vista docente, investigador y extensionista, que encajan, a nuestro juicio, con este modelo de universidad. En la figura siguiente, resumimos esquemáticamente los principales elementos de la discusión que nos ha ocupado a lo largo de este capítulo.

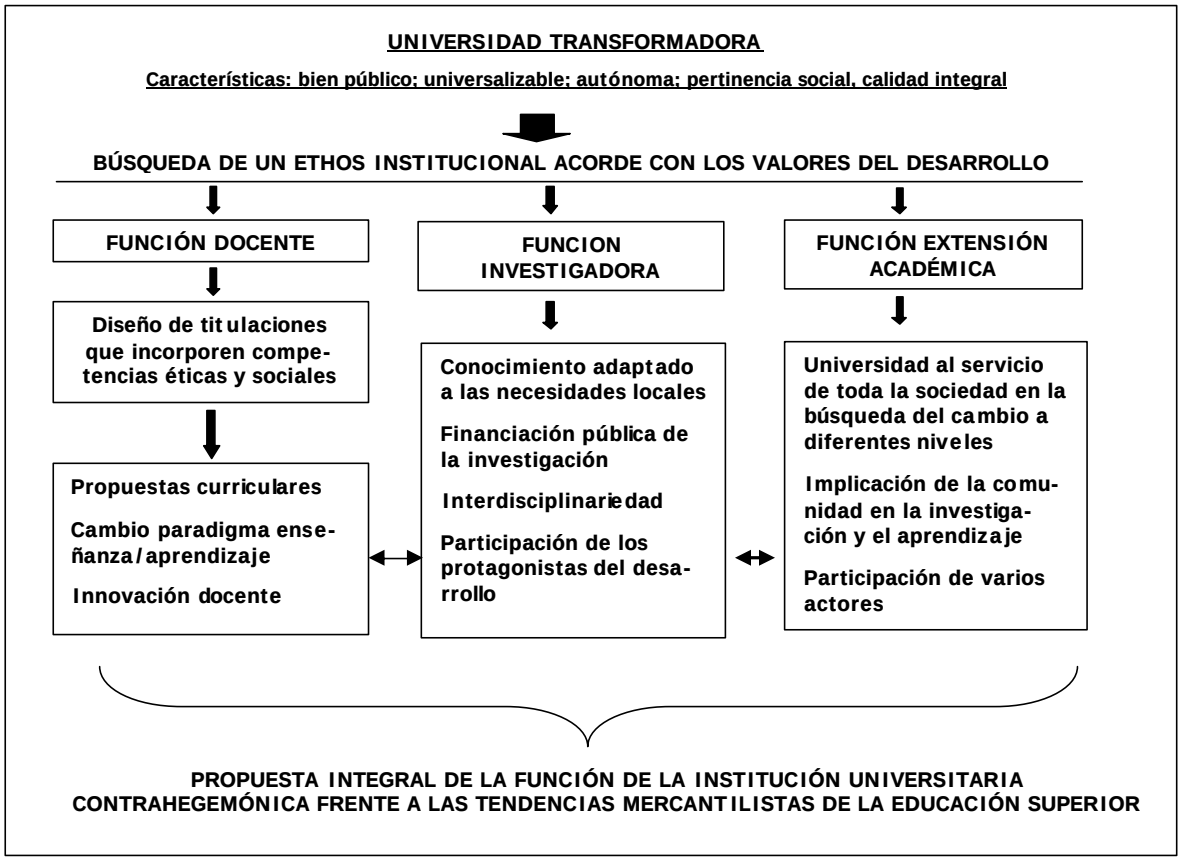

Figura VI.6: Funciones de la universidad transformadora.

A partir de este marco conceptual sugerimos, a continuación, una serie de instrumentos de los que dispone la institución universitaria para llevar a cabo actividades de cooperación internacional orientadas al desarrollo humano. Se trata de una tipología que entiende dichos instrumentos en un sentido amplio[484], es decir, no únicamente limitados a lo que podría entenderse estrictamente como proyectos y programas de cooperación al desarrollo realizados por las universidades del Norte en los países del Sur, sino que incluye también la docencia de grado, postgrado y doctorado impartida en las universida-

[484] Esta taxonomía está basada en la Estrategia Universitaria al Desarrollo, ESCUDE, (CEURI, 2000) y en las conclusiones de un estudio en el que participó la autora de esta investigación (Baselga et al, 2004). La primera definición de los instrumentos ha sido mejorada en el marco de un trabajo realizado durante el año 2004 en el seno de la Universidad Politécnica de Valencia (véase Gómez et al, 2004).

des del Norte, la investigación, la labor de sensibilización e incidencia realizada en el seno de la comunidad universitaria y otras actividades propias de la extensión[485].

Durante la exposición, comentaremos la situación actual de cada unos de estos instrumentos en el contexto español[486], para concluir este apartado de conclusiones con algunas consideraciones acerca de los retos que, a nuestro juicio, tiene planteadas la cooperación al desarrollo universitaria en nuestro país a la luz de su contribución al desarrollo humano.

VI.3.1.Instrumentos de la cooperación al desarrollo universitaria

- *Asignaturas de libre elección o configuración.* Este primer instrumento se refiere a las asignaturas complementarias a la formación del alumnado. Sus contenidos, duración y reconocimiento académico dependen de los Departamentos y de las Escuelas y Facultades. A nuestro juicio, para que este instrumento encaje con la perspectiva del desarrollo humano, debería estar basado en la propuesta pedagógica de la ED, ampliamente comentada en otros apartados de la investigación.

- *Asignaturas troncales, optativas y obligatorias.* Las asignaturas troncales y obligatorias contienen el currículo básico de las titulaciones. Las materias optativas pertenecen a las distintas especialidades. Aquí entrarían actividades curriculares que buscan la introducción de contenidos relacionados con el desarrollo humano de manera transversal, y promueven habilidades y valores relacionados con la propuesta de la ED.

- *Segundo ciclo*. Comprende las titulaciones a las que se accede tras haber cursado diplomaturas, ingenierías técnicas y licenciaturas e ingenierías superiores. El acceso

[485] Se trata, por tanto, de una aproximación a la tipología de instrumentos de la cooperación universitaria plenamente coincidente con el concepto amplio de instrumentos de la cooperación internacional que proponemos en esta investigación (véase apartado 1.I.4. y V.2).

[486] Algunos de estos instrumentos van a sufrir modificaciones con la entrada en vigor del EEES; en particular, afectará a todos aquellos relacionados con la docencia. En el momento de redactar esta investigación, los cambios no están aún definidos, por lo cual hemos preferido realizar el análisis de los distintos instrumentos tal cual aparecen ahora. Para profunidizar en la reflexión de los cambios que introduce el EEES y su relación

puede limitarse a algunas titulaciones. Puesto que en nuestro entorno no existen titulaciones de segundo ciclo dedicadas a la formación en desarrollo y cooperación, la estrategia recomendable sería la introducción de asignaturas específicas sobre desarrollo y cooperación internacional o bien promover un enfoque transversal, de contenidos, habilidades y valores relacionados con la ED, en las materias obligatorias.

- *Proyectos y ejercicios finales de carrera.* Se trata de trabajos obligatorios para obtener la titulación, pudiéndose tratar de ejercicios de investigación o de desarrollo aplicado[487]. Aprovechando el carácter obligatorio de este ejercicio, podrían realizarse interesantes trabajos con contrapartes del Sur y del Norte poniendo en práctica el enfoque de aprendizaje basado en la comunidad comentado anteriormente[488].

- *Prácticas en entidades públicas y privadas.* A lo largo de la formación académica del alumnado, parte de sus créditos deben o pueden obtenerse realizando prácticas en entidades públicas y privadas. En el ámbito de las ingenierías, la mayoría de estas prácticas se realizan en entidades empresariales. Sin embargo, una estrategia adecuada a los objetivos del desarrollo humano, sería incentivar la realización de prácticas en entidades multilaterales y no gubernamentales dedicadas al desarrollo[489].

- *Postgrados genéricos y master.* Se trata de formación de postgrado orientada a la cualificación profesional en materia de desarrollo y cooperación internacional. Para que dicha formación sea reconocida como master tiene que superar las 500 horas. Dependiendo de la duración de las distintas ofertas formativas puede ser necesario poseer una titulación. En nuestro país, existen en la actualidad 16 programas de Master en desarrollo y cooperación internacional, llevados a cabo por 11 universidades diferentes, que cada año forman en su conjunto cerca de 400 alumnos. Como destaca

---

con la cooperación al desarrollo universitaria, puede consultarse Gómez et al (2004).

[487] En nuestro país es destacable la iniciativa que premia los proyectos fin de carrera del ámbito de las ingenierías dedicadas a la tecnología para el desarrollo humano. Está promovido por la Federación Española de Ingenierías Sin Fronteras y en el desarrollo del mismo se han involucrado activamente distintas universidades. Para más información puede verse la página web de Ingeniería Sin Fronteras: http://www.ingenieriasinfronteras.org/pfc/ [fecha de consulta: 15.12. 2004].

[488] Veáse el epígrafe destinado a la extensión universitaria.

[489] Es esta la filosofía que inspira los *Proyectos de Conocimiento de la Realidad* comentados en el capítulo V de esta investigación, así como de las Prácticas de Participación Social que se enmarcan en la Asignatura *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo* que analizaremos en el capítulo siguiente de la

Freres (2004), se trata de un sector muy joven, pues antes de 1996 sólo existían tres programas. La oferta formativa actual se concentra básicamente en Madrid[490]. Distintos autores (Chambers, 1997, Angulo, 2004, Alonso, 2004a) enfatizan la importancia de la formación en determinadas actitudes para el trabajo en cooperación internacional[491]. 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 (Angulo, 2004). Este mismo autor es muy crítico con la formación actual que se está impartiendo en nuestro país. 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 que es más importante, de la urgencia de crear profesionales solventes que trabajen en un tipo de cooperación que impacta en el desarrollo y transforma estructuras.

- *Formación del Personal Docente e Investigador (PDI) y de Personal de Administración y Servicios (PAS).* Se trata de programas de formación ofertados por los Institutos de Ciencias de la Educación o entidades similares. Como ya se ha comentado en páginas anteriores, fomentar la innovación docente en la formación del profesorado

investigación.

[490] La adaptación de esta formación de postgrado al EEES es un asunto complejo que presenta muchos interrogantes. Como destaca Freres (2004) los postgrados actuales son de corte eminentemente teórico, lo que choca, en primer lugar, con las demandas del mercado laboral que buscan buenos técnicos de proyectos, y, en segundo lugar, con el espíritu del Proceso de Bolonia que plantea un tipo de formación más aplicada, sobre todo para los niveles de postgrado (con la excepción de la formación que prepare para la carrera investigadora, la cual, en el ámbito del desarrollo y la cooperación es muy limitada). Por otro lado, la formación de postgradoa actual se nutre de un cuerpo de docentes que pertenecen a distintas universidades y a entidades gubernamentales y no gubernamentales. Los requisitos que el EEES plantea para impartir formación de postgrado no están aún especificados, pero lo que parece seguro es que se primará el profesorado doctor, lo que puede suponer un obstáculo para muchos docentes que están alejados de los circuitos académicos clásicos.

[491] Angulo (2004) también destaca la necesidad de conocimientos y habilidades gerenciales; entre éstas, subraya la capacidad de utilizar distintas técnicas y metodologías como la planificación estratégica, el enfoque del marco lógico, el uso de sistemas de alarmas, medición e indicadores, la gestión de contratos, licitaciones, etc.

basada en propuestas como la ED podría ser una buena estrategia de cooperación al desarrollo universitaria[492].

- *Estudios de tercer ciclo* y realización de *tesis doctorales.* Se trata de programas de doctorado ofertados por los Departamentos e Institutos de Investigación que concluyen con la defensa de un trabajo inédito de investigación. Es un campo muy atractivo para la cooperación internacional universitaria siempre y cuando se realice, a nuestro juicio, siguiendo las pautas que proponíamos en el apartado dedicado a la investigación: conocimiento adaptado a las necesidades locales, interdisciplinariedad, participación de los protagonistas del desarrollo, etc. El ámbito de la investigación en el campo del desarrollo es, en nuestra opinión, una de las mayores asignaturas pendientes en nuestro país. Como destaca Unceta (2004b), no existe una tradición investigadora similar a la que se observa en otros países de nuestro entorno (como Francia, Alemania, Italia y, sobre todo, el Reino Unido): hay pocos estudios de doctorado, no existen publicaciones especializadas en esta materia ni tampoco se cuenta con centros de documentación y bibliotecas especializadas en desarrollo y cooperación[493]. Por otro lado, continúa Unceta, la investigación que más se realiza es la investigación-asesoría centrada en el estudio de los programas y proyectos de cooperación, en base a contratos con las administraciones públicas responsables de los mismos, lo que genera, unido a la prácticamente inexistente financiación pública de la investigación en materia de desarrollo, que la mayoría de los investigadores orienten su actividad al estudio de los programas y proyectos de cooperación obviando la investigación de los propios procesos y experiencias de desarrollo locales.

  En este campo de los estudios de doctorado, una acción universitaria propia de la cooperación internacional es la impartición de programas de doctorado para las universidades del Sur, orientados a la formación de profesorado universitario que carece del

[492] En esta línea destacamos dos propuestas que han sido comentas a lo largo de este capítulo. El Grupo de Innovación Docente en Educación en Valores en los Estudios Científico-Técnicos, GREVOL (Lozano et al, 2003) y la experiencia del Programa de Formación de Profesorado Universitario *Educando en Tecnología para el Desarrollo Humano* (Boni et al, 2004).

[493] Una de las pocas excepciones es la oferta que se realiza desde la Universidad del País Vasco en colaboración con el Instituto HEGOA, donde se combina la formación de doctorado con un buen centro de recursos documentales especializado en desarrollo. Puede ampliarse la información en http://www.hegoa.ehu.es/topics/intro/ [fecha de consulta: 3.1. 2005].

grado de doctor. En el ámbito español, la mayoría de estos programas se realizan en Latinoamérica. En un estudio de 2001 (Sebastián, 2001), se computaban 193 programas de doctorado impartidos en universidades latinoamericanas, la mayor parte de los cuales habían comenzado a partir de 1996. El reto de este tipo de formación está en diseñarla de acuerdo a las necesidades locales, y no tanto a que respondan a estrategia de internacionalización dirigida a ampliar el mercado docente (Sebastián, 2001).

- *Líneas de I+D+i.* La escasa presencia de líneas de financiación públicas y privadas para la realización de investigación, desarrollo e innovación es una realidad en nuestro entorno. A pesar de que la AECI reconoce en su Plan Director de 2001-2004 (AECI, 2004) la importancia de la investigación universitaria y que el Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE, 2004) contempla la necesidad de una adecuada coherencia entre los incentivos para la investigación en desarrollo y cooperación de las diferentes administraciones públicas, no existen programas estables que financien la investigación en este campo. Por otro lado, los criterios para la medición de la excelencia investigadora (los tramos de investigación positivamente evaluados) 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 (Rodríguez y Solís, 2004).

- *Redes.* Se trata de redes creadas por PDI y PAS de ámbito nacional e internacional con objetivos orientados a la docencia, investigación y desarrollo. Parece éste un buen instrumento para orientar las funciones de la universidad hacia el desarrollo humano sostenible ya que podría permitir el trabajo conjunto con profesionales del Sur. Sin embargo, los condicionantes negativos que expresábamos anteriormente en el caso de la investigación, son a nuestro juicio obstáculos importantes que desincentivan la formación de equipos estables para el trabajo en el campo del desarrollo y la cooperación internacional.

- *Asistencia técnica* (transferencia de tecnología y conocimiento). Hablamos aquí de colaboraciones entre la universidad y las entidades públicas y privadas, tanto del ámbito estatal como internacional, para la realización de transferencia de tecnología y conocimiento. Hemos de referirnos nuevamente a las deficiencias estructurales que existen en la transferencia de tecnología y conocimiento en el campo del desarrollo y la cooperación internacional. La poca investigación aplicada a las necesidades de las comunidades locales, la docencia, sobre todo de postgrado, más diseñada atendiendo a las características de las universidades del Norte, nos invitan a pensar que es

este también un campo en el que se requiere del esfuerzo real concertado de todos los actores públicos y privados implicados en el campo del desarrollo. Existen estudios interesantes, realizados para las administraciones públicas y las ONGD[494] bajo la modalidad de consultorías en los que participan miembros de la comunidad universitaria, que pueden constituir ejemplos de buenas prácticas de transferencia tecnológica y de conocimiento desde la universidad al ámbito social. Sería necesario, como subrayan distintos autores (Unceta, 2004b, Rodríguez y Solís, 2004, Alonso, 2004b), que la vinculación de los universitarios no fuera sólo a título individual, sino que también permitiera visibilizar en el entorno académico el papel de la universidad en este terreno.

- *Programas de mejora de la infraestructura y el equipamiento.* En este epígrafe entrarían los programas destinados a la mejora de la infraestructura y equipamiento de universidades de países del Sur, que cuentan con escasos recursos materiales. Este campo es uno de los considerados más "naturales" de la cooperación universitaria. Sería deseable que dichos apoyos se centraran en universidades que realmente necesitan de la inversión externa y que respondieran a una estrategia a largo plazo, para que no se convirtieran en meros esfuerzos puntuales que responden más a una dinámica asistencialista que a un concepto de cooperación más transformador. Hay que subrayar la escasa existencia de recursos de las administraciones con competencias en cooperación para financiar este tipo de acciones, por lo que éstas, en su mayoría, acaban nutriéndose de las partidas ordinarias de las universidades.

- *Ejecución de programas y proyectos de desarrollo.* Más allá de la asesoría técnica que los profesionales universitarios pueden brindar a otros agentes públicos y privados, cada vez es más frecuente que grupos de profesores universitarios se impliquen directamente en la ejecución de programas y proyectos de desarrollo de múltiples ámbitos[495]. La mayoría de estas actividades se financian con aportaciones de la pro-

[494] Es destacable, asimismo, la existencia de departamentos de investigación especializados en algunas ONGD como, por ejemplo, en el caso de INTERMON-OXFAM. En sus estudios, además de los investigadores de la propia organización, participan también profesionales universitarios.

[495] Unceta (2004) subraya algunos de los ámbitos en los que se materializa esta acción de las universidades: salud (dotación de equipos electrónicos para uso médico, instalaciones energéticas para hospitales, medios para el diagnóstico de patologías cardíacas, etc.), recursos naturales y medio ambiente (restauración ambiental en zona minera, rescate de playas y costas, mediciones de tierra, etc.), agricultura (sistemas de

pia universidad y, al igual que comentábamos en el apartado anterior, sería deseable que existiera un compromiso financiero estable y una estrategia a largo plazo para el apoyo de estas actividades. También es observable que a medida que avanza la participación de los miembros de la comunidad universitaria en la ejecución de los proyectos de cooperación, disminuye la financiación directa, por parte de las universidades, a las ONGD, primándose en mayor medida los proyectos conjuntos entre los dos actores (Unceta, 2004b).

- *Programas de movilidad del PDI, PAS y alumnado.* Se trata de programas destinados a incrementar la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria con objetivos docentes, de investigación y de gestión. La AECI ha promovido en los últimos años programas de este tipo[496] que han servido al establecimiento de lazos personales y para conocer realidades distintas, lo que ha impulsado a algunos de los involucrados en los programas a seguir implicados en la tarea de la cooperación al desarrollo (Unceta, 2004b). Nos parece, por tanto, un instrumento interesante que debería hacerse extensible en mayor medida al PAS y al alumnado, pero que debería incorporar unos criterios claros para que las acciones de movilidad contribuyeran de verdad a aumentar la vinculación de los miembros de la comunidad universitaria a la cooperación internacional.

- *Programas de sensibilización y promoción de la participación social universitaria.* Hablamos aquí de programas de sensibilización y promoción del voluntariado dirigidos a la comunidad universitaria. No incluimos en este capítulo las actividades propias de la ED que suelen, generalmente, tener su espacio en ofertas formativas curri-

riego, recuperación de conocimientos tradicionales indígenas, etc.), arquitectura (inventariado, catalogación, excavaciones, etc.).

[496] El más célebre era el programa INTERCAMPUS, hoy desaparecido y absorbido por el Programa de Cooperación Interuniversitaria (http://www.aeci.es/pci/index.htm) [fecha de consulta: 4.1. 2005]. Se ha mantenido la financiación de la movilidad de docentes e investigadores, pero se ha eliminado la de estudiantes y PAS alegando poco aprovechamiento de los recursos. Es cierto, que para muchos estudiantes, profesores PAS la experiencia constituía más un viaje de placer que una acción realmente formativa que les permitiera entrar en contacto con una realidad distinta y realizar su contribución al fortalecimiento de las universidades del Sur. Sin embargo, en nuestra opinión, en lugar de eliminar los recursos destinados a este tipo de acciones, hubiera sido preferible aumentar las exigencias para las universidades receptoras y en la selección de los estudiantes y del PAS para que se cumpliera realmente el propósito del programa. Para ampliar la información sobre la evaluación realizada al Programa de Cooperación Universitaria en Iberoamérica, puede consultarse Ministerio de Asuntos Exteriores (2000).

culares como las asignaturas de libre elección. Son muchas las universidades que basándose en estructuras creadas a propósito para impulsar la solidaridad en el seno de la institución[497], promueven actividades de sensibilización como conferencias, campañas, debates, exposiciones o bien faciliten que la comunidad universitaria participe en acciones de voluntariado internacional. Es frecuente que muchas de estas actividades se realicen en colaboración con ONGD.

- *Actividades de incidencia*. Por último, abordamos las acciones dirigidas específicamente a la búsqueda de un *ethos institucional* adecuado a los objetivos del desarrollo humano. A nuestro juicio, este ámbito minoritario de trabajo ha tenido en el último año un repentino auge debido a los cambios en las disposiciones estatutarias que había que introducir a raíz de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades [498]. Las posibles actividades de incidencia en el seno de la comunidad universitaria no se agotan sólo en el ámbito normativo, sino que también pueden consistir en la adopción de códigos éticos de autorregulación u otras iniciativas similares dedicadas a la promoción de valores inspirados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

VI.3.2. Retos de la cooperación universitaria al desarrollo española

Como hemos comentado en las páginas anteriores, son muchos y variados los instrumentos que la institución universitaria tiene a su disposición para poder integrarse como un agente competente y eficaz en el sistema de cooperación al desarrollo. Existen experiencias exitosas que avalan dicha posibilidad, algunas de la cuales han sido apun-

[497] Véase, entre otros, el Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia (http://www.upv.es/ccd) [fecha de consulta: 4.1.2005] o el Centro de Iniciativas de la Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Granada, CICODE (http://www.ugr.es/%7Eveu/cicode/general.php) [fecha de consulta: 4.1.2005). Se trata de dos instituciones en las que se refleja claramente en sus objetivos la voluntad de contribuir a que la comunidad universitaria adquiera una conciencia cívica y solidaria.

[498] Por ejemplo, el 2 de julio de 2003, el Claustro de la Universidad Politécnica de Valencia aprobó los nuevos Estatutos que regularán el funcionamiento de esta Universidad en los próximos años. Los nuevos Estatutos incluyen la siguiente disposición adicional "La Universidad promoverá en sus actuaciones la contribución a la cooperación para el desarrollo, el fomento de la educación intercultural y la cultura de la paz". Los Estatutos de la Universidad del País Vasco, aprobados el 21 de mayo de 2003, recogen en el artículo 3. Fines, apartado g) La contribución al intercambio y cooperación internacionales, con especial atención al marco europeo y a la cooperación al desarrollo. (Gómez et al, 2004).

tadas a lo largo de la exposición. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer ya que, como ocurre en otros campos incipientes de la cooperación, es preciso delimitar el papel de la cooperación universitaria al desarrollo, solventar los problemas que tiene de legitimidad y diseñar y ejecutar estrategias adecuadas para que las acciones emprendidas sean verdaderamente exitosas y contribuyan al desarrollo humano. Hacemos nuestras las conclusiones del excelente análisis de Unceta (2004b) sobre los problemas y retos de la cooperación universitaria al desarrollo, que comentaremos en las páginas siguientes. Sin embargo, nos parece importante introducir dicho análisis con una premisa fundamental: creemos necesario que la universidad delimite lo que son actividades propias de la cooperación al desarrollo, es decir, aquellas que responden y están basadas en el ideal de solidaridad (De Lucas, 1998), de las que obedecen únicamente a una estrategia de internacionalización, alentada por el contexto globalizador. Las acciones que derivan de esta última estrategia suelen tener un carácter unidireccional y se plantean desde la óptica de considerar el escenario internacional exclusivamente como una extensión del campo de influencia de la universidad (Sebastián, 2000). Es frecuente que se mezclen los dos ámbitos, lo que provoca confusión y recelos por parte de la propia comunidad universitaria y, sobre todo, por parte de otros actores de la cooperación[499].

Unceta (2004b) introduce los desafíos de la cooperación universitaria distinguiendo entre tres tipos de problemas: los referidos a la legitimación y reconocimiento de la cooperación universitaria al desarrollo, los que tienen que ver con la delimitación del perfil de las universidades y la integración en las estrategias globales de cooperación y, por último, los referidos a los instrumentos.

[499] Desde la creación del sistema de ayuda al desarrollo español, las ONGD junto con las Administraciones Públicas, han sido los actores principales. Por ello, a nuestro juicio, sobre todo desde el ámbito no gubernamental se percibe la acción de las universidades con mucho recelo ya que se las identifica más como potenciales competidoras para el acceso a los fondos públicos que como compañeras de trabajo en el complejo mundo de la cooperación. La falta de definición de la estrategia de cooperación de las propias universidades y el papel ambivalente que las administraciones públicas juegan con la cooperación universitaria, no ayuda en demasía a superar esas desconfianzas. Dicha ambivalencia obedece, en nuestra opinión, a que, por un lado, se les reconoce su importante contribución a la cooperación al desarrollo, pero, por otro, no se diseñan instrumentos apropiados para la financiación de las acciones de cooperación universitaria que, como sostiene Alonso (2004b), requiere de marcos temporales relativamente dilatados, si se quiere operar con cierta eficacia.

Por lo que se refiere al primero de los tres aspectos, Unceta subraya la necesidad de que *aumente el reconocimiento*, tanto dentro como fuera de la universidad, de las tareas que dicha institución realiza en el campo del desarrollo y la cooperación internacional. Esto supone, desde dentro de la propia institución, superar la desconfianza que algunos colectivos tienen hacia las tareas llamadas de cooperación que se suelen identificar o bien con un "turismo académico" o bien con la búsqueda de mercados nuevos en los países del Sur. Para ello, es preciso que se creen órganos específicos dedicados a gestionar e impulsar la cooperación, en los que, por un lado, queden explícitos los valores por los que se va a regir la actividad universitaria y, por otro, se diseñen estrategias coherentes a medio y largo plazo para la planificación de la cooperación universitaria[500]. Este esfuerzo planificador sería la base de, con palabras de Sebastián (2000), un *modelo de cooperación integrado,* en el cual la cooperación se considera un elemento intrínseco y estratégico de la universidad: "este modelo de cooperación tiene una gran rentabilidad institucional, al estar integrados los objetivos de la cooperación en los objetivos institucionales, generando productos de cooperación estables y sostenibles que tienen impactos positivos en el refuerzo institucional" (Sebastián, 2000: 129).

Es, asimismo, muy necesario que en el diseño de las estrategias de la cooperación de las instituciones terciarias se integre a toda la comunidad universitaria, considerando al personal de administración y servicios y al alumnado como sectores que pueden realizar importantes contribuciones a la cooperación universitaria (Gómez y Monzó, 2003).

Aumentar el reconocimiento también supone incrementar la visibilidad de las acciones que los miembros de la comunidad universitaria realizan en el campo de la cooperación al desarrollo en la propia institución. Como sugiere Unceta, a menudo este trabajo parece reducido al campo de una ética privada, sin trascender el campo profesional. Claro que, para que esto ocurra, es importante que aumente el reconocimiento externo hacia este tipo de trabajo, por ejemplo, en el ya comentado ámbito de la investigación donde la

[500] En este sentido, un esfuerzo importante ha sido la iniciativa de coordinación entre diferentes universidades españolas que ha dado origen a la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CEURI, 2000), elaborada en el marco del Comité Español de Relaciones Internacionales y su Comisión Permanente de Cooperación al Desarrollo. En esta Comisión participan repretesentantes de distintas universidades que se reúnen periódicamente para lanzar propuestas dirigidas a la mejora de la cooperación universitaria.

ausencia de incentivos es realmente manifiesta. Es importante que desde todos los sectores privados y públicos se reconozca el papel que la universidad puede jugar en el campo de la cooperación y se la invite a participar en el diseño de las estrategias y políticas de cooperación al desarrollo[501].

En segundo lugar, Unceta (2004b) se refiere a la necesidad *de delimitar el perfil de la actuación de las universidades en materia de cooperación*. Esto significa, en primer lugar, que los miembros de la comunidad universitaria, han de especializarse en una serie de actividades en las cuales el potencial de la universidad es mayor. Sugerimos que éstas sean, sin infravalorar otros instrumentos, el campo de la *docencia* y el de la *investigación aplicada*. El ámbito de la formación especializada es un espacio muy delimitado, donde otros actores pueden y deben intervenir, pero que debe ser gestionado desde la institución terciaria. Pero creemos necesario que se produzca un cambio en la manera de impartir esta formación. Si de verdad se quiere contribuir al desarrollo humano y a la creación de una ciudadanía cosmopolita, es preciso que propuestas como la de la ED guíen la formación universitaria. Por lo que se refiere a la investigación aplicada de carácter interdisciplinar, constituye un espacio muy importante para que la universidad pueda proyectar sus recursos y conocimientos hacia la cooperación al desarrollo. Sugerimos que tanto la docencia como la investigación se hagan en colaboración con otros actores, especialmente las ONGD y las administraciones públicas tanto nacionales como supranacionales, sin olvidar el sector empresarial. Un sistema de ayuda al desarrollo maduro es aquél capaz de integrar el conjunto de los actores sociales, permitiendo que cada uno

[501] En este sentido hemos de resaltar el mayor enfásis que desde la Administración Central se está dando a la universidad en el último año. Por un lado, en el proyecto del Plan Director 2005-2008 de la Cooperación Española (SECI, 2005), elaborado por la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, se reconoce el papel de la universidad como uno de los actores destacados de la cooperación. Textualmente se recoge que es una "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… [Asimismo, se enfatiza que] la universidad 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 papel social relevante en el futuro" (SECI, 2005). Por otro lado, en el Real Decreto 2217/2004 de 26 de noviembre, donde se regula la composición del Consejo de Cooperación estatal, órgano consultivo máximo de la cooperación estatal, se incrementa de uno a dos vocales la presencia de las universidades. Nos parece dos muestras muy significativas del aumento del reconocimiento de la importancia del rol que puede jugar la universidad en el ámbito de la cooperación, en nuestro país.

aporte sus activos específicos a las tareas de la cooperación internacional (Alonso, 2004b).

Por último, hemos de referirnos a la *innovación de los instrumentos* y la *adecuación de los mismos a las necesidades de la cooperación universitaria*. Ya se ha comentado anteriormente la urgencia de dotarse de estructuras adecuadas en el seno de las universidades para impulsar y gestionar la cooperación al desarrollo. Es, asimismo, importante que dichas estrategias cuenten con apoyo financiero en el seno de la universidad combinado con la búsqueda de otros fondos públicos. Para ello, hay que diseñar instrumentos adecuados que, como recoge Unceta (2004b), han de ser *innovadores*. La innovación residiría, en mayor medida, en dos características: en el horizonte temporal, con estrategias a medio y largo plazo y en la búsqueda de la sinergia con las acciones de otros actores de la cooperación. La universidad podría jugar este papel de facilitadora de estas sinergias, impulsando espacios de participación donde confluyan los intereses de todos los actores de la cooperación, tanto públicos como privados, del Norte y del Sur. Pero, para ello, debería comprometerse con el modelo de desarrollo y con la idea de cooperación como trabajo en conjunto, donde todos los implicados obtienen beneficios de distinta índole.

Consideramos que la misión de la universidad debe ser la transmisión de conocimiento crítico, de valores como los que subyacen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a toda la sociedad. Es cierto que el entorno actual no favorece este cambio de rumbo, sino que empuja hacia otras direcciones, pero, precisamente porque la universidad puede ser más autónoma respecto a intereses empresariales o políticos, le corresponde ese papel de alimentadora de conciencia crítica con el modelo actual. Es un reto muy complejo y con el que muchos no estarán de acuerdo, pero es el que creemos que debe afrontar. Algunas de las experiencias descritas en este capítulo nos animan a pensar que aunque sea un discurso que pueda parecer utópico, es posible.

VII. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL DESARROLLO EN LOS ESTUDIOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS BASADA EN LA ED PARA LA CIUDADANÍA COSMOPOLITA

En este último capítulo de la investigación, vamos a abordar una propuesta curricular universitaria basada en el enfoque de ED que proponemos en esta investigación. Se trata de un itinerario formativo para la enseñanza del desarrollo en los estudios científico-técnicos, pensado, en particular, para el contexto de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Con la exposición de este itinerario formativo queremos plantear una propuesta práctica de cómo puede ser abordada la problemática del desarrollo en el contexto universitario y cómo puede contribuirse, desde ese espacio, a la generación de actitudes solidarias que persigan la transformación social. Queremos puntualizar que el objetivo de nuestra propuesta encajaría en mayor medida en el desarrollo de las competencias genéricas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que apuntábamos en el capítulo anterior, en detrimento de un diseño curricular que dote de competencias profesionales específicas a los ingenieros para trabajar en el campo de la cooperación al desarrollo. Hemos escogido la vía de la formación complementaria mediante la libre elección, la cual complementa otras estrategias como el diseño de programas específicos de postgrado con un enfoque mayor de capacitación profesional, la introducción de contenidos transversales que aborden la perspectiva del desarrollo humano y la ciudadanía cosmopolita o el diseño de progra-

mas dirigidos a incorporar dicha perspectiva en los ejercicios final de carrera de los ingenieros. Todas ellas son, en nuestra opinión, estrategias complementarias y no excluyentes. Hemos optado por el diseño de un itinerario formativo mediante la libre elección porque, en la ETSII, ya existe una oferta consolidada de estas características, que se imparte desde el año 1995, y que queríamos mejorar mediante su adaptación al enfoque de la ED para la ciudadanía cosmopolita. Por recuperar el símil de la evolución de las generaciones de ED, pasaríamos de una propuesta formativa de cuarta a una de quinta generación. Somos conscientes de las limitaciones de una propuesta de libre elección, la cual es competencia de los responsables de las Escuelas o Facultades universitarias. Sin embargo, en nuestra opinión, las características de la UPV, en general, y el de la ETSII, en particular, son favorables a la puesta en marcha de experiencias de este tipo.

Por ello, comenzaremos este capítulo resaltando dichas características que hacen referencia al apoyo a la innovación docente y a la formación en el campo del desarrollo. En primer lugar, la UPV, institución dedicada a la enseñanza de los estudios científico-técnicos y que en los últimos años es un agente cada vez más dinámico en el contexto de la cooperación universitaria para el desarrollo. En segundo lugar, la ETSII, Centro decano en la impartición de enseñanza relacionada con el desarrollo en el contexto de los estudios de ingeniería y que apuesta claramente por la cooperación al desarrollo como lo demuestra que sea la primera Escuela en España que cuenta con una Subdirección para estos temas. En tercer lugar, el Departamento de Proyectos de Ingeniería en el cual desarrolla la autora de esta investigación su actividad docente e investigadora. Desde este Departamento nacen las primeras propuestas docentes basadas en la ED en la UPV. También queremos hacer mención al contexto del mercado laboral de los titulados en ingeniería, en el que están cobrando un mayor protagonismo nuevos yacimientos de empleo, relacionados con el tercer sector (Comisión Europea, 1994).

Tras ello, abordaremos los antecedentes de la propuesta curricular, los cuales se remontan al año 1995, cuando, en la ETSII, se ofertó una primera actividad de libre elección denominada *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo,* que, posteriormente, se convirtió en una materia con la misma denominación. A esta asignatura, se sumó en 1997, otra propuesta formativa: *Proyectos de Cooperación para el Desarrollo.* Ambas materias fueron concebidas e impartidas desde los postulados de la ED. Constituyen, por tanto, los pilares medulares de nuestra propuesta curricular.

A continuación, dibujaremos un perfil de los posibles destinatarios de nuestra propuesta curricular, estableciendo una comparación, a través del uso de herramientas cuantitativas de investigación, con otros alumnos de la ETSII.

Posteriormente, entraremos en el contenido del itinerario que hemos denominado *Tecnología y Desarrollo Humano.* Presentaremos las características pedagógicas generales del itinerario concebido desde la perspectiva de la ED para la ciudadanía cosmopolita y lo relacionaremos con la propuesta de competencias del EEES. Nos interesa especialmente subrayar que nuestra propuesta curricular recoge los aspectos sustanciales del enfoque de las titulaciones por competencias del EEES y comparte los planteamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje que el Proceso de Bolonia propone.

Como desarrollaremos a lo largo de este capítulo, el itinerario formativo se compone de dos asignaturas de libre elección, un período de prácticas en ONG en el Norte y, por último, la realización de actividades complementarias relacionadas con el campo del desarrollo y la cooperación. Comentaremos el plan docente de las dos asignaturas, así como las características principales de las prácticas y las actividades complementarias.

A lo largo de la exposición del itinerario formativo, realizaremos una serie de recomendaciones acerca de los requisitos que deberían darse para que se pudieran conseguir los objetivos de aprendizaje previstos.

VII.1. Contexto en el que se ubica la propuesta curricular

VII.1.1. El contexto institucional

La Universidad Politécnica de Valencia[502].

La UPV se creó en el año 1971[503], integrando a la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (creada en 1959), la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (creada en 1966) y las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos y de Ingenieros Industriales, creadas en 1968.

Desde esa fecha hasta la actualidad, muchos otros centros, más antiguos o de nueva creación, han pasado a ser parte de la UPV[504]. En la actualidad, la actividad académica se desarrolla en 15 centros repartidos en cuatro Campus: Vera y Blasco Ibáñez, en la ciudad de Valencia, y Gandía y Alcoy, estos dos últimos en la población del mismo nombre. En la tabla siguiente, se muestra la distribución de cada uno de los Centros en los cuatro Campus de la UPV.

[502] Toda la información aquí presentada, puede ampliarse en http://www.upv.es [fecha de consulta: 8.4. 2005].

[503] Por Decreto 495/1971, de 11 de Marzo (BOE. del 26 de Marzo), alcanzando así el máximo rango académico el hasta entonces Instituto Politécnico Superior, existente desde su creación por Decreto-Ley 5/1968, de 6 de Junio, y organizado de acuerdo con el Decreto 1.731/1968, de 24 de Octubre (BOE del 11 de Noviembre)

[504] Por Real Decreto 9.883/1978, del 14 de Abril, fue adscrita a la UPV la Facultad de Bellas Artes, que existía desde 1838 (Santos, 1993). En 1971, se integraron otras Escuelas Técnicas previamente existentes: la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Valencia (1906) y de Alcoy (1901). Posteriormente, fueron creadas la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica de Valencia (1971), las Escuelas Universitarias de Ingeniería Técnica Agrícola de Valencia (1972) y de Orihuela (1978), la Escuela Universitaria de Informática de Valencia (1982) y las Escuelas Universitarias de Informática y Arquitectura Técnica de Alicante (1984). En el año 2001 hubo una importante transformación de algunas Escuelas Universitarias que pasaron a ser Escuelas Técnicas Superiores (véase la tabla VII.1)

CENTRO	CAMPUS
Escuela Politécnica Superior de Alcoy (EPSA)	Alcoy
Escuela Politécnica Superior de Gandia (EPSG)	Gandia
Escuela Técnica Superior del Medio Rural y Enología (antigua Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola) (ETSMRE)	Blasco Ibáñez (Valencia)
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Geodésica, Cartográfica y Topografía (ETSIGCT)	Vera (Valencia)
Escuela Técnica Superior de Arquitectura (ETSA)	
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (ETSIA)	
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (ETSICCP)	
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (ETSIT)	
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII)	
Escuela Técnica Superior de Gestión en la Edificación (antigua E.U.Arquitectura Técnica) ETSGE	
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Diseño (antigua E.U. Ingeniería Técnica Industrial) ETSID	
Escuela Superior de Informática Aplicada (antigua E.U. Informática) ETSIAp	
Facultad de Administración y Dirección de Empresas. ADE	
Facultad de Bellas Artes Sant Carles. BBAA	
Facultad de Informática. FI	

Tabla VII.1: Centros de la UPV.

Fuente: UPV, 2005.

A la espera de que el proceso del EEES reconfigure el mapa de todas las titulaciones universitarias españolas, en la actualidad, la UPV oferta estudios de tres ciclos (UPV, 2005): 30 de primer ciclo, al término de la cual se alcanza el título de Diplomado, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico; 23 de segundo ciclo, que da derecho a la obtención del título de Licenciado, Arquitecto e Ingeniero Superior y 65 de estudios de doctorado, tras los cuales se obtiene el título de doctor. Asimismo, se ofertan estudios de postgrado de muy diversas características.

Las funciones docente e investigadora se llevan a cabo a través de 44 Departamentos Universitarios, a los que pertenecen 2.387 profesores. Otras actividades se realizan a través de Institutos y Laboratorios, funcionando un total de dieciocho Institutos y

treinta y cinco Laboratorios. El número total de alumnos, en el año 2004, era de aproximadamente 35.000, mientras que el personal de administración y servicios alcanza las 1.600 personas.

A continuación, vamos a referirnos a dos iniciativas de la UPV que guardan especial relación con la propuesta curricular. Por un lado, abordaremos el trabajo realizado en el campo de la calidad docente y, por otro, la respuesta institucional a la problemática social.

VII.1.1.1.1. Iniciativas de mejora de la calidad docente en la UPV

Desde el curso 1989/90, la UPV dispone de algún tipo de planificación que incentiva la innovación docente. Se comenzó con los Proyectos de Innovación Docente que hacían referencia a la promoción de enseñanzas basadas en el saber hacer del alumno y en la mejora de los sistemas de evaluación. Hay que destacar el importante papel jugado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV, como elemento catalizador de estas propuestas.

Un salto cualitativo muy importante, y que tuvo una gran influencia en las asignaturas de cooperación al desarrollo, fue el impulso del *Programa Europa*[505], lanzado en el 2000. Se trataba de un programa financiado con fondos de la UPV, cuyos ejes fundamentales versaban en torno a: el incentivo a la excelencia docente del profesor, la mejora de la organización docente, la potenciación de la formación integral del alumno, la mejora de la enseñanza y la coordinación docente y el refuerzo del proceso de aprendizaje.

Por el carácter novedoso de dicha propuesta, que mereció el reconocimiento del Consejo de Coordinación Universitaria en 2002[506], creemos oportuno transcribir en la tabla siguiente los programas y subprogramas principales.

[505] Una completa panorámica de las actividades impulsadas por el Proyecto Europa puede verse en http://www.upv.es/europa/intro.htm [fecha de consulta: 7.4. 2005].

[506] La iniciativa fue galardonada en el año 2002 con el Premio “Acciones de Mejora” del Consejo de Coordinación Universitaria en el marco del Segundo Plan de Calidad de las Universidades.

PROGRAMA	SUBPROG.	DESCRIPCIÓN
ACE AYUDA COMPLEMENTARIA A LA ENSEÑANZA Incentivo a la calidad docente del profesorado.		Ayuda complementaria a la Enseñanza
ADO AYUDA A LA ORGANIZACIÓN DOCENTE *Impulso de las iniciativas de los Centros y Departamentos encaminadas a conocer la realidad del mismo, mejorar sus estructuras y potenciar los canales de coordinación e inf.*	**ADO 1:**	Creación del consejo asesor de Centro
	ADO 2:	Nombramiento de Coordinadores de Centro y de Título
	ADO 3:	Encuestas sobre la realidad de cada centro
	ADO 4:	Premio a la excelencia docente
	ADO 5:	Libros informativos de los centros
AFI AYUDA A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO *Promoción formación complementaria (ética, sensibilización hacia el entorno, trabajo en equipo...) que conduzca a una formación integral del alumno orientada a una mejor integración en el mercado laboral y en su contexto social.*	**AFI 1:**	Formación complementaria integral
	AFI 2:	Incentivos a la formación permanente de egresados
	AFI 3:	Incentivos a la docencia en valenciano
	AFI 4:	Incentivos a la docencia en inglés
	AFI 5:	Formación paralela de mejora curricular
AMA AYUDA A LA MEJORA DEL APRENDIZAJE *Seguimiento personalizado del alumno e instrumentos que favorezcan una mejor integración en la universidad y una mayor capacidad de autoaprendizaje.*	**AMA 1:**	Acogida – Prerrequisitos
	AMA 2:	Dirección de Proyectos Fin de Carrera
	AMA 3:	Tutorías profesores – tutores
	AMA 4:	Tutorías alumnos – tutores
	AMA 5:	Formación para el empleo
	AMA 6:	Colaboración transversal en la docencia
	AMA 7:	Edición de libros interactivos de autoaprendizaje
AME AYUDA A LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA *Orientado a favorecer sinergias entre Centros y Departamentos con los objetivos, coordinar mejor los programas de las asignaturas, incentivar la aplicación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, etc.*	**AME 1:**	Coordinación de programas de una titulación
	AME 2:	Nuevos métodos de enseñanza – aprendizaje
	AME 3:	Mejora de los sistemas de evaluación
	AME 4:	Mejora de la calificación pedagógica del profesorado

Tabla VII.2: estructura del Programa Europa.

Fuente: Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado (2002).

Para las iniciativas de formación en cooperación al desarrollo, ha sido muy importante el apoyo dado a la formación integral del alumno que ha respaldado, por un lado, la inclusión de contenidos humanísticos en las enseñanzas científico técnicas (como los que

se ofertan en las asignaturas de ICD y PCD) y, por otro, el impulso de la innovación en materia docente, que ha permitido la creación de equipos de innovación docente comprometidos con la educación en valores en la universidad[507]. También se ha incidido en la reforma de las metodologías docentes, proponiendo una distribución equitativa de los créditos docentes (calculados en razón de 1 crédito que equivale a 10 horas) en 5 quintos: teoría o sesiones magistrales (20%), problemas en aula (20%), prácticas de laboratorio o de campo (20%), seminarios o reuniones de trabajo interactivo profesor-alumnos sobre trabajos concretos (20%) y actividades o trabajos individuales o en grupo desarrollados por el alumno y tutorizados por el profesor. Aunque no responda estrictamente a lo que sugiere el EEES, a nuestro juicio, representaba una muy buena aproximación a la reforma del sistema de enseñanza-aprendizaje que subyace al proceso de Bolonia.

Desgraciadamente, por razones de carácter político, el Programa Europa ya no está en funcionamiento en la UPV. Ha sido sustituido por el Programa de Innovación Educativa y Convergencia Europea[508] . Este programa tiene como objetivo difundir el EEES en el seno de la comunidad universitaria y promover acciones diseñadas de acuerdo con los postulados del proceso de Bolonia. Se contemplan tres tipos de iniciativas:

1- *Proyectos de Adaptación al EEES coordinados por el Centro*. Se trata de proyectos coordinados por el centro, cuyo objetivo fundamental es la adaptación a créditos ECTS. Deberán incluir, al menos, las asignaturas de un curso completo. No obstante se considera recomendable abordar la implantación del crédito europeo por ciclos completos, e incluso por titulaciones.

2- *Proyectos de Adaptación al EEES a través de las asignaturas.* Estos proyectos están abiertos a todo el profesorado de la UPV, pudiendo estar promovidos desde departamentos, exigiéndose como requisitos que todos los profesores de las asignaturas involucradas estén implicados en el proyecto.

[507] Al grupo de innovación docente para la educación en valores en los estudios científico técnicos, GREVOL, ya nos hemos referido en el capítulo anterior. Puede verse, en particular, la nota a pie nº 439.
[508] Puede ampliarse la información en http://www.ice.upv.es/veees/ [fecha de consulta: 8.4. 2005].

3 - *Acciones Especiales*. En este subprograma se encuadran las actividades de los grupos de innovación docente, actividades de difusión y reflexión sobre el proceso de convergencia europea.

VII.1.1.1.2. La UPV y la cooperación al desarrollo

Como comentábamos al final del capítulo anterior, existe un compromiso por parte de la UPV de apoyar la cooperación al desarrollo reflejado en sus recientes Estatutos de 2003: "la Universidad promoverá en sus actuaciones la contribución a la cooperación para el desarrollo, el fomento de la educación intercultural y la cultura de la paz". Asimismo, la UPV suscribe la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (CEURI, 2003) impulsada desde la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

El Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) de la UPV[509] es la entidad encargada de desarrollar *estrategias de acción que fomenten la solidaridad, la participación activa y el voluntariado en la comunidad universitaria frente a los problemas de desigualdad tanto en el Norte como el Sur; promoviendo la formación, la educación, la investigación y la sensibilización con el fin último de alcanzar un desarrollo humano sostenible* (CCD, 2005). No es la única entidad que se dedica a la cooperación al desarrollo en la UPV. Existe un Vicerrectorado de Cooperación y Proyectos Internacionales[510], del que depende el CCD, que se ocupa, sobre todo, de organizar postgrados y doctorados impartidos por profesores de la UPV en Latinoamérica. Como ya sosteníamos en la discusión del capítulo anterior[511], cuestionamos el encaje de este tipo de actividades de internacionalización en un modelo de cooperación al desarrollo basado en el ideal de solidaridad. Por eso, aunque los recursos económicos y humanos de los que dispone el CCD sean realmente escasos en comparación con otras áreas del Vicerrectorado anteriormente mencionado, sostenemos que, dentro del organigrama de los servicios centrales de la UPV, la única institución realmente comprometida con la visión del desarrollo humano que se defiende en esta investigación es el CCD. Por ello, tal y como desarrollaremos en la propuesta curricular, muchas de las actividades que se acometen desde esta entidad, nos parece que encajan de manera muy adecuada con nuestra propuesta de ED.

[509] Puede ampliarse la información en http://www.upv.es/ccd [fecha de consulta: 8.4. 2005].
[510] Puede consultarse http://www.vcopi.upv.es [fecha de consulta: 8.4. 2005].

El CCD apoya las propuestas formativas dedicadas a la enseñanza de la problemática del desarrollo en la UPV, financia acciones de desarrollo que realizan miembros de la comunidad universitaria a través de una convocatoria anual, promueve actividades de sensibilización, formación e investigación relacionadas con el desarrollo y difunde propuestas de otras entidades relacionadas con el campo de la cooperación (CCD, 2003).

La Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia[512]. Un centro comprometido con la innovación y la problemática social

La ETSII se crea en 1968, iniciando su funcionamiento con el plan de estudios de 1964 de Ingeniero Industrial que, en aquél momento, constaba de cinco años, se cursaba por semestres y estaba diseñado de tal forma que los alumnos tenían que aprobar todas las asignaturas de un semestre para pasar al siguiente. En el curso 1987-88 la ETSII pasó a denominarse ETSI Industriales y Telecomunicación, impartiendo las enseñanzas correspondientes al primer curso de Ingeniería de Telecomunicación. Esta situación perduraría hasta el curso 89/90 en que se creó la ETSI de Telecomunicación, desligándose estos estudios de la ETSII. En 1993, la ETSII adoptó dos iniciativas que representaban un cambio en su estructura y en su *filosofía.* La primera fue la de ampliar su campo de acción a toda la rama industrial-empresarial, asumiendo el reto de poner en marcha las nuevas titulaciones que en ese entorno habían sido recientemente aprobadas. La segunda fue la de adaptar el plan de estudios de Ingeniero Industrial a las nuevas normas vigentes en aquel momento y ampliar las intensificaciones ofertadas. Con la aprobación de los planes de estudio correspondientes a los títulos de Ingeniero Industrial e Ingeniero Químico (Plan de 1991), arrancan, en el curso 1993/94, los cursos 1º y 2º de Ingeniero Industrial (5 años) y 1º de Ingeniero Químico (4 años). En el curso 1994/95, se pone en marcha el título de Ingeniero de Organización Industrial (2º Ciclo) y, en 1995/6, el de Ingeniero en Automática y Electrónica Industrial (2º Ciclo). El hecho de ofertar esas nuevas titulaciones aparecidas en el catálogo del Consejo de Universidades respondía al convencimiento de que era la ETSII el centro que debía administrar las titulaciones de se-

[511] Véase en particular el apartado VI.3.2.

[512] Puede ampliarse la informacion relacionada con la ETSII en http://www.etsii.upv.es [fecha de consulta: 8.4. 2005].

gundo ciclo de la rama industrial en el Campus central de la UPV. Estas adscripciones supusieron un fuerte crecimiento en número de alumnos y de medios materiales y humanos.

En julio de 1997, la Junta de Gobierno de la UPV aprobó la remodelación del plan de Estudios de Ingeniería Química (5 años). En el curso 1998/99 se iniciaron los estudios del título de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas (5 años) que en la actualidad se imparte en Facultad propia. En el curso 1999/2000, se inició el título de Ingeniero de Materiales (2º ciclo-2 años). Tal y como se reconoce en el análisis efectuado como consecuencia del proceso de evaluación de la calidad realizado en el año 1998 (ETSII, 1999), se pone de manifiesto que el Plan de Estudios de 1993 propiciaba un mayor dinamismo de la Escuela y permitía adaptar la titulación a la realidad industrial y social del momento. Este Plan de Estudios afirmó la condición generalista del Ingeniero Industrial, incorporando como obligatorias asignaturas antes cursadas en especialidades y abrió el campo a Intensificaciones conectadas con la realidad social y tecnológica (Medio Ambiente, Sistemas Electrónicos y Automáticos, Producción, Ingeniería de Producto, Construcción e Instalaciones Industriales). No obstante, aunque su puesta en marcha permitió un notable desarrollo de iniciativas docentes e investigadoras, se han detectado puntos débiles centrados especialmente en la excesiva atomización de las asignaturas y los problemas derivados de coordinación de las mismas, en el creciente fracaso escolar en primer curso y en un ineficaz procedimiento sobre el control de matrícula de los alumnos y el avance en la Titulación. Todo ello ha motivado la propuesta de reforma del Plan de Estudios de 1993 y así, el 23 de mayo de 2002, fue aprobado por Junta de Gobierno de la UPV la reforma del plan de estudios para el título de Ingeniero Industrial, publicado en BOE el 4 de diciembre de 2002 y que se tendría que haber puesto en marcha progresivamente, a partir del curso académico 2003-2004. Sin embargo, debido al proceso de Convergencia Europea, esta reforma ha sido paralizada, estando a la espera de cómo se configuren las características de la titulación de primer ciclo de Ingeniero Industrial, y los posibles segundos ciclos que puedan ser planteados.

La ETSII tiene en la actualidad más de 4000 alumnos matriculados, entre asignaturas y proyectos final de carrera, 335 profesores que imparten docencia en las diversas titulaciones, 31 miembros del personal de administración y servicios y se gestionan 11 edificios y unos 45.000 m^2 de superficie construida. Estos datos hacen que pueda considerarse como el centro de mayor tamaño e importancia dentro de la UPV, con la consecuente complejidad en su gestión académica y administrativa. Es interesante resaltar que, de media, una cuarta parte de los alumnos que cursan sus estudios en este centro

son mujeres, siendo la proporción mayor del 50% a favor para el caso de la titulación de Ingeniería Química. A pesar de la incorporación cada vez mayor de la mujer a carreras de corte tecnológico, como es el caso de las impartidas en la ETSII, la proporción no es muy elevada y la diferencia se acentúa más aún para el caso del profesorado de esta escuela, donde solamente una sexta parte de los adscritos son mujeres.

En el curso académico 2004/05, las titulaciones que se imparten en el centro son las siguientes:

- Ingeniero Industrial (1 y 2º Ciclo). Plan de 1991
- Ingeniero Químico (1 y 2º Ciclo). Plan de 1997
- Ingeniero de Organización Industrial (2º Ciclo). Plan de 1994
- Ingeniero en Automática y Electrónica Industrial (2º Ciclo). Plan de 1995
- Ingeniero de Materiales (2º Ciclo). Plan de 1998

La ETSII es una escuela altamente dinámica e innovadora. Prueba de ello es que muchas de las iniciativas de mejora del funcionamiento de la UPV, consolidadas ya, han partido de esta escuela o de sus miembros, como son la docencia en inglés, jornadas de acogida, premios a la excelencia, etc. Cabe señalar con más detalle:

- La puesta en marcha de numerosas iniciativas de *mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje*: programa de alumnos tutores, asignaturas que orienten hacia el alumno de nuevo ingreso, uso de la libre elección para garantizar la formación del alumnado, liderazgo dentro de la UPV en la relación con otros centros de enseñanza extranjeros y con el entorno socioeconómico, etc.

- La *preocupación por obtener un sistema de aseguramiento de la calidad* certificado, al estar integrada en los primeros procesos de evaluación de la calidad del Consejo de Universidades y crear cargos de órganos internos para el aseguramiento de la Calidad como la Subdirección de Calidad y Planificación. En esta línea, recientemente, la ETSII ha sido certificada por AENOR de acuerdo a la norma UNE-EN-ISO 14001, que acredita que la Escuela dispone de un Sistema de Gestión Ambiental certificado.

- La *sensibilidad por las cuestiones medioambientales*, tanto por la implantación del mencionado Sistema de Gestión Ambiental, como por la existencia de una intensificación específica de medio ambiente en dos de sus titulaciones.

- El fomento de la realización de *prácticas en empresas y la promoción de intercambios* con otras universidades en el ámbito internacional, como complemento para

desarrollar las habilidades que demandan los empleadores y facilitar su inserción en el mundo laboral. Se trata de la escuela de la UPV que mayor número de alumnos tiene realizando prácticas en empresa y que más intercambios académicos realiza.

- Y, por último, la *preocupación por las cuestiones relacionadas con el desarrollo y la cooperación*, como se describirá a continuación.

VII.1.1.1.3. La ETSII y la cooperación al desarrollo

La ETSII es consciente del importante papel innovador y transformador que la Ingeniería juega en la sociedad de hoy y de mañana. Y al mismo tiempo es también consciente de la continua reflexión que debe ser promovida desde el ámbito universitario en relación a esos nuevos retos a los que se enfrenta la Ingeniería. Es por ello que crea en junio de 2001 la *Subdirección de Acción Cultural y Cooperación al Desarrollo*[513], única en España, con la intención de dinamizar, facilitar e instrumentar la participación efectiva de todos los miembros de la ETSII (alumnos, PDI, PAS y otros) en acciones encaminadas a la promoción de un Desarrollo Humano Sostenible.

Desde la Subdirección de Acción Cultural y Cooperación al Desarrollo se apuesta por promover acciones tendentes a una revalorización de la componente cultural de la Escuela. Otro aspecto constitutivo de la Subdirección y ligado inevitablemente al anterior, hace referencia al ámbito de la cooperación para el desarrollo: desde una labor de sensibilización, información y promoción a través de diversos agentes de los temas de desarrollo y cooperación en sus múltiples facetas, hasta la difusión de nuevas formas de orientación profesional de los futuros titulados hacia el sector no lucrativo.

Los objetivos de esta Subdirección son:

- Ampliar y revitalizar la oferta cultural en la Escuela, en su sentido más integral
- Fomentar la transferencia de tecnología y conocimiento del colectivo perteneciente a la ETSII hacia las entidades no lucrativas del sector de integración social y cooperación para el desarrollo

[513] Puede ampliarse la información en http://www.etsii.upv.es/accd [fecha de consulta: 8.4. 2005].

- Sensibilizar al colectivo de la ETSII sobre las causas y efectos de las actuales situaciones de pobreza y desigualdad.

- Impulsar la oferta formativa relacionada con el desarrollo, la exclusión social y la cooperación en la ETSII.

Por todo lo expuesto anteriormente, la ETSII es, a nuestro juicio, el Centro de la UPV sensibilizado en mayor medida con la necesidad de dotar a los futuros titulados de una formación integral, que proporcione conocimientos y habilidades y promueva actitudes relacionadas con la transformación social.

El Departamento de Proyectos de Ingeniería. A la vanguardia de la formación integral

Los Departamentos de la UPV son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de sus respectivas áreas de conocimiento en uno o varios Centros. Los Departamentos se organizan alrededor de las áreas de conocimiento científico, técnico o artístico y agrupan a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con aquéllas áreas.

La mayor parte de los profesores del área de conocimiento *Proyectos de Ingeniería* de la UPV se integran dentro del DPI. Se trata de un Departamento de reciente creación[514]. Aunque parte de su estructura docente e investigadora no se encuentra todavía suficientemente consolidada, este carácter incipiente tiene como contrapartida que el DPI sea una institución con considerable empuje y capacidad de innovación tanto en la docencia como en la investigación. Dentro de sus fines se encuentra el compromiso con la docencia, investigación y proyección social orientada a la consecución de un desarrollo

[514] Se constituye el 5 de junio de 2000, como consecuencia de la separación del antiguo Departamento de Ingeniería de la Construcción y Proyectos de Ingeniería en las dos áreas de conocimiento que lo componían y que daban origen al nombre del Departamento: Ingeniería de la Construcción, por un lado, y Proyectos de Ingeniería, por otro. El nombre que inicialmente tuvo tras su inicial separación fue *Proyectos de Ingeniería, Innovación, Desarrollo y Diseño Industrial y Rural.*

sostenible basado en criterios de justicia social para todas las personas, tal y como aparece reflejado en su Reglamento[515].

Desde el nacimiento del DPI, se ha mantenido una estrecha vinculación con INGENIO[516] (*Instituto para la gestión de la innovación y el conocimiento*), un Instituto mixto CSIC-UPV. Existe una gran relación entre los temas de innovación y los proyectos de ingeniería, así como un importante requerimiento socioeconómico de desarrollar metodologías y procedimientos de toma de decisiones y evaluación de proyectos.

Desde el DPI se imparte docencia en varios títulos de la UPV pertenecientes a 11 Centros de la UPV. La organización docente se estructura a través de las siguientes Unidades Docentes:

- Proyectos: imparte 22 asignaturas con un total de 301.45 créditos.
- Cooperación al Desarrollo y Ética: imparte 15 asignaturas con un total de 71.3 créditos.
- Producto: imparte 14 asignaturas con un total de 98 créditos.
- Dirección y Gestión de Proyectos: imparte 15 asignaturas con un total de 108.4 créditos.
- Medioambiente: imparte 8 asignaturas con un total de 41.85 créditos.
- Alcoy: imparte 8 asignaturas con un total de 42 créditos.

También se ofertan desde el DPI dos programas de Doctorado que agrupan algunas líneas de investigación de los miembros del Departamento: el Programa de Doctorado en Proyectos de Ingeniería e Innovación y el de Desarrollo, Sostenibilidad y Ecodise-

[515] El Reglamento fue aprobado en Consejo de Departamento de febrero de 2001. Sin embargo, tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades (Ley 6/2001, de 21 de diciembre), habrá que proceder a su reforma puesto que la LOU introduce cambios sustanciales que afectan a la composición y elegibilidad de los miembros de los Departamentos.

[516] Puede ampliarse la información en http://www.ingenio.upv.es/inicio.html [fecha de consulta: 11.4. 2005].

ño, este último de creciente creación y que incluye, dentro de sus materias, la temática del desarrollo y la cooperación internacional[517].

Al encuadrarse la propuesta curricular que proponemos en el marco del trabajo de la Unidad Docente de Cooperación al Desarrollo y Ética (UDCDE), creemos oportuno en este apartado describir sus características principales.

VII.1.1.1.4. La Unidad Docente de Cooperación al Desarrollo y Ética[518]

La UDCDE se conformó en el año 2000. El trabajo que un grupo de profesores del Departamento venía realizando en el ámbito del Desarrollo y la Ética desde el año 1995 y el número cada vez mayor de asignaturas sobre estas temáticas, justificaron la creación de la Unidad Docente que actualmente está compuesta por siete profesores[519]. En la tabla siguiente, se resumen todas las asignaturas que son competencia de la UDCDE diferenciadas por nombre de la asignatura, por Centro y número de créditos.

[517] Puede ampliarse la información en http://www.dpi.upv.es/doctorado2/doc2.pdf [fecha de consulta: 11.4. 2005].
[518] Puede ampliarse la información en http://www.dpi.upv.es/udcde [fecha de consulta: 11.4. 2005].
[519] La autora de esta investigación pertenece a la UDCDE desde el año de su constitución, habiendo sido responsable de la misma desde octubre de 2000 hasta octubre de 2003.

Nombre de la asignatura y Centro[520]	Nº de créditos
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (ETSII)	6
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (EPSG)	4.5
PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (ETSII)	6
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (ETSIA)	4.5
PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (ETSIA)	4.5
PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (FI)	4.5
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (ETSIAp)	4.5
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (FADE)	3
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (ETSIT)	5
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (EPSA)	5
INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO (FBBAA)	5
ÉTICA APLICADA (ETSII)	4
ÉTICA DE LAS EMPRESAS (FADE)	6
ÉTICA EN EL TRABAJO Y LAS PROFESIONES (EPSG)	4
ÉTICA PARA INGENIEROS AGRÓNOMOS (ETSIA)	4.5
FILOSOFÍA PARA INGENIERIOS (ETSII)	4

Tabla VII.3: Nombre de asignaturas, Centros y créditos de la UDCDE.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del DPI.

Dedicaremos un apartado específico a comentar la docencia en cooperación al desarrollo y ética de la UDCDE, puesto que constituye el antecedente más inmediato de nuestra propuesta curricular. En las siguientes líneas nos dedicaremos únicamente a subrayar las características esenciales del modelo de enseñanza-aprendizaje sobre el que se gira la propulsa docente de la UDCDE.

El planteamiento pedagógico que anima el trabajo de los profesores de la UDCDE está basado en una formación *global e integral*: global porque se pretende que el alumno adquiera un conocimiento amplio de su entorno, e integral porque se intenta que se des-

[520] Las abreviaturas corresponden a los centros descritos en la tabla VII.1 de este capítulo.

arrollen todas las potencialidades humanas, no sólo el conocimiento lógico-matemático sino también las habilidades, las capacidades, los sentimientos y los valores.

De entre las diferentes corrientes pedagógicas, en la UDCDE se opta por la *perspectiva socioconstructivista*, que defiende el proceso de desarrollo de la persona como un auténtico proceso de construcción personal, gracias a la participación en prácticas formativas y sociales. Ello lleva a considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un nuevo modelo de docencia universitaria más centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, por lo que el papel del profesor debe ser concebido como *orientador* del proceso de construcción del conocimiento del alumno. El protagonismo del proceso recae, por tanto, en el alumno. En este planteamiento pedagógico es especialmente importante el *estímulo del sentido crítico* del alumno y la reflexión sobre los conocimientos adquiridos en relación con la realidad integral que le rodea y su interrelación con los problemas sociales y medioambientales. Desde este punto de vista, la *educación en valores éticos* del alumno es un objetivo asimismo primordial: el trabajo cooperativo, el respeto y la tolerancia, la solidaridad y búsqueda de la justicia, el compromiso y la ética profesional son los valores a potenciar.

Es en el marco de la trayectoria de la UDCDE donde se inscribe la propuesta curricular que presentamos en nuestra investigación. Como se ha podido observar en los tres apartados dedicados al contexto institucional, en nuestra opinión, existe un entorno bastante favorable a que pueda aceptarse un itinerario formativo como el que se propone en esta investigación. Es muy importante que aquél se plantee en una escuela, como la ETSII, que de verdad está realmente muy comprometida con la problemática del desarrollo, y que se impulse desde el DPI, que a lo largo de su trayectoria ha apoyado la formación integral del alumnado. A nuestro juicio, las mayores incógnitas recaen en la propia UPV. Si de verdad existiera una voluntad institucional como la que reza su lema *formamos profesionales, formamos ciudadanos,* existiría un compromiso político de promover un tipo de formación humanista, que, por otro lado, encaja perfectamente con lo que se predica desde el proceso de convergencia europea. En el momento de redactar esta investigación es aún demasiado prematuro emitir un juicio fundamentado al respecto[521], por

[521] De lo único que se dispone por el momento es de un Real Decreto que regula la estructura general de los títulos oficiales de Grado (RD 55/2005, de 21 de enero).

lo que tendremos que esperar a que los futuros planes de estudio se vayan perfilando, que las universidades acuerden qué títulos se van a impartir y por qué centros, etc.

VII.1.2. El mercado laboral para los titulados de la UPV

En este apartado vamos a analizar algunos elementos del mercado laboral de los titulados de la UPV; veremos cuáles son los sectores en los cuales se emplea y cuáles son las características generales de esos empleos, incluyendo en esta descripción aquellas competencias profesionales que demandan en mayor medida los empleadores. También reflexionaremos sobre en qué medida los titulados de la UPV entran en el mercado laboral con dichas competencias.

Las características del empleo de los ingenieros

De acuerdo a los datos de un estudio a nivel europeo sobre la formación y empleo de los graduados universitarios (García-Montalvo, 2001), la tasa de desempleo de los titulados en enseñanzas técnicas es la más baja de todos los titulados universitarios españoles. Por sectores económicos, los ingenieros se emplean mayoritariamente en el sector de la minería, extracción de la piedra e industria manufacturera (34,29%), seguido del asesoramiento en ingeniería y arquitectura (10,45%), la construcción (8,92%), la informática y actividades relacionadas (6,74%), la educación (6,34%), el transporte, almacenamiento y comunicación (5,52%), la investigación y desarrollo (4,86%) y la administración pública (4,70%).

Al carecer de información que nos permita distinguir qué tipo de trabajos se engloban dentro de cada uno de los sectores económicos, no estamos en disposición de detectar qué porcentaje de los titulados en ingeniería realizan actividades laborales en el campo de la cooperación al desarrollo. Es este un campo amplio y, en nuestra opinión, emergente. Los empleadores pueden corresponder al ámbito público (organismos estatales, autonómicos o locales), privado (empresas que se dedican a la realización de proyectos tecnológicos en países del Sur) y el sector no lucrativo o tercer sector, donde se englobarían las ONGD. A la luz de los datos de García-Montalvo, podemos presuponer que el empleo en el tercer sector entraría en el epígrafe “asistencia social”. Si ello fuera así, el porcentaje de ingenieros que trabajan en ese campo es el más bajo de todas las titulaciones, sólo un 0,09 del total. A pesar de ello, queremos resaltar las conclusiones del *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Competitividad y Empleo* (1993) que destaca

que tanto los servicios de la vida diaria (servicios a domicilio, cuidado de niños, inserción juvenil, etc.), como los servicios de mejora de vivienda, seguridad, revalorización de los espacios públicos, pasando por los servicios culturales y de ocio y los servicios de medio ambiente, son importantes yacimientos de empleo. Como subraya De Nieves (2001), la relación entre estos y las entidades no lucrativas es muy relevante, ya que la gran mayoría de esos trabajos los acometen las entidades de ese tipo. Se estima que, en el período 1995-2000, han sido creados 60.000 nuevos puestos de trabajo en el tercer sector, ocupados fundamentalmente por mujeres, jóvenes menores de 25 años y trabajadores mayores de 65 (Fundación Tomillo, 2000). No estaríamos hablando propiamente de cooperación al desarrollo, aunque, como veremos al plantear la propuesta curricular, muchos de los conocimientos, habilidades y actitudes que pretendemos desarrollar mediante el itinerario formativo que se propone, estarían capacitando a los futuros ingenieros para cubrir esas nuevas demandas de empleo.

Las conclusiones de otro estudio sobre el empleo de los titulados de la UPV (Zamora et al, 2001) en el período 1995-2000, permiten completar la información que hemos ofrecido anteriormente. Por lo que se refiere a las áreas de actividad que realizan los titulados de la UPV en el seno de la empresa, el 34,8% desempeñan sus funciones en una oficina técnica, seguido por producción, el 12,7%, tecnologías de la información y comunicaciones, el 10,3%, docencia, el 9,9%, I+D, el 7,4% y dirección y gestión, 5,4%. Respecto a la categoría profesional, la mayoría de los egresados de la UPV trabaja como técnico de 1º o 2º ciclo, 75,9%, mientras que sólo un 8,8% lo hace como directivo. El mismo porcentaje se emplea en el cuerpo docente, y en porcentajes muy bajos están los trabajos como operario y administrativo. Hay que matizar que la población estudiada comprende a los titulados durante los cursos 1995/96 a 1999/00, incluyendo a titulados con una permanencia de cinco años en el mercado laboral y titulados de reciente incorporación, lo que excluye el análisis de trabajadores de mayor duración.

Sería muy interesante disponer de otros estudios que exploraran la situación laboral de ingenieros titulados con mayor permanencia en el mercado laboral y, sobre todo, sería de enorme utilidad para la definición de futuras titulaciones de grado y postgrado relacionadas con la ingeniería y el campo social un estudio que analizara las características de dicho sector laboral y las competencias requeridas en el mismo.

Las competencias demandadas y las adquiridas en los estudios de ingeniería

Con el proceso de Convergencia Europea, se ha abierto un intenso debate sobre cuáles deben ser las competencias que los futuros titulados deben adquirir para insertarse con éxito en el mercado laboral. En algunos estudios que ya hemos analizado en el capítulo anterior[522], se sugiere que se forme no sólo en competencias profesionales sino también en competencias genéricas de carácter interpersonal con lo que, a nuestro juicio, se está proponiendo con nitidez un cambio de enfoque acerca de la formación universitaria.

En este apartado nos interesa especialmente la relación entre las competencias requeridas a los ingenieros y las adquiridas a lo largo de sus estudios. Utilizaremos como punto de partida la definición de competencias[523] (*outcomes,* en su terminología inglesa) para la formación de los ingenieros que sugiere la *Accreditation Board for Engineering and Technology*: la EC-2000 (Basterfield-Sacre et al, 2000). Se trata de una propuesta estadounidense, avalada por la *National Science Foundation,* que pretende inspirar la educación de cualquier tipo de ingeniería en ese país. Al no encontrar un referente igual a nivel europeo, que combine una propuesta genérica de competencias para la ingeniería con su posterior descripción[524], hemos considerado oportuno utilizarla como marco para la descripción de las competencias requeridas a los ingenieros para después compararla con la formación que se está impartiendo a nivel europeo y local.

En la tabla siguiente resumimos las competencias descritas en la EC-2000.

[522] Veáse el apartado VI.2.2. de la investigación.

[523] En la terminología inglesa se utiliza el término *outcomes,* resultados, pero nosotros preferimos utilizar la denominación competencia que resume la idea de habilidad, conocimiento o comprensión que son los términos a los que se refiere la propuesta de la EC-2000.

[524] Recordemos que la falta de descripción de cada una de las competencias recogidas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) era una de las debililidades que se señalaban en el apartado VI.2.2.

Competencias	Definición
1) Habilidad para aplicar el conocimiento matemático, científico y de la ingeniería.	Comprende el conocimiento básico matemático, científico y de la ingeniería. Enfatiza la a) formulación y solución de modelos matemáticos y b) el uso de principios básicos de la ciencia y la ingeniería para analizar el desempeño de los procesos y los sistemas.
2) La habilidad para diseñar y realizar experimentos, así como para analizar e interpretar los datos.	Comprende cuatro elementos básicos: 1) diseñar experimentos, 2) conducir los experimentos, 3) analizar los datos e 4) interpretarlos. Se incluyen experimentos estadísticos, de laboratorio y experimentos de campo.
3) La habilidad para diseñar un sistema, un componente o un proceso para satisfacer una serie de necesidades.	La descripción está basada en un estudio de diferentes modelos de diseño que hayan sido publicados.
4) La habilidad para trabajar en equipos multidisciplinares.	Se divide en cuatro dimensiones actitudinales: colaboración, comunicación, resolución de conflictos y autogestión.
5) La habilidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.	Está basado en el proceso de resolución de problemas que está documentado en los textos de ingeniería. Los elementos del proceso incluyen: identificación de problemas u oportunidades, definición de problemas y de sistemas, formulación de problemas y abstracción, información y recopilación de datos, traslación de modelos, validación, diseño experimental, desarrollo de soluciones y experimentación, interpretación de resultados, implementación y documentación.
6) Un entendimiento de la responsabilidad ética y profesional.	Comprende cuatro componentes: habilidad para realizar elecciones éticamente informadas, conocimiento de los códigos éticos profesionales, la evaluación de las dimensiones éticas de la práctica profesional y la demostración de un comportamiento ético. Se enfatiza la habilidad para reconocer dilemas éticos potenciales, así como la relación entre costes y restricción de tiempos como un riesgo potencial.
7) La habilidad para comunicarse de manera efectiva.	Incluye un amplio abanico de medios de comunicación: escrito, oral, gráfico y electrónico.
8) La educación amplia necesaria para entender el impacto de las soluciones de ingeniería en un contexto global y social.	Está basada en cómo los estudiantes interpretan las soluciones de ingeniería en un contexto social (micro) y global (macro). Algunos de los ejemplos de dichos impactos pueden ser los políticos, los económicos, los religiosos, los medioambientales, los comunicativos y los estéticos.
9) El reconocimiento de la necesidad de y la habilidad para entrar en el aprendizaje a lo largo de la vida.	El estudio señala la dificultad de poder encontrar indicadores del desempeño de esta competencia al no existir una definición unánime del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.
10) El conocimiento de los problemas contemporáneos.	No hay que confundir esta competencia con la nº 8. Aquí se está focalizando en que el estudiante obtenga un conocimiento profundo de, al menos, uno de los problemas contemporáneos de tipo socioeconómico, político o ambiental. Se excluyen específicamente los problemas de carácter técnico que se incluyen en el apartado 8 y en el 1.
11) La habilidad para usar técnicas, destrezas y modernas herramientas de ingeniería necesarias para la práctica de la ingeniería.	Incluye una amplia variedad de herramientas y habilidades que incluyen el software, aplicaciones de simulación, equipos de diagnóstico, uso de documentación técnica y herramientas de investigación.

Tabla VII.4: Competencias para las titulaciones de ingeniería de la EC-2000.

Fuente: Besterfield-Sacre et al, 2000.

Tras lo comentado en el capítulo anterior al referirnos a la función docente de la universidad[525], la primera pregunta que se nos plantea es si algunas de las competencias descritas en la EC-2000, referidas únicamente a los estudios de ingeniería en el contexto de los Estados Unidos, son coincidentes con las competencias de carácter general enunciadas en el Proyecto Tuning (González y Wagennar, 2003), que son aplicables a cualquier titulación universitaria europea, y con las del proyecto DeSeCo de la OCDE (2002), que nos hablan de la educación a lo largo de la vida.

Hay total unanimidad en los tres estudios en el caso de las competencias de carácter instrumental, en las que hacen referencia al trabajo en equipo y en las que presentan un componente ético. La EC-2000 enfatiza en mayor medida competencias que se refieren a la comprensión de problemas de carácter global, mientras que tanto Tuning como DeSeCo apuntan a la autonomía y a la capacidad crítica como una de las competencias fundamentales. A nuestro juicio, tanto el énfasis en la comprensión de los problemas globales como remarcar la importancia de la autonomía y la comprensión crítica, son aspectos igualmente relevantes para la educación en la ingeniería. Por ello, al desarrollar nuestra propuesta curricular, apuntaremos a todas esas competencias como base de la formación universitaria.

Para comparar el grado de las competencias adquiridas por los ingenieros con las que demanda el mercado laboral, tenemos que recurrir a otra investigación de ámbito europeo, la Encuesta CHEERS (García-Montalvo, 2001)[526]. En este estudio se preguntó a los titulados de doce países cuáles habían sido las competencias adquiridas durante sus estudios y cuáles las que les requerían en su puesto de trabajo, en función de una clasificación de competencias que diferenciaba entre las *especializadas, las metodológicas, las sociales y las participativas* (García-Montalvo y Mora, 2000)[527]. Dichos autores sugieren esta clasificación a partir de la tipología de Bunk (1994).

[525] Véase apartado VI.2.2 de la investigación.

[526] Las siglas CHEERS indican *Carrer after Higher Education: a European Research Study*. Se trata de una macro encuesta a 36.000 titulados europeos y japoneses, coordinada por la universidad de Kassel. La parte española fue liderada por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, por los profesores José García Montalvo y José Ginés Mora.

[527] En la definición de competencias que utiliza la Encuesta CHEERS se incluyen características como control (poder hacer), actitud y motivación (querer hacer) y rol (saber estar) (García Montalvo, 2001).

Por lo que se refiere a los estudios de ingeniería, se aprecian los siguientes resultados:

Competencias (clasificadas en orden decreciente en función de las adquiridas)	Valoración (en una escala del 1 al 5)		Déficit / Superávit [528]
	Adquiridas	Requeridas	
Habilidad para el aprendizaje	4,10	3,99	2,76
Poder de concentración	3,84	3,97	-3,15
Trabajar independientemente	3,81	4,26	-10,48
Lealtad, honestidad	3,75	3,91	-4,30
Conocimiento teórico en un campo específico	3,74	3,60	3,95
Capacidad de análisis	3,69	3,98	-7,45
Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo	3,69	3,96	-6,92
Adaptabilidad	3,67	4,01	-8,44
Trabajar en equipo	3,62	4,18	-13,24
Habilidad para resolver problemas	3,61	4,33	-16,99
Exactitud, atención al detalle	3,59	4,06	-11,47
Amplia cultura general	3,59	3,54	1,29
Pensamiento crítico	3,59	3,84	-6,49
Condición física/psicológica para el puesto de trabajo	3,56	3,82	-6,98
Habilidad en comunicación escrita	3,55	3,98	-10,67
Tolerancia, capacidad para apreciar los diferentes puntos de vista	3,52	3,83	-8,22
Trabajar bajo presión	3,47	4,25	-18,38
Iniciativa	3,43	4,05	-15,34
Conocimiento de informática	3,38	4,10	-17,54
Firmeza, resolución, persistencia	3,41	4,05	-15,86
Creatividad	3,35	3,73	-10,10

[528] El valor del deficit o superavit está obtenido mediante la siguiente fórmula Dif=[(Comp-Req)/Req] * 100.

Habilidad en comunicación oral	3,35	4,11	-18,55
Conocimientos de método de un campo específico	3,34	3,60	-7,21
Conocimientos y razonamientos multidisciplinares	3,34	3,64	-8,33
Capacidad reflexiva sobre su propio trabajo	3,32	3,80	-12,54
Habilidades manuales	3,21	3,01	6,68
Asumir responsabilidad, tomar decisiones	3,21	4,12	-22,06
Documentar ideas e información	3,20	3,91	-18,34
Administración del tiempo	3,11	4,05	-23,26
Conocimiento de idiomas extranjeros	2,93	3,17	-7,60
Planificación, coordinación y organización	2,93	4,08	-28,15
Comprensión de sistemas sociales, organizativos y técnicos	2,88	3,56	-19,21
Aplicación de normas y reglamentos	2,76	3,56	-22,39
Capacidad de liderazgo	2,76	3,59	-23,13
Capacidad para tener en consideración aspectos económicos	2,67	3,76	-29,01
Capacidad de negociación	2,44	3,67	-33,38

Tabla VII.5: Competencias adquiridas y requeridas y déficit y superávit de las mismas en relación con la formación de los ingenieros europeos.

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Montalvo, 2001.

Los mayores desajustes entre las competencias adquiridas y las requeridas para el puesto de trabajo de los ingenieros europeos y japoneses se observan en la capacidad de negociación (33,38% menos de lo requerido), la capacidad para tener en consideración aspectos económicos (29,01%), la planificación, coordinación y organización (28,15%), la administración del tiempo (23,26%), la capacidad de liderazgo (23,13%), la aplicación de normas (22,39%), la capacidad de asumir responsabilidad y tomar decisiones (22,06%) y la comprensión de sistemas sociales, organizativos y técnicos (19,21%).

También se observan importantes disfunciones en otro grupo de competencias como la habilidad para la comunicación oral (18,55%), el saber trabajar bajo presión (18,38%), documentar ideas e información (18,34%), el conocimiento de informática (17,54%), la firmeza, resolución y persistencia (15,86%), la iniciativa (15,34%), el trabajo en equipo (13,24%) o la capacidad reflexiva sobre su propio trabajo (12,54%).

Por lo que respecta a las competencias sobreadquiridas, destacan las habilidades manuales (con un 6,68% más de formación de lo requerido), el conocimiento teórico en un campo específico (3,95%) y la habilidad para el aprendizaje (2,76%).

Muchas son las conclusiones que pueden obtenerse con la discusión de los datos de la encuesta CHEERS acerca de la adecuación de la formación superior de diferentes especialidades universitarias y el mercado de trabajo en los diferentes países objeto del estudio[529]. A los efectos de nuestra investigación y en consonancia con la propuesta curricular que presentamos en este capítulo, nos interesa subrayar los siguientes elementos:

- En los estudios de ingeniería en Europa y Japón se observa un escaso énfasis en las competencias de carácter interpersonal (trabajo en equipo, capacidad de negociación, capacidad de planificación, coordinación y organización, etc.,) que se demandan en gran medida en el mercado de trabajo.

- Tampoco se dedica suficiente atención a la capacidad reflexiva y a dotar al alumno de una visión global de los problemas. No se estimula suficientemente un aprendizaje de carácter multidisciplinar.

- Asimismo, no se promueve suficientemente la autonomía del estudiante, su iniciativa, y su capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones o la capacidad de liderazgo.

- No disponemos de suficiente información a partir de la encuesta CHEERS para deducir si los ingenieros consideran que han adquirido competencias relacionadas con la responsabilidad ética y profesional, lo que Tuning denomina el compromiso ético, y si dichas competencias son requeridas por los empleadores. Los únicos elementos de los que disponemos son la valoración de la adquisición de la lealtad y honestidad (un 4,30% menor de lo que se requiere) y de la tolerancia entendida como capacidad para apreciar los diferentes puntos de vista (un 8,22% menor). Hubiera sido deseable un mayor énfasis en este aspecto. Nos pueden ser de utilidad para valorar lo

[529] Para ampliar esta discusión puede verse García-Montalvo, 2001.

> necesario de la competencia del compromiso ético los resultados del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). En dicho estudio, que se refiere a la totalidad de la formación universitaria, se afirma que el compromiso ético es la competencia que presenta una mayor diferencia entre el valor que le dan los empleadores y el que le atribuyen los graduados, aunque no es de las competencias más valoradas por parte de los empleadores (ocupa el puesto 22 sobre un total de 30 competencias genéricas)[530].

Para concluir este apartado dedicado a las demandas del mercado laboral en el campo de la ingeniería, nos vamos a referir a un estudio elaborado desde el Vicerrectorado de Empleo de la UPV (Ayats et al, 2004) que pretende reflejar las competencias y los aspectos formativos de los titulados de la UPV que más valoran los empleadores. Nos parece un trabajo de interés ya que permite completar los análisis más macro que hemos comentado en las páginas anteriores con la descripción del entorno laboral más cercano de los futuros titulados en ingeniería. Para la obtención de los resultados, se preguntó a 283 empresas de diferente tamaño de las tres provincias de la Comunidad Valenciana sobre la satisfacción que mostraban en relación a los titulados de la UPV del período 1995-2000. Comentaremos a continuación algunas de las conclusiones más interesantes del estudio relacionándolas con los resultados de la encuesta CHEERS comentados en páginas anteriores.

En primer lugar, queremos llamar la atención sobre la dificultad de dicha comparación. La encuesta CHEERS preguntaba a los titulados sobre las competencias requeridas y las adquiridas en su formación, mientras que el estudio de la UPV investiga sobre las competencias que los empleadores valoran y su grado de satisfacción con el desempeño de aquellas por parte de los titulados de la UPV. Por tanto, las percepciones son distintas[531]. En segundo lugar, llama la atención la selección de competencias que han realiza-

[530] A nuestro juicio, sería de sumo interés profundizar en el campo de las competencias éticas en la formación universitaria, no sólo por lo que se refiere al ámbito de las ingenierías sino también en otras disciplinas universitarias. No existen estudios específicos al respecto, aunque sí hemos podido comprobar como en diferentes investigaciones (DeSeCo, Tuning) y propuestas (EC-2000) se le da un papel relevante a ese tipo de competencias.

[531] En los resultados del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) existen algunos ejemplos que ilustran la diferencia de apreciación entre empleadores, titulados y académicos sobre cuáles son las competencias profesionales más valoradas para el puesto de trabajo.

do los promotores del estudio de la UPV: trabajo en equipo, resolución de problemas, creatividad, comunicación, calidad, adaptación al cambio, gestión de proyectos, liderazgo y cultura empresarial[532] ¿Por qué esas y no otras basadas en estudios de ámbito europeo? ¿Por qué limitar la batería de competencias a esas nueve? Esta cuestión queda sin respuesta en la investigación, con lo cual la única comparación que podemos establecer se limita a cinco (trabajo en equipo, adaptabilidad, resolución de problemas, creatividad, liderazgo) de las 36 competencias que recoge CHEERS. La calidad, la gestión de proyectos y la cultura empresarial no tienen su equivalente en la encuesta CHEERS. Por lo que respecta a la comunicación, tanto la habilidad para la comunicación oral como la capacidad de planificación, coordinación y organización y también la capacidad de negociación podrían tener que ver con la comunicación, por lo que hemos preferido no considerarla. A nuestro juicio, se podría haber aprovechado el estudio de la UPV para profundizar en las baterías de competencias propuestas por Tuning o por CHEERS o, al menos, haberse basado en la EC-2000, para aumentar el grado de comparabilidad entre los diferentes estudios, lo cual, sin duda, hubiera enriquecido la investigación.

En la tabla siguiente resumimos los resultados de las valoraciones que realizan los empresarios de esas cinco competencias y su grado de satisfacción con el uso de aquellas por parte de los titulados de la UPV.

[532] Esta última se define como los conocimientos que los aspirantes a un puesto de trabajo deben tener de aspectos generales de funcionamiento de una empresa y de las dificultades que genera el mercado y la aptitud para desenvolverse en un mercado cada día más globalizado y por tanto más competitivo (Ayats et al, 2004).

Competencias	Satisfacción (del 1 al 5)	Valoración (del 1 al 5)	Déficit / Superávit [533]
Trabajo en equipo	3,64	4,45	-18,20
Resolución de problemas	3,35	4,40	-23,86
Creatividad	3,37	4,32	-21,99
Adaptación al cambio	3,38	4,26	-20,65
Liderazgo	3,05	3,65	-16,43

Tabla VII.6: Grado de satisfacción, valoración y déficit y superávit de las competencias de los titulados de la UPV.
Fuente: Elaboración propia a partir de Ayats et al, 2004.

Por lo que respecta a la valoración que hacen de las competencias profesionales los empleadores de la Comunidad Valenciana, la capacidad de trabajo en equipo es la más apreciada lo que coincide con los resultados de la Encuesta CHEERS donde era la tercera competencia más requerida en los puestos de trabajo de ingeniería (su valor era de 4,18 sobre cinco). Le sigue la resolución de problemas, también muy valorada en el otro estudio (con un 4,33), la creatividad (menos valorada comparativamente en la otra investigación con un 3,73), la adaptación al cambio (que presentaba una valoración de 4,01 en CHEERS) y el liderazgo, la competencia menos apreciada por los empresarios valencianos y que presentaba un valor similar en la otra encuesta (con un 3,59).

Por lo que respecta al grado de satisfacción, los resultados del estudio de la UPV ponen de manifiesto que los empleadores valoran medianamente el desempeño que los titulados de la UPV tienen de las cinco competencias que se recogen en la tabla anterior. Los datos no difieren mucho de los resultados de CHEERS en el caso de la competencia del trabajo en equipo y la de la creatividad. Sí que existe mayor disparidad en el caso de la adaptabilidad y la habilidad para resolver problemas, donde los titulados de la UPV se

[533] El valor de esta columna es elaboración propia de la autora de esta investigación para hacer posible la comparación de este estudio con el de la Encuesta CHEERS. Está obtenido a partir de la fórmula de la nota a

sitúan casi 0,3 puntos por debajo de sus homólogos europeos. Por el contrario, destaca la capacidad de liderazgo de los universitarios valencianos que supera en casi 0,3 puntos a la de los europeos.

Por lo que respecta al déficit-superávit, sí que se aprecian diferencias notables, sobre todo en la adaptabilidad y la creatividad, donde el déficit de los titulados valencianos duplica el de los europeos.

Una última consideración respecto al estudio de la UPV de interés para nuestra investigación es la importancia que los empleadores dan a las prácticas en empresa. En nuestra propuesta curricular, y no exclusivamente por razones de carácter laboral como discutiremos más adelante, se va a proponer un período de prácticas en entidades no gubernamentales como parte de la formación del estudiante de ingeniería. Lo que nos interesa resaltar aquí es que, a pesar de la gran diferencia que existe entre el ámbito no gubernamental sin ánimo de lucro y el sector empresarial, las prácticas en empresa de los titulados de la UPV están realmente bien valoradas por parte de los empresarios y además constituyen un excelente vehículo de inserción en el mercado laboral valenciano (Ayats et al, 2004).

Ésta y otras consideraciones respecto a las competencias de los futuros ingenieros serán retomadas con posterioridad al plantear la propuesta curricular, que tiene unos antecedentes que se remontan al año 1995, objeto de discusión en el siguiente apartado.

VII.2. Antecedentes de la propuesta curricular. Las asignaturas de ICD y PCD

Una vez analizado el entorno, tanto institucional como laboral, en el que se plantea la propuesta curricular, tenemos que referirnos a los antecedentes de la propuesta curricular objeto de este capítulo. Aquellos están constituidos básicamente por dos asignatu-

pie nº 524: Dif=[(Sat-Val)/Val]*100

ras de libre elección basadas en la propuesta pedagógica de la ED: *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo* (ICD) y *Proyectos de Cooperación para el Desarrollo* (PCD). La primera se imparte en la ETSII desde el curso 1995-96, mientras que la segunda arranca en el año académico 1997-98. Veamos, en primer lugar, cuál fue el origen de la propuesta formativa para, posteriormente, analizar el estado actual de implantación de ambas asignaturas en la UPV y, por último, abordar algunos rasgos esenciales – contenidos, metodología, evaluación - de las dos materias. No entraremos en profundidad sobre este último aspecto, puesto que la propuesta curricular que presentamos en este capítulo recoge, y mejora, los aspectos pedagógicos de ambas materias. Sí que dedicaremos un apartado especial a clarificar cuál es el perfil de los estudiantes de estas asignaturas y cuáles son las diferencias más importantes que observamos respecto a otros alumnos de la ETSII. Poder disponer de una tipificación del perfil axiológico de los destinatarios de las asignaturas de cooperación al desarrollo que actualmente se imparten en la ETSII, nos parece un elemento importante para la posterior elaboración del plan docente de nuestra propuesta curricular.

VII.2.1. Orígen y situación actual de las asignaturas de ICD y PCD

Los antecedentes de la asignatura de ICD parten de la experiencia en actividades de formación, sensibilización y ED promovidas por la Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras (ISFV) en la UPV[534]. En 1995, se plantea la posibilidad de reconocer estas actividades con carga lectiva para sus participantes. Fruto de esta colaboración, en el curso académico 1995-96, ISFV desarrolla como experiencia piloto en la ETSII una actividad de libre elección, reforzada en su aspecto de formación teórica, reconocida por la Escuela con cinco créditos (50 horas).

[534] La Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras es una ONGD creada en 1992 por un grupo de profesionales y estudiantes pertenecientes a la Universidad Politécnica de Valencia o titulados en la misma. Sus líneas de actuación se centran principalmente en la gestión de *Proyectos de Cooperación, las Actividades Formativas* y de *Sensibilización* en el ámbito universitario y en la *Investigación* acerca de la problemática de la falta de desarrollo y sus posibles soluciones. Sus miembros no provienen únicamente de ámbitos relacionados con la ingeniería y la técnica, destacando su carácter multidisciplinar. Para más información puede consultarse http://www.upv.es/isf [fecha de consulta: 6.4. 2005].

En Julio de 1996 se firma un convenio de colaboración entre ambas instituciones, mediante el cual se acuerda la promoción de las actividades de cooperación en la Escuela y la adscripción de la actividad a la entonces Unidad de Gestión Académica Proyectos de Ingeniería, Innovación, Desarrollo y Diseño, hoy Departamento de Proyectos de Ingeniería, pasando a tener la categoría de asignatura de libre elección.

Un aspecto especialmente novedoso de este acuerdo es que, no sólo incorpora a la oferta formativa curricular de la ETSII la cooperación para el desarrollo, sino que convenia con la ONGD el diseño de la asignatura y la participación de su personal en el desarrollo de la misma, junto con personal especializado que aporta la Unidad de Gestión Académica, con cargo a su Plan de Ordenación Docente. En el curso 1997-98, la oferta académica de cooperación al desarrollo se amplía con la asignatura de PCD, también con categoría de libre elección y reconocida inicialmente con 4.5 créditos (45 horas).

En la actualidad, ambas asignaturas han pasado a tener una duración de seis créditos (60 horas) e ISFV ya no participa tan activamente en su impartición, jugando más el papel de entidad colaboradora externa, al igual que otras ONG, que de promotora de la iniciativa. En la asignatura se busca ceder los espacios a las entidades no gubernamentales para que puedan exponer sus actividades y, también, para que inviten a sus contrapartes del Sur a hacer uso de la universidad para la difusión de sus experiencias. Asimismo, algunas ONG colaboradoras son el lugar de prácticas para los estudiantes de la asignatura, tal y como expondremos en este apartado de la investigación. A la luz de las evaluaciones que realizan los estudiantes, podemos afirmar que la relación estrecha que existe entre las asignaturas de ICD y PCD y el ámbito no gubernamental, es uno de los factores de mayor éxito.

Por otro lado, la antigua Unidad de Gestión Académica es hoy el Departamento de Proyectos de Ingeniería, el cual cuenta con la Unidad Docente de Cooperación al Desarrollo y Ética[535]. Desde el mencionado Departamento, se oferta la misma asignatura de ICD a ocho centros de la Universidad con ligeros cambios para adaptarla a cada una de las titulaciones. También la asignatura de PCD se imparte en otros dos centros de la UPV, además de la ETSII. La variación también afecta al número de créditos totales de

[535] Veáse el apartado VII.1.1.1.4.

cada una de las asignaturas, que oscila desde los 3 créditos de la asignatura de ICD en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas, a los 6 créditos de ICD y PCD en la ETSII. La suma total de créditos de las distintas asignaturas de ICD es de 40,5 (405 horas por curso), mientras que el total de créditos de las de PCD es de 15 (150 horas por curso). En las dos tablas siguientes resumimos las distintas asignaturas de cooperación al desarrollo que se han impartido desde el año 1995, en las que participa la Unidad Docente de Cooperación al Desarrollo y Ética Aplicada del Departamento de Proyectos de Ingeniería[536].

Curso Académico	ETSII	ETSIA	EPSG	ETSIAp	ETSIT	BBAA	ADE	EPSA
1995-96	ALE							
1996-97	5							
1997-98	5	5	4,5	4.5				
1998-99	5**	5	4,5	4.5				
1999-00	5**	5	4,5	4.5				
2000-01	5**	5	4,5	4.5				
2001-02	6**	4,5	4,5	4.5	5	5	3	
2002-03	6**	4,5	4,5	4.5	5	5	3	
2003-04	6**	4,5	4,5	4.5	5	5	3	
2004-05	6	4,5	4,5	4.5	5	5	3	6

Tabla VII.7: Créditos de la asignatura de ICD por asignatura y Escuela.[537]
Fuente: estadísticas docentes de la UPV 1995-2005.

[536] Existe otra asignatura para la enseñanza del desarrollo en la UPV en la que la Unidad Docente no está implicada directamente. Se trata de *Cooperación al Desarrollo e Infraestructuras* en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos que se imparte desde el año 2001.

[537] Las abreviaturas que aparecen en los encabezados de las columnas corresponden a: ETSII, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales; ETSIA, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agronómos; EPSG, Escuela Politécnica Superior de Gandía; ETSIAp, Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada; ETSIT, Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicaciones; BBAA, Facultad de Bellas Artes; ADE, Facultad de Administración y Dirección de Empresas y EPSA, Escuela Politécnica Superior de Alcoy. Los dos asteriscos que aparecen en la columna de la ETSII indican que, durante esos cursos académicos, la asignatura de ICD tenía dos grupos, cada uno de los cuales tenía asignados sus créditos correspondientes.

Curso Académico	ETSII	ETSIA	ETSID	FI
1997-98	4	4	4,5	
1998-99	4	4	4,5	4.5
1999-00	4	4	4,5	4.5
2000-01	4	4		4.5
2001-02	6	4		4.5
2002-03	6	4,5		4.5
2003-04	6	4,5		4.5
2004-05	6	4,5		4.5

Tabla VII.8: Créditos de la asignatura de ICD por asignatura y Escuela.[538]
Fuente: estadísticas docentes de la UPV 1995-2005.

Como puede apreciarse en la tabla nº 7, pueden identificarse dos momentos en los que se han producido las expansiones significativas de la asignatura de ICD. La primera corresponde al curso 1997-98, en el cual, tras consolidarse en la ETSII, se planteó aumentar el número de asignaturas a otras Escuelas de la UPV. En el seno de esta Universidad, en el año 1997, aún no existían muchas asignaturas de libre elección. Las asignaturas de cooperación fueron pioneras en el desarrollo de la libre elección en la UPV. Otro factor que influyó positivamente fue la buena acogida por parte de los estudiantes que había tenido la primera asignatura de ICD en la ETSII y la alta calidad docente de la misma. Sin embargo, pese a estos avales, al tratarse de docencia de libre elección, la última decisión la tiene la Dirección de cada Centro que puede escoger o rechazar la propuesta. De los distintos Centros a los que se le planteó la asignatura sólo tres, la ETSIA, la EPSG y la ETSIAp, aceptaron la asignatura de ICD. Otros dos, sólo decidieron escoger PCD, la ETSID[539] y la FI. Solamente en el caso de la ETSIA, se optó por incluir las dos

[538] Las abreviaturas de los encabezados que no están indicadas en la nota anterior, pertenecen a la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño, ETSID, y Facultad de Informática, FI.

[539] El caso de la ETSID es bastante curioso, en nuestra opinión, ya que, a pesar de tener la asignatura de PCD unas excelentes encuestas, decidieron suprimirla de manera unilateral en el curso 2001-02. La razón que se adujo por parte de la Escuela fue que el Departamento de Proyectos de Ingeniería había ofrecido otra asignatura de libre elección a la Escuela y que si entraba la nueva tenía que suprimirse la más antigua.

asignaturas. El número de créditos también varió de un centro a otro, aunque, como ya se ha comentado anteriormente, el esquema básico de las asignaturas es el mismo.

Una diferencia notable con otras Universidades técnicas de nuestro país, es que la libre elección, en la UPV, computa para la asignación de la carga docente de cada profesor. Esto ha permitido consolidar en el DPI un grupo estable de profesorado especializado en la cooperación para el desarrollo.

La segunda expansión de las asignaturas, se produjo en el curso 2001-02 al amparo del *Programa Europa*[540], lanzado en el 2000, que incluía entre sus objetivos, el apoyo a la formación integral del alumno. Esta apuesta institucional benefició enormemente la introducción de un tipo de asignaturas distintas a la mayoría de las que conforman el currículo de las ingenierías. Como ya se ha comentado anteriormente, el Programa Europa ha desaparecido, no existiendo, en la actualidad, ningún incentivo especial para este tipo de formación. Es, a nuestro juicio, un claro momento de espera, que tiene que definirse de aquí a unos años siguiendo las directrices del EEES. Como discutiremos al término de este capítulo, la oferta de formación de libre elección tendría que apuntar, en nuestra opinión, hacia la formación integral del alumno, recogiendo lo que se propone en los estudios de alcance europeo analizados en el capítulo anterior (DeSeCo, 2002, González y Wagenaar, 2003).

Por lo que respecta al número de alumnos que, desde el curso 1995-96 hasta el 2004-05, se han matriculado en las asignaturas de ICD y PCD, la suma total asciende a 2.603, repartidos en diez cursos académicos, tal y como aparece en la tabla siguiente.

[540] Veáse el apartado VII.1.1.1. de este capítulo.

Año	1995-96	96-97	97-98	98-99	99-00	2000-01	01-02	02-03	03-04	04-05	**Total**
Nº mat.	44	54	341	404	365	315	343	318	391	328	**2.603**
Total titulados	2.688	3.131	3.831	4.024	4.259	4.028	3.743	4.039	-	-	

Tabla VII.9: Alumnos matriculados en las asignaturas de cooperación al desarrollo impartidas desde el DPI. Fuente: estadísticas docentes de la UPV 1995-2005.

No disponemos de información para desagregar los datos anteriores por Escuelas, pero, si comparamos los datos de la tabla anterior con el total de alumnos titulados en la UPV desde el curso 1995-96 hasta 2002-03, último año del que disponemos de información, podemos afirmar que un 7,3% de los alumnos matriculados en la UPV se ha matriculado en las asignaturas de cooperación. Se trata de una media que no refleja las diferencias por Escuelas ni tampoco evidencia cuántos de esos alumnos acaban las asignaturas[541]. Sin embargo, nos proporciona un orden de magnitud interesante para calibrar el interés que, dentro del colectivo universitario, despierta este tipo de formación.

[541] No podemos disponer del número de alumnos total que, en el período 1995-2003, no han completado la formación. A modo de indicación estimativa, podemos ofrecer los siguientes porcentajes obtenidos de las estadísticas docentes de la UPV: en la asignatura de ICD en la ETSII, desde el curso 2001-02 hasta el 2003-04, el porcentaje de no presentados ha oscilado desde el 21% al 10%. En la misma asignatura pero en la ETSIAp, desde el curso 1997-98 hasta el 2003-04, el porcentaje de no presentados ha ido desde el 20% al 41%. En PCD en la FI, desde el curso 1999-2000 hasta el 2003-04, el porcentaje ha oscilado desde el 0% al 23%. A tenor de estas cifras, se puede apreciar que el "absentismo" está debido, en parte, a las características específicas del alumnado de cada una de las Escuelas. En aquellas donde un gran número trabaja, como es el ejemplo de la ETSIAp, es mayor que en aquellas donde los estudiantes se dedican únicamente al estudio. Son sólo indicios que necesitarían de una mayor investigación para profundizar en las causas de estas disparidades.

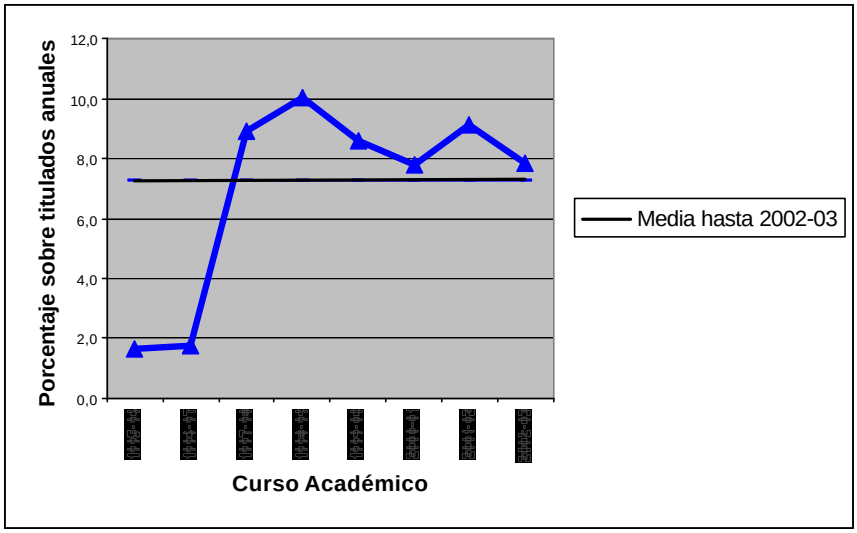

Figura VII.1: Porcentaje de alumnos que se han matriculado en las asignaturas de ICD y PCD en la UPV respecto del total de matriculados.

Fuente: estadísticas docentes de la UPV 1995-2003.

VII.2.2. Propuesta docente de las asignaturas ICD y PCD

Por lo que respecta a la metodología docente, ambas asignaturas fueron diseñadas e impulsadas desde la propuesta pedagógica de la ED (Baselga, 1997, Boni et al, 2002). De hecho, la propuesta curricular objeto de este capítulo, comparte muchos de los postulados de ambas asignaturas. Tendremos ocasión de comparar estas primeras experiencias de la enseñanza del desarrollo y la cooperación con nuestra propuesta curricular, resaltando las similitudes y las diferencias y abundando en aquellos elementos que, a nuestro juicio, mejoran la segunda respecto de las primeras.

En la tabla siguiente, exponemos los *objetivos generales y específicos* de las asignaturas de ICD y PCD.

<table>
<tr><th>OBJETIVOS</th><th>INTRODUCCIÓN A LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO</th><th>PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO</th></tr>
<tr><td>GENERAL</td><td colspan="2">Acercar a la comunidad universitaria la realidad del Sur de una manera seria y objetiva, revelando las consecuencias de las acciones y actitudes individuales (personales y profesionales) sobre el mismo.
Contribuir a la adquisición de una visión global e interdependiente de la realidad donde posteriormente desarrollará su actividad profesional el estudiante, de manera que sean conscientes de que su actuación en la vida profesional repercutirá directa o indirectamente en la situación del mundo en su globalidad.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">ESPECÍFICOS</td><td colspan="2">CONCEPTUALES
Al finalizar la asignatura el alumno conocerá:</td></tr>
<tr><td>Las causas históricas, políticas, económicas, sociales y culturales de la desigualdad Norte-Sur.
Las diferentes interpretaciones del proceso de desarrollo (teorías del desarrollo).
Las implicaciones éticas, sociales y ambientales del actual modelo de desarrollo.
Los agentes de cooperación gubernamentales y no gubernamentales.
El rol de los medios de comunicación en la conformación de la opinión pública.</td><td>El contexto de una realidad concreta de subdesarrollo.
Las definiciones, tipologías y principios generales de diseño de los proyectos de cooperación.
Los actores implicados en el proyecto de desarrollo.
Las distintas fases del proceso de planificación estratégica en el ámbito de los proyectos de cooperación.
La metodología y las técnicas del Enfoque del Marco Lógico.
La importancia del adecuado uso de la tecnología y la participación en las acciones de desarrollo.
Las posibilidades de ejercicio profesional en el ámbito de la cooperación al desarrollo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROCEDIMENTALES
Al finalizar la asignatura el alumno habrá ejercitado la habilidad de:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Elaborar criterios de análisis personales sobre la interpretación de la problemática del subdesarrollo.
Trabajar de manera cooperativa.
Debatir de manera argumentada.</td></tr>
<tr><td></td><td>Analizar, sintetizar y tomar decisiones para problemas alejados de su entorno más cercano.
Presentar adecuadamente los resultados de un trabajo técnico con fuertes implicaciones sociales.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ACTITUDINALES
Al finalizar la asignatura el alumno tendrá que tener una disposición hacia las siguientes actitudes:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Diálogo y respeto de manera activa
Reflexión crítica acerca de la solidaridad y la responsabilidad personal y profesional como ciudadano y futuro profesional de la ingeniería</td></tr>
</table>

Tabla VII.10: Objetivos de las asignaturas ICD y PCD.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las asignaturas incorporan objetivos de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal, en consonancia con la propuesta de la ED. Por lo que respecta a los primeros, los *contenidos básicos* de las dos asignaturas pueden resumirse en la tabla siguiente:

CONTENIDOS BÁSICOS ICD	CONTENIDOS BÁSICOS PCD
Percepciones y caracterización subdesarrollo	El proyecto de cooperación para el desarrollo (PCD)
El camino al subdesarrollo. Perspectiva histórica	El proceso de planificación del desarrollo
La Globalización y sus efectos en el desarrollo	Los actores de los PCD
Los medios de comunicación	El diagnóstico y la identificación
El desarrollo económico. La deuda externa	El diseño
El desarrollo humano sostenible	El análisis de viabilidad. Las tecnologías apropiadas
La ayuda oficial al desarrollo	Las salidas profesionales en el campo de la cooperación
La cooperación no gubernamental	

Tabla VII.11: Contenido tipo de las asignaturas ICD y PCD.

Los contenidos que se exponen en la tabla anterior no son los únicos que se abordan en las dos asignaturas; a menudo, se intenta que puedan discutirse otras experiencias que, a ser posible, provengan de ciudadanos de países del Sur o que, si se realizan en el Norte, tengan como protagonista una realidad social afectada por el desarrollo y la cooperación internacional. Por ello, es habitual que por ICD y PCD pasen africanos o latinoamericanos a exponer algunas iniciativas de desarrollo, o, simplemente, para relatar la visión que tienen de sus países o su experiencia vital como inmigrantes. También se cede frecuentemente el espacio a ONGD para que comenten sus iniciativas y proyectos y, en ocasiones, se traslada la clase a otros espacios del Campus donde se estén desarrollando actividades relacionadas con el desarrollo y la cooperación. Una característica fundamental de estas asignaturas es, por tanto, su *flexibilidad y dinamismo*, siempre entendido desde el rigor académico propio de una materia universitaria.

Respecto a la *metodología docente*, desde sus inicios se ha caracterizado por tener un enfoque altamente participativo. El número de alumnos matriculados en las asignaturas, que oscila entre diez y cincuenta, ha permito, en la mayoría de las ocasiones, poner en práctica técnicas participativas.

Un cuarto de las horas totales de presencia en aula se dedican a la clase magistral, que, mediante preguntas dirigidas al plenario o cortas prácticas en aula, combina la

transmisión de contenidos teóricos con el fomento de la discusión argumentada y el trabajo cooperativo.

Además de las clases magistrales, en las sesiones de trabajo en aula de la asignatura de ICD se emplean otras estrategias pedagógicas como el video forum (pase de un video tras el cual se establece una discusión grupal), el comentario crítico de textos, la resolución de dilemas morales (la presentación de situaciones de conflicto moral relacionadas con situaciones profesionales propias de la ingeniería[542]) o la elaboración de mapas conceptuales (técnica que pretende lograr un mayor aprendizaje significativo del estudiante[543]).

Por lo que respecta a la asignatura de PCD, la mayor parte del trabajo práctico gira alrededor de la elaboración de un anteproyecto de cooperación al desarrollo concebido no desde una perspectiva únicamente técnica, sino desde una visión que incorpora elementos sociales, ambientales, culturales, etc. siguiendo los planteamientos del enfoque multidimensional del desarrollo humano. La asignatura tiene un mayor componente metodológico y, por ello, las prácticas en aula se emplean para ensayar en grupo algunas herramientas que se emplean en el análisis y diseño de los proyectos de cooperación (análisis de participación y de involucrados, realización de matrices DAFO, árboles de problemas y objetivos, etc.). También se reservan otros momentos para discutir, a partir de casos reales, la importancia de la participación en los procesos de desarrollo o la tecnología apropiada para los mismos.

Por lo que se refiere a la *evaluación* de la asignatura de ICD, desde el año 1995 hasta la fecha se han ido ensayando distintas estrategias para medir el grado de adquisición de los contenidos conceptuales y procedimentales. La evaluación de los contenidos actitudinales sigue siendo un aspecto que no se ha abordado convenientemente en la asignatura. Por lo que respecta a la evaluación de contenidos, los alumnos tienen que realizar un examen final que consiste en el comentario crítico de una serie de conceptos generales que se han abordado en las clases. Así, por ejemplo, se les pide que relacionen entre sí cuestiones como la globalización, el desarrollo humano y los medios de comunicación, y que fundamenten dichas relaciones. Otra parte de la evaluación de los con-

[542] Veáse apartado IV.I.I. de la investigación.

tenidos cognitivos la constituye la lectura de un libro relacionado con la temática de la asignatura, la elaboración de un mapa conceptual del mismo y un comentario personal que relacione los contenidos del libro con lo tratado en clase. Por otro lado, la evaluación de los contenidos procedimentales de ICD se realiza mediante la corrección de las prácticas en aula a las que nos hemos referido anteriormente (video forum, mapa conceptual, comentario crítico, etc.). Los criterios de la evaluación priman la capacidad de relacionar los distintos conceptos y la habilidad para argumentar razonadamente las opiniones sobre la transmisión de contenidos memorísticos. Aunque no se refleje directamente en la nota, sí que se presta atención a cómo el alumno se desenvuelve en el trabajo en grupo y si practica el diálogo y el respeto activo en la relación con sus compañeros y compañeras. Hemos de decir que, salvo en contadas ocasiones, estas actitudes han predominado en el comportamiento de los estudiantes. No podemos decir lo mismo de la participación activa en el aula, que es, en ocasiones y dependiendo también de las titulaciones, una actitud no tan frecuente.

Por lo que respecta a la evaluación de la asignatura PCD, además de la nota que corresponde a la corrección de las prácticas en aula, el mayor peso lo tiene la presentación de un trabajo en grupo sobre un proyecto real de desarrollo en un país del Sur. El componente de reflexión sobre la tecnología apropiada al contexto de desarrollo también es un componente importante en la nota final.

Mención aparte merecen las *prácticas de participación social en entidades no lucrativas.* Uno de los objetivos generales de las asignaturas es contribuir a la adquisición de una visión global e interdependiente de la realidad donde posteriormente desarrollará su actividad profesional el estudiante. Por ello, y al ser el entorno donde desempeñan su trabajo las ONG un campo bastante desconocido por la mayoría de los estudiantes[544], se propone un número limitado de plazas por curso para que los alumnos de las asignaturas puedan realizar prácticas de 30 horas de duración en distintas entidades no lucrativas. El sector al que se dedican estas ONG es muy variado: desde la cooperación al desarrollo, pasando por el trabajo con ex-reclusos, con jóvenes con problemas de inserción social, con discapacitados físicos y psíquicos, etc. Desde el inicio de las asignaturas de coope-

[543] Véase apartado IV.I.3. de la investigación.
[544] Véase el siguiente apartado de este epígrafe respecto a la caracterización del perfil de los alumnos de las

ración al desarrollo hasta el curso 2004-05, un total de 135 alumnos han realizado distintas actividades en 12 ONG, que han ido desde la impartición de clases de informática básica, hasta la realización de pequeños estudios para proyectos de cooperación, pasando por el acompañamiento a personas discapacitadas. Desde el punto de vista cualitativo, para la gran mayoría de los alumnos que han realizado las prácticas, éstas han supuesto una experiencia muy positiva. Además de poner en práctica sus conocimientos técnicos, han podido conocer el ámbito de las organizaciones no gubernamentales y sus proyectos sociales y experimentar otros cauces de realización profesional y de participación voluntaria.

Un reflejo de estas dos últimas afirmaciones lo encontramos en la Memoria Final de las prácticas de dos alumnas de la asignatura de ICD de la ETSII. EMS, que realizó sus prácticas en el Centro Juvenil Taleia (que se dedica al trabajo con jóvenes con problemas de inserción social) afirma: "creo que el hecho de haber colaborado con algunas de estas organizaciones, inevitablemente hace que pienses en la posibilidad de encaminar tu vida profesional hacia el mundo de las ONG". Por otro lado, MIAG, que participó en la ONGD Setem, sostiene que "si el objetivo era tomar conciencia de que se puede colaborar en estas entidades de manera voluntaria, en muchos ámbitos y de muchas maneras, (…) se ha cumplido ya que, a pesar del poco tiempo que he podido estar en esta entidad, he podido observar que los voluntarios que colaboran son muchos y muy diferentes entre ellos, cada uno aporta lo que tiene, sus ganas, sus conocimientos, su forma de ver las cosas, y todos son igual de importantes e imprescindibles".

Respecto a la autovaloración de sus prácticas realizadas en el Centro Hedra (que atiende a ex - reclusos, JLSR (alumno también de ICD y PCD en la ETSII) expresa: "he roto la barrera que me impedía participar en proyectos sociales. Creo que han aumentado mis ganas de comprometerme socialmente. He realizado un trabajo útil para un grupo de personas que por circunstancias no han tenido acceso a los medios de formación de los que yo he disfrutado". En la misma línea se manifiesta FML, alumna de ICD en la ETSIAp, que sostiene que al haber hecho sus prácticas en el Centro Hedra "he tenido la posibilidad de descubrir otros cauces de realización profesional, enfocando la informática, carrera que estudio, en actividades sociales, conociendo campos de actuación en coope-

asignaturas de cooperación al desarrollo.

ración al desarrollo que he podido relacionar con mi titulación profesional (...) me han supuesto dar el paso definitivo para involucrarme en el voluntariado social activo. Gracias a esto, he podido desarrollar cierta capacidad de reflexión crítica sobre la interdependencia de las causas y efectos de las problemáticas sociales y he conocido un proyecto social que hace lo posible por resolver un problema cercano a mi entorno, además de descubrir las aportaciones que una formación técnica puede desarrollar en el ámbito social."

Antes de entrar en el apartado de evaluación crítica de las asignaturas de ICD y PCD desde la perspectiva de la ED para la ciudadanía cosmopolita, creemos interesante ofrecer una tipificación del perfil de los estudiantes de las asignaturas de cooperación en comparación con otros alumnos de la UPV que no se matriculan en este tipo de oferta formativa. Algunas de las características que hemos podido apreciar en nuestra investigación, nos ofrecen pistas interesantes para el diseño de nuestra propuesta curricular.

VII.2.3. El perfil de los estudiantes de las asignaturas ICD y PCD de la ETSII

Para determinar el perfil de los alumnos de las asignaturas de cooperación se elaboró un cuestionario cuyo objetivo era recabar información sobre algunas características de los matriculados en las asignaturas de cooperación en la ETSII y compararlas con estudiantes de la misma Escuela del mismo ciclo formativo y que no hubieran escogido esa materia (los alumnos de la asignatura de libre elección *Pensamiento y Resolución de Problemas*). Se combinaron preguntas de carácter general con otras referidas al campo de la cooperación y otras dirigidas a determinar un perfil axiológico de los alumnos basadas en los trabajos de los grupos europeo y mundial de estudio sobre los valores[545].

La muestra fueron la totalidad de alumnos matriculados en ICD y PCD en la ETSII durante el curso 2002-03, y 37 estudiantes que cursaban *Pensamiento y Resolución de Problemas,* otra materia de libre elección, en el mismo curso académico. Con la muestra escogida, no podemos hacer extrapolaciones al resto de escuelas de la UPV - lo que pre-

[545] Para profundizar en las características de este tipo de investigación sociológica puede verse Stoetzel, 1982, Elzo, 1990, Díez Nicolás e Inglehart, 1994, Kaiero, 1994, todos ellos citados en Megías et al, 2001.

cisaría de una investigación en mayor profundidad que excede del ámbito de esta tesis doctoral -, sino caracterizar algunas variables que diferencian a los alumnos que escogen asignaturas con un componente social de los que no optan por ello. El cuestionario completo lo reproducimos en el anexo de esta investigación. En las páginas siguientes analizaremos únicamente aquellos datos que consideramos de interés para nuestra investigación. Comenzaremos por las preguntas de carácter general.

Respecto al *grado de satisfacción con sus estudios* (ver Figura VII.2), los alumnos que cursan las asignaturas de cooperación se muestran bastante más satisfechos que los del grupo control: un 21,74% de los primeros se muestran muy satisfechos, un 59,42% afirman que están bastante satisfechos y un 17,39% lo están de manera regular. En el caso del grupo control, sólo un 8,11% está muy satisfecho, un 48,65% bastante y un 35,14% regular. Por lo que respecta a la *satisfacción con la vida* (ver Figura VII.3), la mayoría de estudiantes de cooperación se siente bastante satisfecho (un 60,87%) frente al 43,24% de los del grupo control. Sólo un 13,04% de los primeros afirman estar satisfechos de manera regular, frente al 29,73% de los otros.

Las *expectativas profesionales* (ver Figura VII.4) son bastante distintas; así, mientras que el 81,08% de los alumnos del grupo control tienen sus expectativas profesionales puestas en la empresa privada y sólo un 5,41% en la administración pública y ninguno se plantea trabajar en una ONG, los estudiantes de cooperación piensan dedicarse a las administraciones públicas, 21,31%, a la empresa privada, 36,07% y a las ONG, 8,2%. Hay un porcentaje apreciable de alumnos de cooperación, 27,87%, que no tienen claras sus expectativas profesionales.

También se aprecian diferencias importantes en la *ideología política* (ver Figura VII.5) de los estudiantes de cooperación frente a los del grupo control. Estos últimos se sitúan en un 40,54% en un centro derecha, en un 10,81% en el centro y en un 35,14% en el centro izquierda. En cambio, casi la mitad de los alumnos de cooperación (un 47,06%) se ubican en esta última tendencia, un 7,35% en la izquierda moderada, un 23,53% en el centro y un 13,24% en el centro derecha.

Por lo que se refiere a la *ideología religiosa* (ver Figura VII.6), hay más católicos practicantes (un 21,62% frente al 13,24%) entre los alumnos del grupo control que entre los de cooperación; los porcentajes de los que declaran católicos no practicantes son casi idénticos (alrededor de un 35%), mientras que hay porcentajes un poco más elevados de agnósticos (26,47% frente a 21,62%) y ateos (19,12% frente a 16,22%) entre los estudiantes de cooperación que entre los del grupo control.

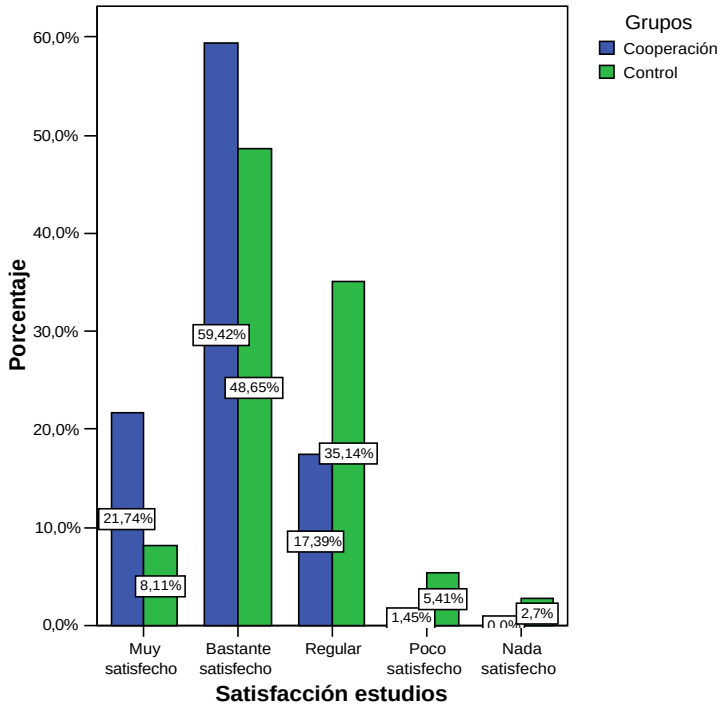

Figura VII.2: Satisfacción con los estudios Grupo Cooperación y Control.

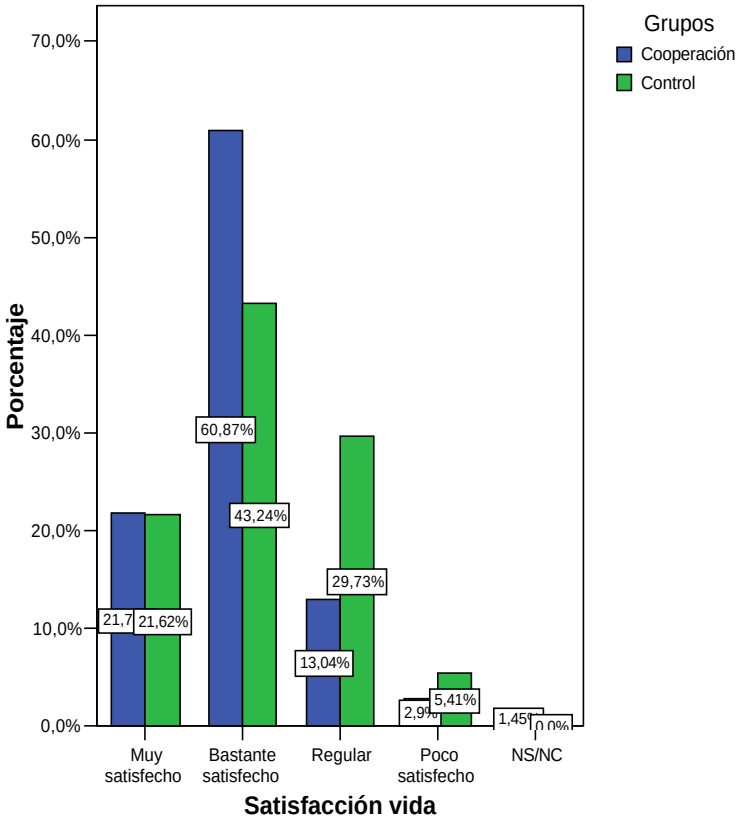

Figura VII.3: Satisfacción con la vida Grupo Cooperación y Control.

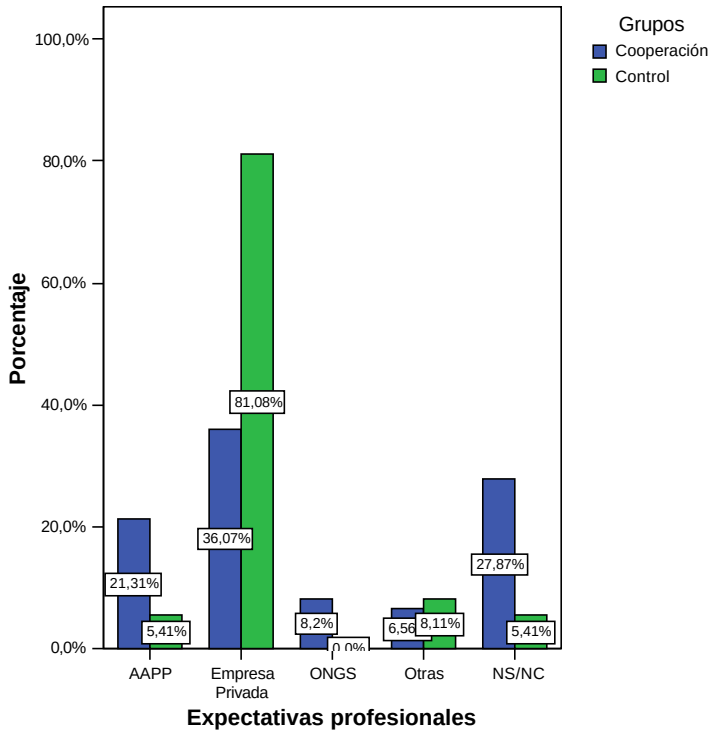

Figura VII.4: Expectativas profesionales Grupo Cooperación y Control.

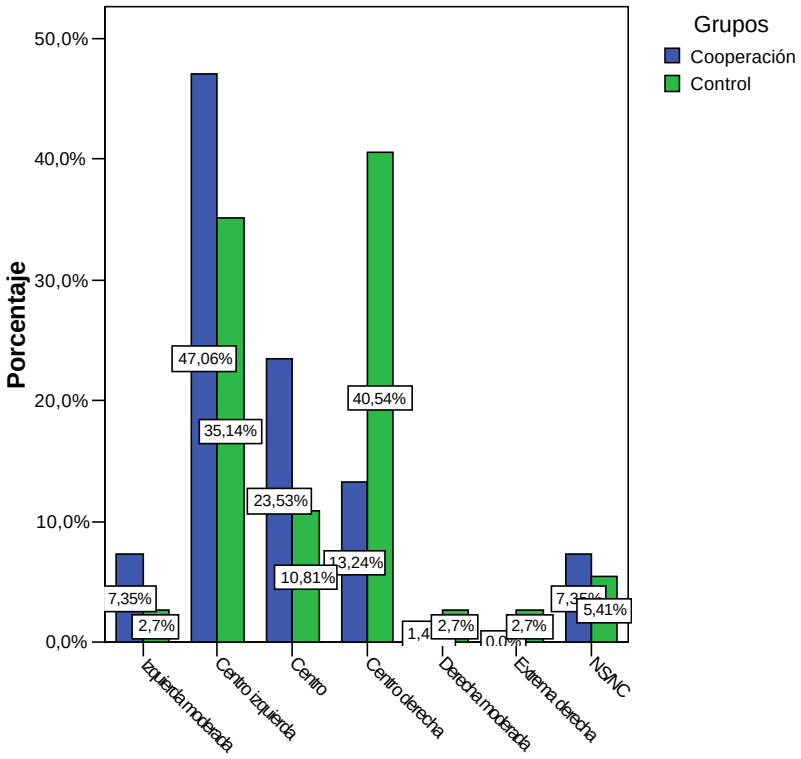

Figura VII.5: Ideología política Grupo Cooperación y Control.

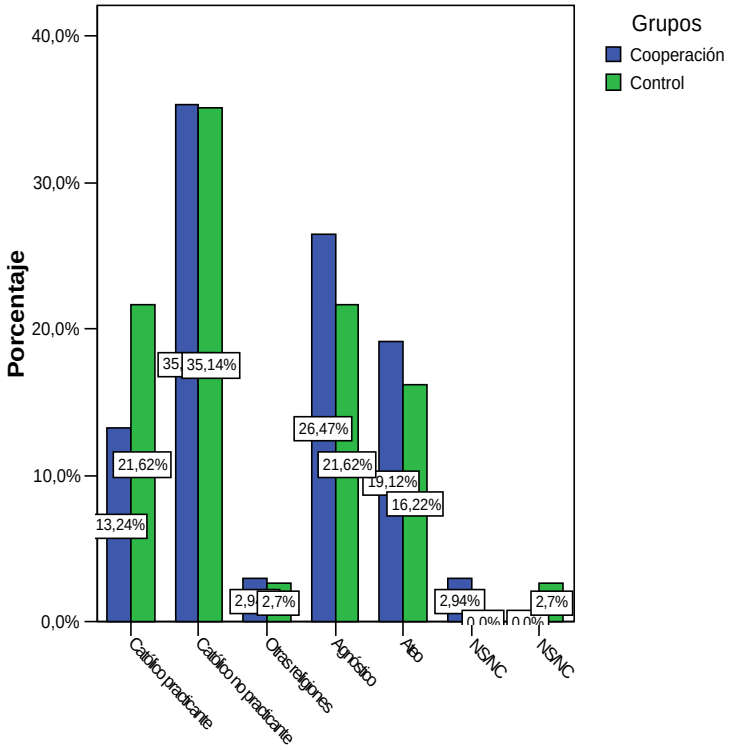

Figura VII.6: Ideología religiosa Grupo Cooperación y Control.

Respecto a su *conocimiento de otros lugares fuera de España* (ver Figura VII.7), en una gran mayoría los estudiantes de ambos grupos han salido fuera de España, aunque sólo un 36,23% de los de cooperación y un 29,73% de los del grupo control han estado fuera de Europa (ver Figura VII.8).

Por lo que respecta a la *pertenencia a asociaciones* (ver Figura VII.9), los porcentajes son muy similares. Alrededor de un 64% ha pertenecido a algún colectivo, aunque sólo un 14,49% de los alumnos de cooperación lo ha hecho en ONGD frente al 10,81% de los del grupo control (ver Figura VII.10),

Si atendemos a las *creencias sobre las ONGD* (ver Figuras VII.11 y VII.12), aunque casi todos los alumnos (más de un 80%) afirman que las ONGD deberían existir, los del grupo control se muestran más críticos con su papel. Por ejemplo, un 11% afirma que el trabajo de las ONGD no contribuye en nada a solucionar los problemas, otro 11% opina que poco, un 30,56% regular y un 35,89% mucho. Ninguno de los encuestados del grupo control afirma que contribuyen mucho a resolver los problemas. En cambio, un 25% de los estudiantes de cooperación opinan que el trabajo de las ONGD contribuye mucho, un 32,35% regular, un 27,94% regular, un 7,35% poco y ninguno opina que nada.

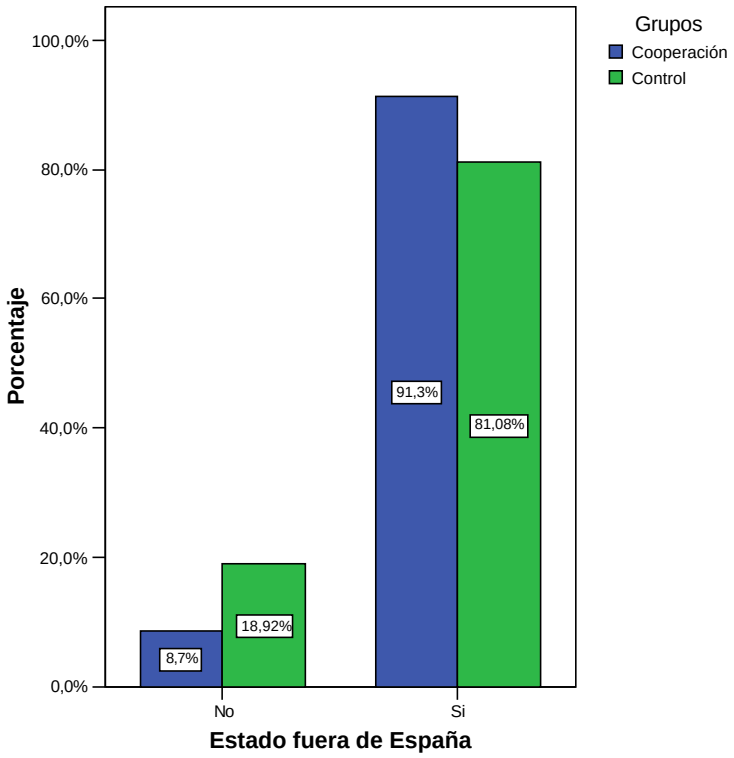

Figura VII.7: Conocimiento otros lugares fuera de España, Grupo Cooperación y Control.

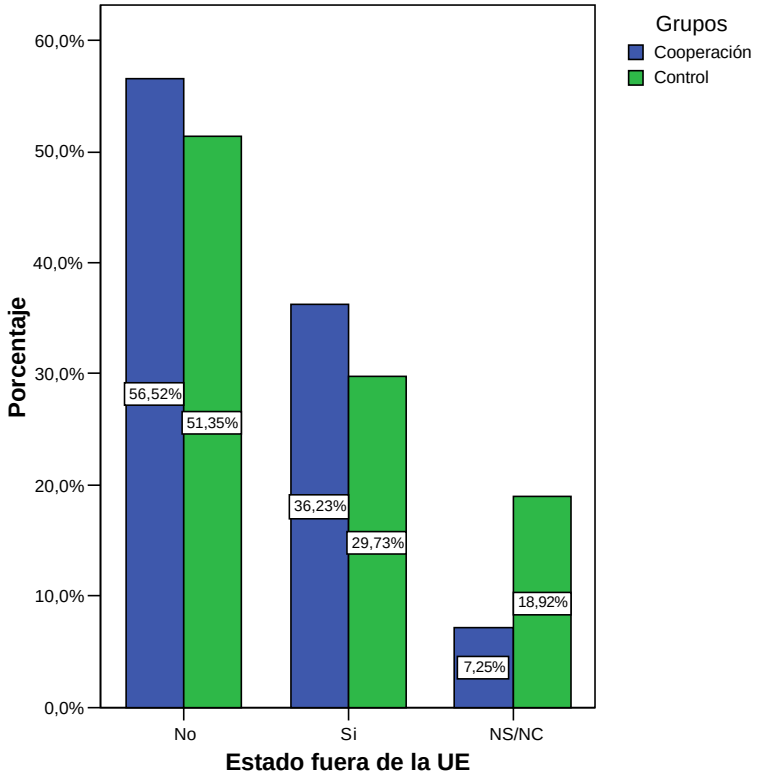

Figura VII.8: Conocimiento otros lugares fuera de Europa, Grupo Cooperación y Control.

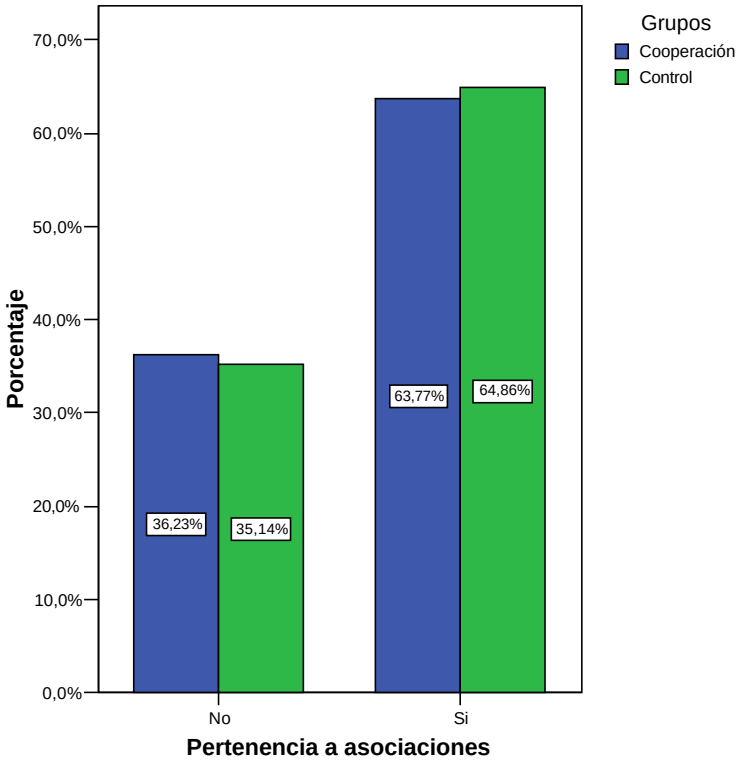

Figura VII.9: Pertenencia a asociaciones, Grupo Cooperación y Control.

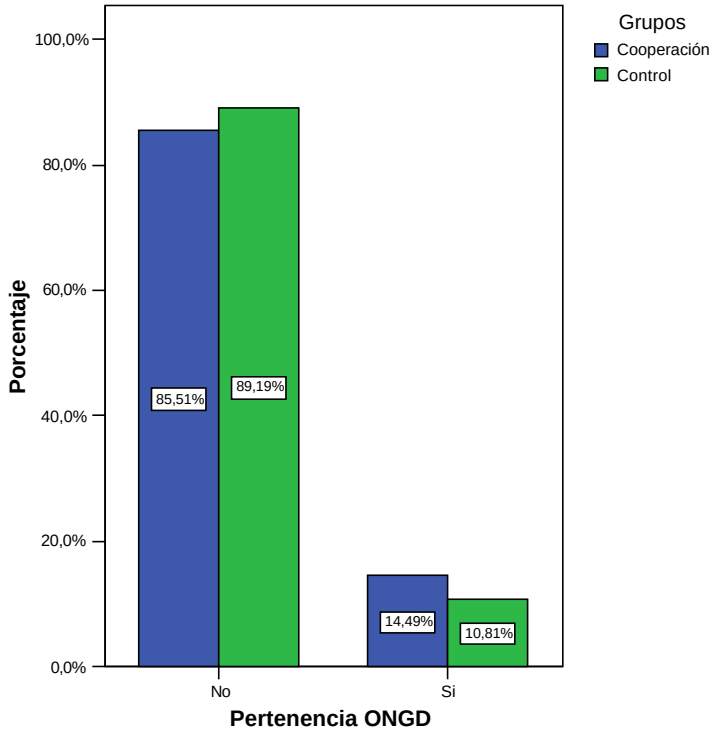

Figura VII.10: Pertenencia a ONGD, Grupo Cooperación y Control.

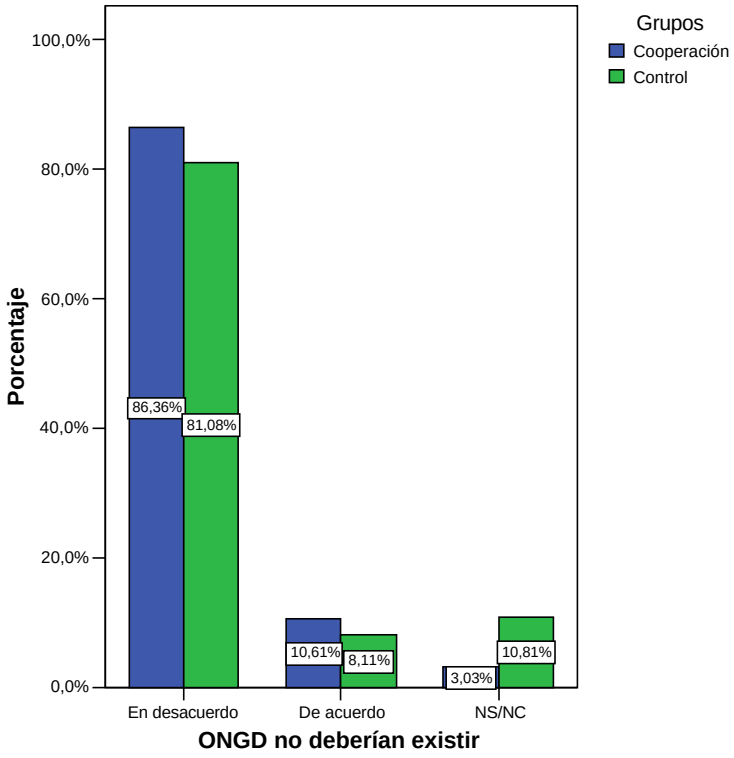

Figura VII.11: "Las ONGD no deberían existir", Grupo Cooperación y Control.

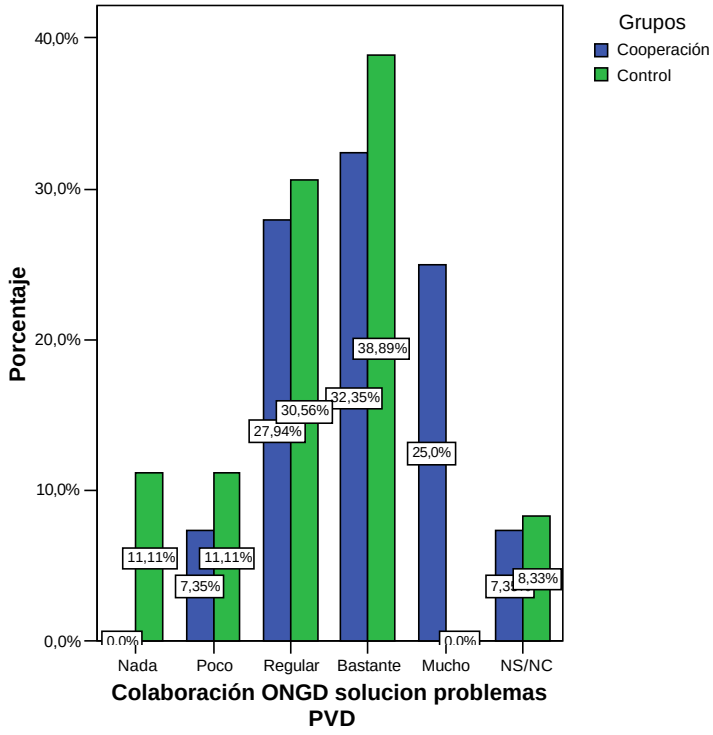

Figura VII.12: "Contribuyen a resolver los problemas", Grupo Cooperación y Control.

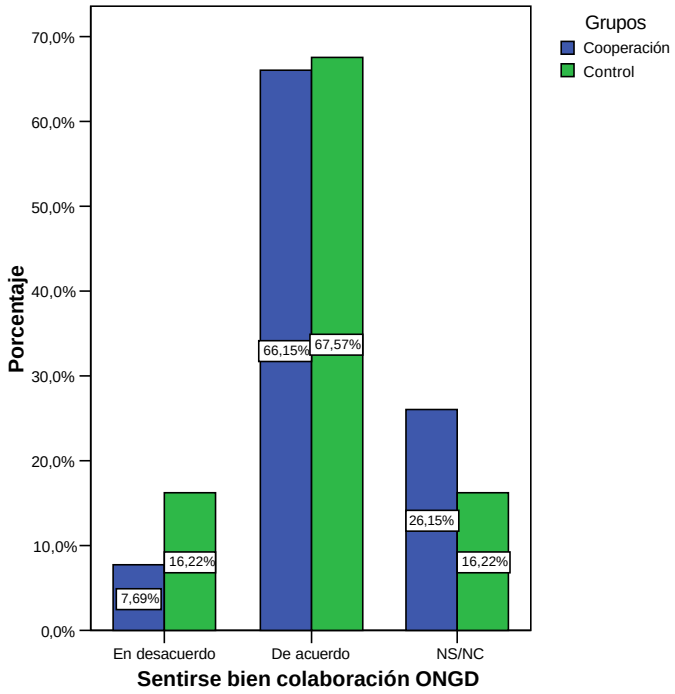

Figura VII.13: "Colaborar con las ONGD hace sentirse bien" Grupo Cooperación y Control.

Para la mayoría de los estudiantes de los dos grupos (más del 65%), el hecho de participar en una ONGD ayuda a sentirse bien (ver Figura VII.13).

Por lo que se refiere a los conocimientos sobre *comercio justo*, más de un 70% de los estudiantes de cooperación conoce esta estrategia de la cooperación internacional, por sólo un 48,65% del grupo control (ver Figura VII.14)... Casi la mitad (un 49,23%) de los alumnos de cooperación ha comprado alguna vez un producto de este tipo, frente a sólo un 13,89% del grupo control (ver Figura VII.15).

Por último, respecto *a la elección de la asignatura* (ver Figura VII.16), un amplio porcentaje de los alumnos de cooperación escoge la asignatura por la temática (60%), frente a un 32,31% que lo hace por recomendación y un 4,62% por los créditos. En el caso del grupo control, también de una asignatura de libre elección, un 37,84% lo hace por la temática, el mismo porcentaje por recomendación y un 10,81 por los créditos.

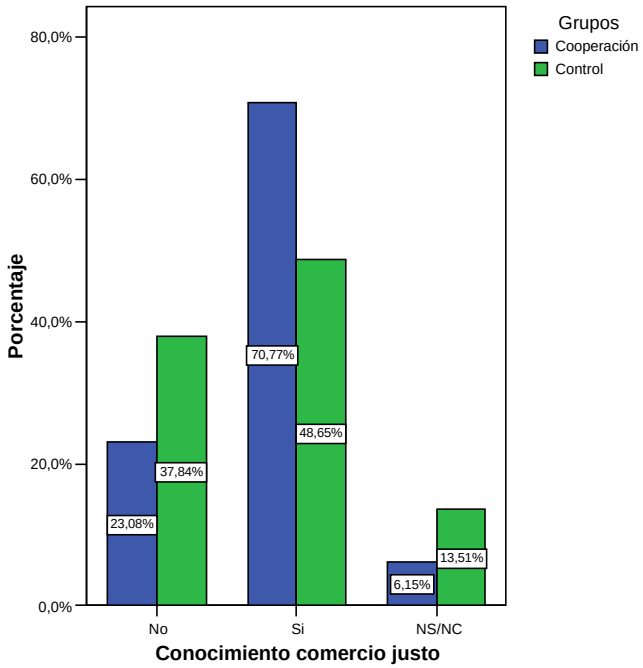

Figura VII.14: Conocimiento del comercio justo, Grupo Cooperación y Control.

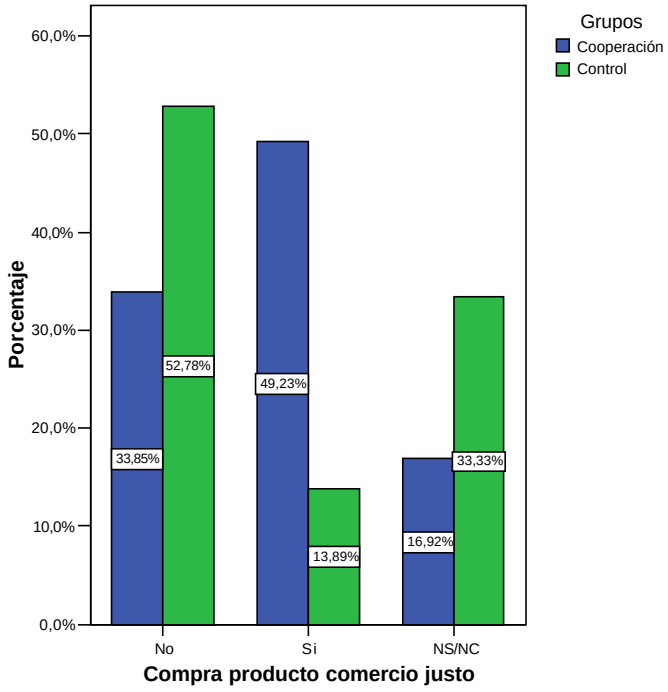

Figura VII.15: Compra productos comercio justo, Grupo Cooperación y Control.

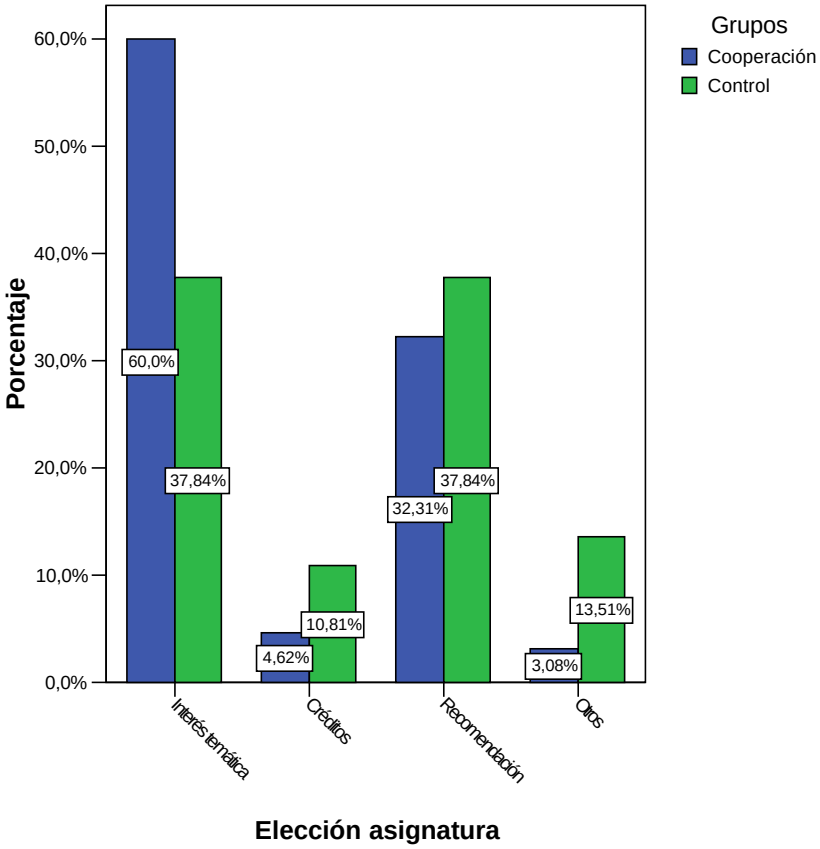

Figura VII.16: Motivos elección asignatura Grupo Cooperación y Control.

Para concluir este primer apartado de caracterización de los estudiantes que deciden cursar las asignaturas de cooperación en la ETSII, podemos afirmar que 1) se sienten bastante satisfechos con sus estudios y con su vida, 2) tienen expectativas profesionales distintas a las de sus compañeros de carrera, puesto que contemplan trabajar en la administración pública y en el tercer sector, 3) en un espectro político se sitúan más a la izquierda que sus compañeros de carrera, 4) en su mayoría de declaran agnósticos y católicos no practicantes, 5) han estado casi todos fuera de España y un tercio de ellos ha viajado fuera de Europa, 6) casi todos han pertenecido a algunas asociaciones, aunque sólo un pequeño porcentaje lo ha hecho en ONGD, 7) están convencidos que las ONGD deberían existir, que contribuyen en cierta medida a resolver los problemas y que colaborar con ellas ayuda a sentirse bien, 8) conocen lo que es el comercio justo y han comprado alguna vez un producto de este tipo y 9) escogen la asignatura porque les interesa la temática o por recomendación de algún compañero.

Por lo que respecta al análisis de las respuestas dadas a las baterías de preguntas que miden la importancia que conceden los estudiantes a *diferentes sistemas de valo-*

res sociales (preguntas 17-37 del cuestionario[546]) amplios o finalistas (Mejías et al, 2001), nos encontramos con la información reproducida en la tabla VII.14.

Tanto el grupo de cooperación como el grupo control conceden la máxima importancia a tener unas buenas relaciones familiares, lo cual coincide con las prioridades que tienen los españoles, según el estudio de Mejías et al, 2001.

Tras ello, la máxima importancia se concede a los valores asociados al bienestar personal (mantener y cuidar la salud, tener un buen nivel de capacitación, tener una vida sexual satisfactoria, tener éxito en el trabajo y ganar dinero) que se mueven en una media de 3.32 – 4.57 para el grupo cooperación y 3.68 – 4.41 para el grupo control[547]. En tercer lugar se sitúan los valores asociados a la vida diaria (cuidar el medio ambiente, superarse día a día, tener muchos amigos y conocidos y disponer de mucho tiempo libre y de ocio) que oscila entre el 4,59 de importancia que le concede el grupo cooperación al cuidado del medio ambiente (un valor realmente elevado comparado con el grupo control, un 4.05, y con la importancia que le conceden los españoles, un 3.86) y el 3.57 que el grupo control le otorga a disponer de mucho tiempo libre y de ocio. El estudio de Mejías et al (2001) constata que, para los españoles, tras las buenas relaciones familiares también se sitúa la búsqueda del bienestar personal y la vida cotidiana gratificante.

Las diferencias mayores se aprecian en el caso de los valores asociados al altruismo (preocuparse por otros lugares del mundo y hacer cosas por mejorar el barrio); en este aspecto, los estudiantes de las asignaturas de cooperación difieren notablemente de los del grupo control porque consideran bastante importante (un 4 de media) preocuparse por lo que ocurre en otros lugares del mundo, frente al 3.38 que le da el grupo control y el 3.27 que le dan los españoles. También se constatan diferencias respecto a hacer cosas por cuidar el barrio, un 3.46 de importancia frente al 2.84 del grupo control y el 3.08 de los españoles.

[546] Ver anexo de la investigación.

[547] La valoración oscila entre el 5 que significa la máxima importancia y el 1 que significa importancia nula. Para comparar los datos de nuestra investigación con los del estudio de Mejías et al (2001) hemos optado por dividir por dos los resultados de este último, puesto que la valoración se hacía del 1 al 10. Volveremos a repetir esta operación en el análisis de los dos bloques de preguntas restantes.

Tras los valores altruistas, para el grupo de cooperación se situarían los de carácter presentista[548] (vivir como le apetece a uno sin pensar en la gente, arriesgarse ante cosas nuevas e inciertas, vivir al día sin pensar en el día de mañana, invertir tiempo y dinero en estar guapo), pero con una clara diferencia entre los dos primeros (3.59 y 3.28) y los dos segundos (2.44 y 2.09). En sexto lugar, los estudiantes de cooperación valoran las conductas asociadas al orden (llevar una vida moral y digna, 3.51, respetar las normas, 3.46, y respetar la autoridad, 2.99) y, por último, se sitúa el grupo de valores de carácter político (3.29) y religioso (2.44), aunque el interés por las cuestiones políticas de los alumnos de cooperación es significativamente superior que el del grupo control (2.65) y el de los españoles en general (2.04). También podemos apreciar que la importancia que los estudiantes de cooperación le dan a los valores asociados al orden es siempre inferior a la que le confieren los alumnos del grupo control, la cual está más en la línea de lo que opinan los españoles.

Como conclusión de este breve retrato asociado a los valores sociales de carácter finalista de los alumnos de cooperación de la ETSII, podríamos caracterizarlos como preocupados por unas buenas relaciones familiares, por su salud y por un buen nivel de capacitación cultural y profesional. Con una preocupación por encima de la media española por cuidar el medio ambiente y por lo que ocurre en otros lugares del mundo. Le dan menos importancia que sus compañeros de carrera y que la mayoría de españoles a ganar dinero; prefieren darse ellos mismos sus normas que recibirlas de fuera y, aunque su grado de interés por temas políticos no sea excesivamente elevado, comparado con sus compañeros y el resto de españoles, destacan por esta característica.

[548] Utilizamos este término, que no es excesivamente de nuestro agrado, porque estamos siguiendo los criterios de análisis de la investigación de Mejías et al (2001). Dichos autores agrupan este bloque de valores con la denominación de valores que representan la autonomía y el presentismo. No estamos de acuerdo con que sean valores que reflejen la autonomía la cual, en nuestra opinión (véase el concepto de libertad como autonomía en el apartado III.3.1. de la investigación), tendría que asociarse a otro tipo de conductas. El término presentismo, que interpretamos como valorar vivir el presente, se ajusta en mayor medida a lo que se trasluce por comportamientos como vivir como le apetece a uno sin pensar en la gente, arriesgarse ante cosas nuevas e inciertas, vivir al día sin pensar en el día de mañana e invertir tiempo y dinero en estar guapo.

Preguntas en relación a sistemas valores		Grado importancia		
		GCoop.	GControl	España
1) Tener buenas relaciones familiares		4.65	4.70	4.29
2) Valores asociados al bienestar personal	Mantener y cuidar la salud	4.57	4.41	4.11
	Tener un buen nivel de capacitación cultural y profesional	4.35	4.05	3.91
	Tener una vida sexual satisfactoria	3.92	3.92	3.87
	Tener éxito en el trabajo	3.84	4.05	3.91
	Ganar dinero	3.32	3.68	3.90
3) Valores asociados a la vida diaria	Cuidar el medio ambiente	4.59	4.05	3.86
	Superarse día a día	4.12	4.05	3.84
	Tener muchos amigos y conocidos	3.97	3.81	3.81
	Disponer de mucho tiempo libre y de ocio	3.63	3.57	3.53
4) Valores asociados al altruismo	Preocuparse por otros lugares del mundo	4.00	3.38	3.27
	Hacer cosas por mejorar el barrio	3.46	2.84	3.08
5) Valores presentistas	Vivir como le apetece a uno sin pensar en la gente	3.59	3.51	3.43
	Arriesgarse ante cosas nuevas e inciertas	3.28	2.97	2.56
	Vivir al día sin pensar en el día de mañana	2.44	2.14	3.43
	Invertir tiempo y dinero en estar guapo	2.09	2.31	2.71
6) Valores asociados al orden	Llevar una vida moral y digna	3.51	3.56	3.75
	Respetar las normas	3.46	3.51	3.73
	Respetar la autoridad	2.99	3.11	3.65
7) Valores de carácter político y religioso	Interés por temas políticos	3.29	2.65	2.04
	Interés por temas religiosos o espirituales	2.44	2.19	2.23

Tabla VII.12: Medias descriptivas Grupo Cooperación y Grupo Control relacionadas con la importancia concedida a diferentes sistemas de valores (pp.17-37). Valoración del 1 (mínima importancia) al 5 (máxima importancia).

Las respuestas dadas a las preguntas 38-47 del cuestionario, nos permiten determinar si los estudiantes conceden más importancia a los valores de carácter social frente a los de tipo liberal. Siguiendo las pautas de análisis que se utilizan en el estudio de Mejías et al (2001), podemos agrupar las preguntas del cuestionario en tres bloques: las que hacen referencia al peso de ciertos *valores tradicionales* frente a la modernidad, las que analizan la polaridad *autorresponsabilidad* frente a la *delegación de responsabilidad* y las que reflejan la bipolaridad *igualdad versus libertad*.

El primer grupo se mide a través de las respuestas dadas a cuatro preguntas: "existe un Dios o alguna fuerza vital por encima de todas las cosas", "la familia proporciona estabilidad a la persona", "se ha de admitir en el trabajo a los españoles antes que a los extranjeros" y "las ideas viejas son mejores que las nuevas". En la tabla siguiente, reproducimos las valoraciones que de estas cuatro cuestiones han realizado los alumnos de las asignaturas del grupo de cooperación y el grupo control (donde el 5 representa el mayor grado de acuerdo y el 1 el mayor desacuerdo) y los resultados del estudio de Mejías et al (2001) respecto a la opinión de los españoles.

	Grado de acuerdo		
	GCoop.	Gcont.	España
Existe un dios o alguna fuerza vital por encima de todas las cosas	3.00	3.49	3.56
Sólo en la familia se encuentra la estabilidad necesaria para el desarrollo de la persona	3.42	3.24	3.53
Aunque el trabajo sea escaso, los empresarios españoles deberían admitir indistintamente españoles y extranjeros	4.13	3.06	1.80
Las ideas que han resistido el paso de los años son normalmente las mejores	2.73	2.89	2.68

Tabla VII.13: Medias de las valoraciones relacionadas con el peso de valores tradicionales (pp.44, 47,42 y 38). Valoración del 1 (en total desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación y de Mejías et al, 2001.

El resultado más llamativo, y que encaja con el perfil de los alumnos de cooperación que se va dibujando a lo largo del análisis de las respuestas del cuestionario, es la diferencia que existe en la cuestión tercera respecto a la igualdad de trato entre españoles y extranjeros a la hora del acceso a los puestos de trabajo en un contexto de trabajo escaso como es el nuestro. Si desagregamos los resultados del estudio de Mejías et al (2001) por edades, nos encontramos que para los españoles entre 20 y 24 años (que es la horquilla en la que se situaría la mayoría de los estudiantes del grupo de cooperación y control) la media de respuesta se situaría en 2.01, es decir, bastante en desacuerdo acerca de contratar indistintamente a españoles y extranjeros. La valoración del grupo control, estudiantes universitarios de carreras superiores, es bastante más elevada (un 3.06), pero la del grupo de cooperación dobla la media de españoles de su misma edad. Respecto a las preguntas referidas a la idea de Dios y al papel de la familia, las respuestas del grupo de cooperación son coherentes con el perfil que veíamos acerca de la ideología religiosa (Figura VII.5), donde predominan los agnósticos y católicos no practicantes, y con la valoración de las relaciones familiares que analizábamos en la batería de preguntas referidas a los sistemas de valores. Respecto a la importancia de las ideas nuevas

sobre las viejas, la media de las respuestas se sitúa en un 2,73, es decir un poco decantada hacia las ideas nuevas pero no en demasía.

Veamos, a continuación, la bipolaridad autorresponsabilidad versus delegación de responsabilidad medida por tres preguntas en las cuales la presencia del valor de autorresponsabilidad va de mayor a menor.

	Grado de acuerdo		
	GCoop.	Gcont.	España
Las personas tienen completa libertad y control sobre la manera según la cual se desarrolla su vida	3.57	3.19	3.67
Es muy importante colaborar con grupos o asociaciones para mejorar las cosas como el medio ambiente, la situación de grupos más desfavorecidos	4.15	3.73	3.61
El éxito en la vida dependerá del trabajo y el esfuerzo personal	3.46	3.03	3.14

Tabla VII.14: Medias de las valoraciones relacionadas con la bipolaridad autorresponsabilidad versus delegación de responsabilidad (pp.43, 46, 41).
Valoración del 1 (en total desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación y de Mejías et al, 2001.

Nuevamente destaca la importancia que el grupo de estudiantes de cooperación le otorga a la colaboración con grupos y asociaciones que trabajen para mejorar el medio ambiente y la situación de grupos desfavorecidos. Podríamos afirmar que el valor autorresponsabilidad está muy presente en los estudiantes que escogen este tipo de asignaturas, canalizado, en gran medida, hacia la acción colectiva.

Por último, respecto a la bipolaridad entre igualdad y libertad, los encuestados han respondido a las siguientes preguntas:

	Grado de acuerdo		
	GCoop.	Gcont.	España
El estado habría de asumir más responsabilidades en proporcionar un medio de vida a todo el mundo	3.79	3.54	3.21
Entre la libertad y la igualdad, me decido por la igualdad	2.86	2.50	2.79
Los ingresos deberían ser más iguales	3.41	2.27	2.71

Tabla VII.15: Medias de las valoraciones relacionadas con la bipolaridad igualdad versus libertad (pp.47, 52 y 46). Valoración del 1 (en total desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación y de Mejías et al, 2001.

Nuevamente los alumnos de cooperación se sitúan a la cabeza en su apreciación por un sistema más igualitario que asegure unos ingresos más parejos entre las personas y donde exista una intervención estatal que asegure un medio de vida para todos los ciudadanos. Las conquistas del estado del bienestar se defienden no sólo por el grupo más sensibilizado con la igualdad, sino también por el grupo control y por todos los españoles.

Para finalizar el análisis de las respuestas del cuestionario, nos centramos en la priorización del gasto público como indicador de los valores. En el cuestionario (preguntas 48 y 49) se pedía que se priorizaran cinco sectores en los cuales reducirían el gasto público y otros cinco en los cuales nunca lo harían. En las tres tablas siguientes, presentamos los resultados del análisis de las respuestas del grupo de cooperación (Tabla VII.16), del grupo control (Tabla VII.17) y de los españoles (Tabla VII.18).

	Resta de no reducir gastos y reducirlos (en %)
A favor de no reducir gastos	
1º) Ayuda a la gente mayor, minusválidos y niños abandonados que lo necesiten	71,4
2º) Mejora de la sanidad: más médicos y hospitales	60
3º) Mejora de la enseñanza: más escuelas y más maestros	54,3
4º) Ayuda a países pobres	54,2
5º) Promoción y creación de puestos de trabajo	41,4
6º) Ayuda a los pobres de nuestro país	40
7º) Ayuda a los inmigrantes sin trabajo y sin papeles	31,5
8º) Atención alcohólicos y toxicómanos	14,3
A favor de reducir gastos	
1º) Mejora de los servicios locales: jardines, alumbrado y asfalto	-62,8
2º) Obras públicas: carreteras y embalses	-54,2
3º) Mejora de la justicia: más jueces, más juzgados	-32,8
4º) Más y mejor policía para luchar contra la delincuencia	-27,1
5º) Promoción cultural y deportiva: más teatros, bibliotecas y polideportivos	-22.9
6º) Ayudas a presos y ex – presos para que se rehabiliten	-1,4

Tabla VII.16: Cuadro diferencial decantándose por no reducir gastos y por reducirlos (pp. 48-49) Grupo Cooperación.

	Resta de no reducir gastos y reducirlos (en %)
A favor de no reducir gastos	
1º) Ayuda a la gente mayor, minusválidos y niños abandonados que lo necesiten	81.1
2º) Mejora de la sanidad: más médicos y hospitales	67.6
3º) Mejora de la enseñanza: más escuelas y más maestros	43.3
4º) Promoción y creación de puestos de trabajo	43.2
5º) Ayuda a los pobres de nuestro país	40.5
6º) Ayuda a países pobres	16.2
A favor de reducir gastos	
1º) Mejora de los servicios locales: jardines, alumbrado y asfalto	-48.7
2º) Ayudas a presos y ex – presos para que se rehabiliten	-40.5
3º) Obras públicas: carreteras y embalses	-35.2
4º) Promoción cultural y deportiva: más teatros, bibliotecas y polideportivos	-21.6
8º) Atención alcohólicos y toxicómanos	-13.5
7º) Ayuda a los inmigrantes sin trabajo y sin papeles	-10.8
5º) Más y mejor policía para luchar contra la delincuencia	-5.4
6º) Mejora de la justicia: más jueces, más juzgados	-2.7

Tabla VII.17: Cuadro diferencial decantándose por no reducir gastos y por reducirlos (pp. 48-49)

Grupo Control

	Resta de no reducir gastos y reducirlos (en %)
A favor de no reducir gastos	
1º) Ayuda a la gente mayor, minusválidos y niños abandonados que lo necesiten	67.0
2º) Mejora de la sanidad: más médicos y hospitales	65.7
3º) Promoción y creación de puestos de trabajo	58.4
4º) Mejora de la enseñanza: más escuelas y más maestros	52.6
5º) Ayuda a los pobres de nuestro país	16.9
A favor de reducir gastos	
1º) Mejora de los servicios locales: jardines, alumbrado y asfalto	-45.0
2º) Ayudas a presos y ex – presos para que se rehabiliten	-39.5
3º) Mejora de la justicia: más jueces, más juzgados	-29.2
4º) Obras públicas: carreteras y embalses	-22.2
5º) Atención alcohólicos y toxicómanos	-18.3
6º) Ayuda a los inmigrantes sin trabajo y sin papeles	-13.4
7º) Promoción cultural y deportiva: más teatros, bibliotecas y polideportivos	-13.2
8º) Más y mejor policía para luchar contra la delincuencia	-9.8
9º) Ayuda a países pobres	-4.0

Tabla VII.18: Cuadro diferencial decantándose por no reducir gastos y por reducirlos españoles.

Fuente: Mejías et al, 2001.

El análisis de los datos de las tres tablas anteriores, permite que incidamos en la caracterización de los alumnos del grupo cooperación frente a los otros grupos como especialmente preocupados y concienciados sobre la importancia de ayudar a los países pobres. Así, mientras que en su caso, el 54.2% se decanta a favor de no reducir gastos, sólo el 16.2% del grupo control es partidario de no reducir y, si tomamos los resultados del estudio de Mejías et al (2001), un 4% de los españoles opinan que se debería reducir gastos en este sector.

Otras diferencias significativas se encuentran en la ayuda a los inmigrantes sin trabajo y sin papeles y a la atención a los alcohólicos y toxicómanos; en ambos casos, el grupo de cooperación es favorable a no reducir gastos en estos sectores, mientras que para los otros grupos se trata de gastos que podrían ser reducidos. También se observa que sólo un 1.4% de los alumnos de cooperación es favorable a reducir gastos en el caso de los presos y ex – presos para que se rehabiliten, cuando es un gasto públicos que, para los otros dos grupos, es susceptible de ser reducido en gran medida (40,5% para el grupo control y 39.5 para los españoles).

En definitiva, podemos afirmar que una importante característica de los alumnos del grupo cooperación es que tienen especial sensibilidad hacia los más excluidos socialmente tanto en nuestro país como fuera de él. Esta afirmación es muy coherente con el carácter altruista e igualitario que observábamos en la batería de preguntas anteriores.

Alumnos con características como las que hemos comentado en estas páginas pueden convertirse en los destinatarios de nuestra propuesta formativa. Nuestro objetivo, como veremos en los próximos apartados, es que a partir de esta especial sensibilidad hacia la exclusión social, puedan aumentar su grado de reflexión crítica y, si deciden involucrarse en proyectos de transformación, lo hagan teniendo una visión amplia de lo que significa el desarrollo y el subdesarrollo y de cómo su futura profesión encaja en esta problemática. Antes de comenzar con la descripción del itinerario formativo, veamos algunas consideraciones finales sobre las asignaturas de ICD y PCD, a partir de las cuales construimos nuestra propuesta.

VII.2.4. Valoración de las asignaturas de ICD y PCD

Para concluir la primera parte de este capítulo dedicada a la reflexión sobre el entorno en el que se sitúa nuestra propuesta curricular y sus antecedentes, queremos resaltar algunas consideraciones críticas acerca de las asignaturas de ICD y PCD, las cuales

representan el punto de partida del itinerario formativo que presentamos en esta investigación; sin ellas no estaríamos en disposición de plantearlo puesto que aquél no es más que el resultado de diez años de reflexión sobre el aprendizaje de la ED en la universidad, producto de la experiencia como docente de las asignaturas de ICD y PCD y como investigadora en el campo del desarrollo de la autora de esta investigación.

En el próximo capítulo señalaremos las mejoras que, en nuestra opinión, introduce la nueva propuesta curricular respecto a la oferta formativa existente. Sin embargo, ésta constituye un buen punto de partida como se puede comprobar a través del *alto grado de aceptación* que, tanto ICD como PCD, tienen entre los estudiantes. Los resultados de las encuestas de evaluación del profesorado universitario, que anualmente realiza el Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV, han valorado muy positivamente las dos asignaturas[549]. Los estudiantes destacan como aspectos favorables que en aquellas se transmita otra visión de la realidad, donde la relación Norte-Sur aparece de una manera más equilibrada. También aprecian que se les induzca a cuestionarse sus creencias sobre el desarrollo y sobre los proyectos, y que se les haga reflexionar sobre la importancia de la acción para los cambios. Valoran positivamente la metodología de las clases, donde se combinan casos reales de análisis con experiencias directas de otras personas del Sur, y estiman altamente positivo que existan espacios para el trabajo en grupo, lo que propicia el trato con otros compañeros y el intercambio de ideas. Es cierto, y a ello nos hemos referido al hablar del perfil de los alumnos de cooperación, que el grado de motivación es alto y que los valores de los estudiantes que optan por estas asignaturas les predisponen hacia el trabajo cooperativo. Pero también hay que considerar cuáles son los hábitos de los estudiantes universitarios españoles, acostumbrados a un tipo de enseñanza pasiva, donde son meros receptores de la información[550]. Por ello, valoramos como muy positiva la predisposición al trabajo en equipo que tienen los alumnos de las asignaturas de cooperación y su interés por participar en el aula, lo que les diferencia de otros estudiantes de la titulación.

[549] Por ejemplo, las encuestas de evaluación de la asignatura de ICD en la ETSII desde el curso 2000-01 hasta el curso 2003-04, arrojan una media de 9.05 (sobre 10) en la pregunta sobre la satisfacción general con la labor del profesor.

[550] Véase el apartado dedicado al modelo de enseñanza-aprendizaje en el capítulo VI.2.2. de la investigación.

Como principal crítica destacan los horarios de las clases (los viernes por la mañana durante cuatro horas seguidas) que dificulta la asistencia continuada al aula debido a que suele coincidir con otras materias. Es éste un asunto que nos preocupa especialmente y que consideramos una de las principales amenazas para nuestro itinerario formativo, pero que trasciende de las asignaturas de ICD y PCD ya que atañe a la cultura institucional que existe en la UPV acerca de la libre elección. Pese a que los responsables de los Centros en los que se ofertan las asignaturas de libre elección sobre cooperación al desarrollo las valoran de manera muy positiva[551], en nuestra opinión, la libre elección sigue siendo considerada como una categoría formativa de segundo orden. Por ello, es frecuente, como por ejemplo en el caso de la ETSII, que en el espacio reservado para la libre elección se permita que otros profesores realicen actividades de otras asignaturas. Uno de los presupuestos en los que se apoya nuestra propuesta formativa es que el Centro tiene que implicarse activamente en la definición de para qué quiere la libre elección y cómo la considera. Actualmente, en la ETSII, se puede encontrar un catálogo sumamente numeroso y dispar de asignaturas de libre elección[552], donde conviven materias de corte social que inciden en la formación integral del alumno (es el caso de las asignaturas de cooperación, de ética y de los idiomas, por ejemplo) con otras que no son más que materias teórico prácticas que redundan en la formación técnica del estudiante añadiendo contenidos que no tienen espacio suficiente en la troncalidad, obligatoriedad y optatividad. Creemos, y sobre esto volveremos en el próximo apartado, que la libre elección ha de tener una finalidad clara como es complementar la formación técnica del estudiante con otro tipo de contenidos y habilidades. Esta filosofía encaja con lo que se propone desde el EEES. Es tarea de las Escuelas definir los propósitos y las competencias para las que debe formar la libre elección y, una vez hecho, darle una mayor categoría académica lo que, en nuestra opinión, produciría varios efectos positivos: se respetaría el horario de estas materias y se velaría para que no hubiera solapamientos con otras asignaturas; los alumnos entenderían la libre elección de otra manera y, en su propia planificación, la considerarían como una formación necesaria y la equipararían a las otras asig-

[551] Prueba de ello son las dos expansiones de las asignaturas que contaron con un buen respaldo institucional, tal y como se expuso en el apartado VII.2.1. de este capítulo.

[552] El catálogo de asignaturas de libre elección para el segundo ciclo de la carrera de Ingeniería Industrial puede consultarse en http://www.etsii.upv.es/docente/asignaturas/ [fecha de consulta 9 de junio de 2005].

naturas; el profesor tendría que concebirla como una oferta formativa rigurosa y no como un complemento prácticamente "gratis" para el alumno y también para él mismo.

Otro aprendizaje de la experiencia formativa de ICD y PCD versa sobre la importancia de las actitudes del profesorado en la docencia universitaria transformadora. Hemos abordado en el capítulo anterior lo relevante que es la motivación del profesor hacia la enseñanza y el aprendizaje del alumno y hacia el propio aprendizaje para que la acción docente de la universidad tenga un componente transformador[553]. En nuestra opinión, el equipo humano que está detrás de la oferta formativa de ICD y PCD en la UPV conjuga estas cualidades con una alta sensibilización hacia las cuestiones Norte-Sur y un convencimiento sobre la importancia de la ED como una estrategia prioritaria de la cooperación internacional (Boni y Ferrero, 1997, Baselga et al, 2004). En nuestra opinión, esta es una de las claves del éxito de las asignaturas de ICD y PCD. Desde el comienzo han sido concebidas e impartidas como materias "fundamentales", desde la óptica del profesor, para la formación del alumno, y esto se percibe, como hemos comentado anteriormente, por parte del alumno. Esta visión de las asignaturas obliga a cuestionarse continuamente los contenidos, la metodología, la evaluación de las asignaturas. Por ello, en el próximo apartado queremos presentar lo que consideramos el salto cualitativo a la quinta generación de la ED en la universidad. Nuestro propio proceso de aprendizaje reflexivo nos obliga a introducir otros contenidos, diseñar otras actividades, plantear espacios de aprendizaje distintos para lograr que las asignaturas contribuyan en mayor medida a la formación de ciudadanos cosmopolitas. Sobre todo ello incidiremos en el siguiente apartado de la investigación.

[553] Veáse el apartado sobre profesorado en el epígrafe VI.2.2 de la investigación.

VII.3. Itinerario formativo en *Tecnología y Desarrollo Humano* para títulos de grado en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales

A lo largo de esta investigación hemos ido argumentando la importancia de que a los futuros profesionales de la ingeniería se les ofrezca una formación crítica basada en la propuesta de la ED. Nos hemos referido a la fundamentación y características de esta propuesta pedagógica, que potenciaría la función docente de la universidad transformadora orientada al desarrollo humano[554]. En este mismo capítulo hemos hablado del entorno institucional en el que se ubicará la propuesta y de los antecedentes de la misma, que son la fuente principal de la que bebe este itinerario formativo. A la hora de acometer su diseño, el propósito que nos mueve es doble. Por un lado, mejorar la formación ofertada hasta el momento orientándola hacia un tipo de aprendizaje más transformador, coherente con la propuesta pedagógica de la ED para la ciudadanía cosmopolita. Se busca, por tanto, el progreso del ejercicio docente de una manera sistemática en lo que podría denominarse una práctica reflexiva en la enseñanza universitaria (Brockbank y McGill, 2002).

Por otro lado, nuestro objetivo es concretar una formación en desarrollo pensada para los estudios de grado científico-técnicos, que sea viable institucionalmente y que se adapte a las exigencias del EEES. Se trata de potenciar la universidad transformadora de una manera realista y, por ello, nuestra propuesta tiene una clara vocación práctica, de tal manera que, para aquellas personas e instituciones que la consideren adecuada, pudiera ser ofertada en los próximos años, en el marco de las reformas de las titulaciones universitarias derivadas del EEES. Aunque se plantee para los títulos de grado de la ETSII, podría adaptarse, con algunas pequeñas modificaciones, a otras carreras técnicas.

[554] Véase el apartado VI de la investigación, en particular la función docente (VI.2.2) cuando se hace referencia al currículum universitario para el aprendizaje personal, profesional y ciudadano.

Hemos denominado a nuestra propuesta curricular *Tecnología y Desarrollo Humano* (TyDH). Antes de proceder a su descripción, consideramos oportuno abordar cinco cuestiones: en primer lugar, la justificación de la renuncia a los aspectos más instrumentales de las asignaturas de ICD y PCD, en beneficio de contenidos más generales orientados al debate sobre los aspectos éticos y sociales de la tecnología; en segundo lugar, la apuesta en mayor grado por un aprendizaje de tipo experiencial; en tercer lugar, las restricciones que para el diseño de nuestro itinerario formativo supone su propia vocación práctica; en cuarto lugar, la cuestión del papel que juega la libre elección en la formación universitaria y como esto afecta directamente a nuestro itinerario formativo y, por último, las cualidades que el profesor de aquél ha de tener.

Por lo que se refiere a la primera discusión, como ya se dijo al realizar la evaluación crítica de los antecedentes de la propuesta formativa, si nuestra propuesta se enmarca en la filosofía de la ED de quinta generación, tiene que ir encaminada a la *formación de ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable y que impulse la acción transformadora*. ¿Cómo abordar este tipo de formación desde la perspectiva de los estudios en desarrollo en el contexto técnico en el que nos encontramos? Como diría Freire, hemos de recurrir a los *temas generadores*[555] de nuestros alumnos que estén conectados con el ámbito del desarrollo. Nuestra opción es construir la reflexión crítica desde dos temas: el propio concepto de desarrollo enmarcado en el contexto actual de la globalización y la tecnología relacionada con el desarrollo. Por ello, tanto el énfasis en la cooperación internacional como en los proyectos de desarrollo, que estaban presentes en las dos asignaturas de ICD y PCD, pasan a segundo plano en la nueva propuesta docente.

En segundo lugar, la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al cambio social que hemos esbozado en la investigación, nos ha conducido a enfatizar en mayor medida los procesos de aprendizaje vivenciales, basados en la experiencia. Por ello, a diferencia de las dos asignaturas de ICD y PCD, donde las prácticas que podían realizar los alumnos se enmarcaban en las asignaturas, hemos diseñado un espacio formativo específico de prácticas en entidades no gubernamentales del Norte

[555] Los temas generadores son aquellos que constituyen el universo temático de las personas. Véase el apartado IV.2.3. de la investigación.

donde se combina la acción voluntaria del estudiante con un proceso de aprendizaje diseñado de común acuerdo entre el estudiante, el profesor y la propia entidad. A través de esta estrategia, se está contribuyendo, asimismo, a potenciar la función de extensión académica de la universidad orientada hacia la transformación[556].

Por lo que se refiere a la tercera consideración, queremos hacer referencia a una importante limitación para el diseño del itinerario formativo en TyDH derivada de su inserción en las futuras titulaciones que propone el EEES. En los momentos de la redacción de esta investigación, cómo quede configurado el mapa de titulaciones universitarias españolas es una cuestión muy incierta. Por lo que respecta al futuro título equivalente al actual de ingeniero industrial, la opción más probable es un título de grado de 3 años (equivalente a 180 créditos ECTS, es decir 5.400 horas[557]) y un título de postgrado de dos años (120 créditos ECTS, es decir 3.600 horas) que capacite al estudiante para el desempeño de las actuales competencias profesionales que tiene el Ingeniero Industrial. Asimismo, es previsible que el porcentaje de libre elección descienda del actual 10% de los créditos totales, al 5%[558]. Por tanto, nuestro itinerario formativo que está basado en la libre elección, no podría superar los 9 créditos ECTS totales. Este hecho nos ha obligado a renunciar a introducir otros espacios de aprendizaje, como por ejemplo, un período de prácticas en un país del Sur que, en nuestra opinión, constituye un excelente instrumento de ED como ya hemos argumentado en otros apartados de la investigación[559].

En cuarto lugar, queremos hacer referencia a otro aspecto de la libre elección que es la cuestión de la valorización de este tipo de asignaturas. Aunque la ETSII haya sido

[556] Véase apartado VI.2.4. de la investigación.

[557] Se ha computado un crédito ECTS como 30 horas de actividad del alumno siguiendo las directrices del Real Decreto 1125/2003 de 3 de septiembre del Ministerio de Educación y Ciencia, que establece una horquilla de entre 25 y 30 horas de actividad del alumno para computar un crédito ECTS.

[558] No existe ninguna normativa específica que establezca la disminución de la libre elección pero, dadas las directrices que marca el Real Decreto 55/2005, BOE de martes 25 enero de 2005, por el que se regula la estructura de la enseñanza universitaria de grado, es de suponer que la libre elección disminuya. Por un lado, en el caso de las actuales ingenierías superiores, se reduce la duración de los títulos de grado y, por otro, el margen de materias fijadas por el Gobierno se sitúa entre el 50% y el 75% del total, con lo cual el espacio que queda para las actuales asignaturas obligatorias, optativas y de libre elección se reduce. Entre estos tres tipos de asignaturas, en nuestra opinión, la libre elección es la más débil. Por ello, es previsible que el porcentaje total no supere el 5% del total de créditos de la titulación.

[559] Véase el análisis que hacíamos de la experiencia de *Proyectos de Conocimiento de la Realidad* en el apartado V.3.1. de la investigación.

un Centro que ha apoyado desde el año 1995 las asignaturas de cooperación y aunque la respuesta de los estudiantes ha sido siempre muy positiva, nos preocupa la consideración de este tipo de formación como un tipo de enseñanza de segunda categoría. Es habitual en los Centros de la UPV que se den créditos de libre elección por la asistencia a actividades de características muy dispares que, en ocasiones, no tienen detrás unos objetivos de aprendizaje definidos y que guarden con la formación del estudiante. Esta facilidad para la obtención de créditos de libre elección va permeando el ethos institucional y va haciendo que, para el estudiante, la libre elección sea una suma de actividades puntuales, desconectadas y que requieren de poco esfuerzo y dedicación. Como discutiremos a lo largo de este capítulo, las distintas propuestas formativas de TyDH exigen una gran dedicación y compromiso por parte del alumno. Incluso la realización de las actividades complementarias requiere no sólo de la asistencia a las mismas, sino de un ejercicio posterior de análisis reflexivo por parte del alumno que ha de poder relacionar aquellas con los contenidos del itinerario formativo. La experiencia de las asignaturas de cooperación que hemos comentado en el apartado anterior nos demuestra que algunos estudiantes sí que están interesados en trabajar la libre elección de manera distinta. A ellos va dirigido este itinerario formativo, y también a los responsables de los centros -que son los que en última instancia tienen que tomar la decisión acerca de la puesta en marcha y el reconocimiento de las actividades docentes que planteamos -, para que contemplen la posibilidad de darle una mayor categoría a la libre elección en sus centros y de hacerlo acorde con los planteamientos de enseñanza-aprendizaje que el EEES sugiere.

Por último, queremos hacer una reflexión sobre las cualidades que el profesor de este itinerario formativo ha de tener. No es suficiente con que el Centro valore este tipo de propuestas docentes, y que el alumno esté dispuesto a seguir un proceso de aprendizaje exigente, sino que el profesor esté convencido de las bondades de este tipo de enseñanza y esté dispuesto a realizar los esfuerzos necesarios, en un contexto que no siempre las valora, para convertirse en un profesional reflexivo (Light y Cox, 2001; Brockbank y McGill, 2003). No es preciso que el profesor disponga de las mayores habilidades pedagógicas, sino que tenga una actitud personal que le predisponga hacia una práctica reflexiva (Kane et al, 2001) [560].

[560] Veáse la reflexión que hacíamos en el apartado VI.2.2 de la investigación a propósito del profesorado y al

Expuesto lo anterior, comenzaremos la descripción del itinerario formativo TyDH recordando las características principales de la propuesta de la ED para la ciudadanía cosmopolita e integrándolas en el diseño general del itinerario formativo. Tras ello, contrastaremos nuestra propuesta con el modelo de diseño de planes de estudio basado en las competencias a partir de los resultados del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), que es el estudio de referencia que ha dado origen a la elaboración de los libros blancos de las futuras titulaciones españolas[561], y a la propuesta de la EC-2000 de la Accreditation Board for Engineering and Technology (Basterfield-Sacre et al, 2000) ya que se trata de la única propuesta que se dirige específicamente a los estudios de ingeniería[562].

Una vez justificada la pertinencia de esta formación en el marco del EEES, abordaremos la descripción particular de cada uno de los módulos del itinerario formativo TyDH, la cual, en el caso de las asignaturas denominaremos *plan docente,* siguiendo la propuesta que realiza Paracerisa (2004). El plan docente recoge los criterios generales de una asignatura y se encuentra a medio camino entre las competencias de la titulación y el programa de la asignatura, mucho más detallado. En el caso de los otros módulos, que no siguen el marco clásico de una asignatura, adaptaremos el esquema del plan docente a las características de cada uno de los bloques formativos.

---

reconocimiento de la innovación docente en el contexto actual de la universidad española.

[561] Veáse los libros blancos de las titulaciones que muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, apoyadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES. Más información en http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html [fecha de consulta: 18.5. 2005].

[562] No hemos querido ampliar la reflexión a otros estudios sobre las competencias de los titulados que se han comentado en esta investigación, como las que se derivan del proyecto DeSeCo (OCDE, 2002) o las que se reflejan en la Encuesta Cheers (García-Montalvo, 2001), ya que excede del objetivo de esta investigación. El análisis no sólo de propuestas curriculares como la que compone el itinerario formativo en TyDH sino de otras iniciativas de formación, investigación y extensión académica basadas en la propuesta de ED y las competencias profesionales que se derivan de estudios de amplio alcance, como los comentados en la investigación, nos parece un campo muy interesante para futuros desarrollos de nuestra investigación.

VII.3.1. Características generales del itinerario formativo y su relación con el EEES

Recordemos sintéticamente los elementos clave de la propuesta de ED para la ciudadanía cosmopolita que realizábamos en el capítulo VI.3. de esta investigación:

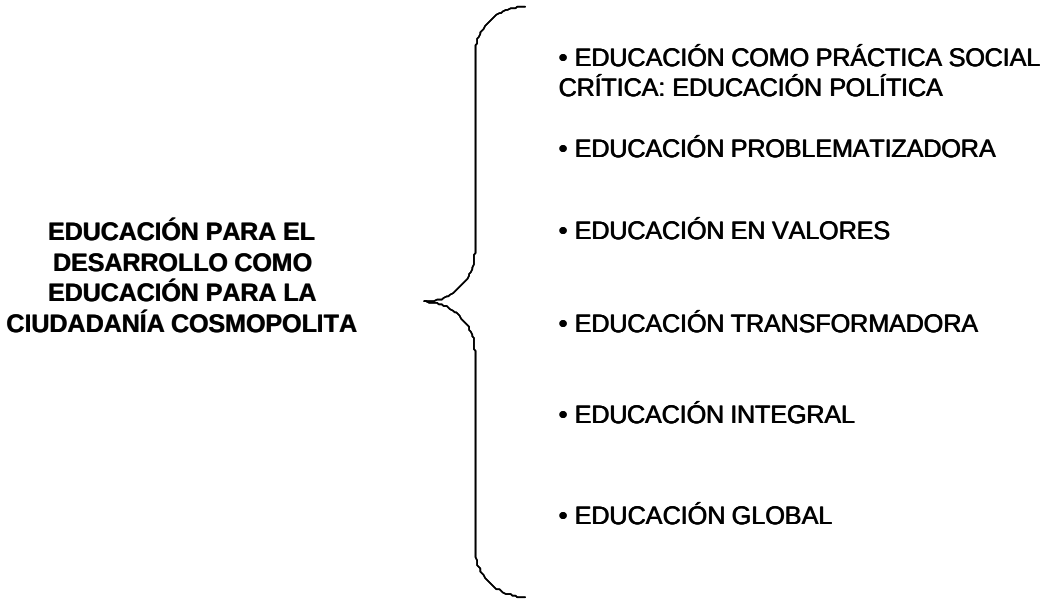

Figura VII.17: Características del modelo de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita.

El enfoque principal de nuestra propuesta formativa es el que concibe la educación como *práctica social crítica*, por tanto su objetivo principal es la *formación de ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable orientada hacia la acción transformadora.* La práctica crítica también exige que la educación tenga un componente transformador, por ello, su propósito es que el alumno no se detenga únicamente en la valoración intelectual sino que emprenda acciones de transformación como ciudadano y en su futura práctica profesional. El referente ideológico de hacia dónde se deberían orientar dichas acciones, nos lo proporciona, como ya se ha sostenido a lo largo de esta investigación, el desarrollo humano y la ciudadanía cosmopolita.

Además, nuestro modelo bebe también de los *enfoques cognitivos* y *significativos* que entienden que el rol de la universidad es potenciar las habilidades de los estudiantes de aprender a aprender y promover sus habilidades intelectuales. Al tener influencias del

socioconstructivismo, este aprendizaje se desarrolla de manera social en detrimento de procesos más individuales. Asimismo, como también se inserta en un modelo de *educación en valores* entendido como el desarrollo de la conciencia moral de la persona, se incide especialmente en el desarrollo de las habilidades de razonamiento moral de los estudiantes y en la potenciación de sus facultades de autorregulación.

Por otro lado, nuestra propuesta también está influenciada por un tipo de aprendizaje más experiencial y, por ello, se destina parte del proceso al *aprendizaje a partir de la vivencia personal* mediante espacios formativos dentro y fuera del ámbito universitario.

La estructura básica del itinerario formativo en TyDH, pensado para estudiantes de grado de la ETSII con una duración de 270 horas, equivalente a 9 créditos ECTS, es la siguiente:

a) Una *asignatura cuatrimestral de libre elección* sobre *Desarrollo y Ciudadanía Cosmopolita* (DyCC), con una duración de 3 ECTS (90 horas). Consta de 50 horas en aula que se reparten entre sesiones teóricas y prácticas (40 horas), donde se abordan los contenidos teóricos fundamentales y 10 horas que se destinan a la presentación de la asignatura, a la discusión y el acuerdo de las normas de comportamiento en el aula, al consenso de criterios para la evaluación del trabajo en grupo y a las distintas actividades de evaluación. Las otras 40 horas se emplean para la realización del trabajo de campo en grupo que gira alrededor de la exclusión social en el Norte. El objetivo general de esta asignatura sería promover un proceso crítico y reflexivo de enseñanza-aprendizaje en relación con algunas problemáticas derivadas del conflicto Norte-Sur y con la idea de desarrollo. La perspectiva desde la que se aborda la asignatura hace referencia más al papel del estudiante como ciudadano cosmopolita que al rol del profesional en el contexto Norte/Sur, sobre el cual se reflexiona, en mayor medida, en la asignatura siguiente.

b) Una *asignatura cuatrimestral de libre elección* sobre *Tecnologías y Procesos de Desarrollo Humano* (TyPDH) con una duración de 3 ECTS (90 horas). La estructura es muy similar a la anterior, con el reparto entre 50 horas dedicadas al aula y 40 para el trabajo en grupo. Las herramientas metodológicas de trabajo en el aula son muy similares a DyCC, mientras que el trabajo de campo en grupo plantea el análisis de una acción de ingeniería desde la perspectiva de la tecnología para el desarrollo humano. La reflexión principal de esta asignatura se centra, en primer lugar, en el rol de la tecnología en el desarrollo

desde una perspectiva más global. A continuación, se enfatiza la discusión sobre la tecnología adecuada para el desarrollo humano como factor de los procesos de desarrollo y el proyecto de cooperación como herramienta para potenciar dicha aproximación tecnológica. Por último, la reflexión termina con el cuestionamiento de la figura del profesional de la ingeniería en dichos procesos.

c) Un *período de prácticas en nuestro entorno cercano* (Pn), preferentemente en entidades no lucrativas dedicadas a la cooperación internacional en el Sur o a la intervención social en el Norte. La duración es de 2 ECTS (60 horas) y su objetivo principal es que el alumno adquiera una experiencia personal en un contexto caracterizado por una situación de injusticia social. Asimismo, también se pretende mostrar la importancia de las acciones colectivas para la transformación social y las posibilidades que existen para los profesionales de la ingeniería para involucrarse en entornos profesionales distintos a los habituales. La posibilidad de realizar las prácticas queda limitada a aquellos estudiantes que hayan cursado al menos una de las dos anteriores asignaturas.

d) Por último, para completar el itinerario formativo, se recomienda la asistencia a *actividades formativas complementarias* (AC) que guarden relación con la temática de la asignatura y que se realicen tanto dentro como fuera de la institución universitaria. La duración total es de 1 ECTS (30 horas). Su objetivo es complementar la formación básica que se ha impartido en las dos asignaturas, introduciendo nuevos contenidos y nuevas aproximaciones relacionadas con la temática del desarrollo, la cooperación internacional y la tecnología.

El alumno que decidiera cursar el itinerario completo recibiría, al término del mismo, una mención en su diploma que le acreditaría como poseedor de una serie de conocimientos y habilidades derivadas de su paso por los cuatro espacios formativos. Se recomienda que sea alumno de los últimos cursos del grado, porque su aprendizaje será más significativo y reflexivo en función de los conocimientos previos de los que disponga. Podría ser cursado en un curso académico si, por ejemplo, se comenzara con la asignatura DyCC en el primer cuatrimestre que podría ser compatible con la asistencia a algunas actividades complementarias. En el segundo cuatrimestre, se podría cursar la segunda asignatura y, al mismo tiempo, realizar las prácticas y completar las actividades complementarias. El único requisito es que tendría que reservarse todos sus créditos de libre elección hasta su último año de carrera. De todas maneras, las dos asignaturas pueden ser cursadas de manera independiente por cualquier alumno de grado de la ETSII e in-

cluso se podrían realizar las prácticas habiendo superado sólo una de las dos asignaturas. Se ha de remarcar que el diseño pedagógico de las dos asignaturas DyCC y TyPDH está pensado para un máximo de 30 alumnos por curso.

En la figura siguiente, exponemos sintéticamente los módulos que constituyen el itinerario formativo en TyDH.

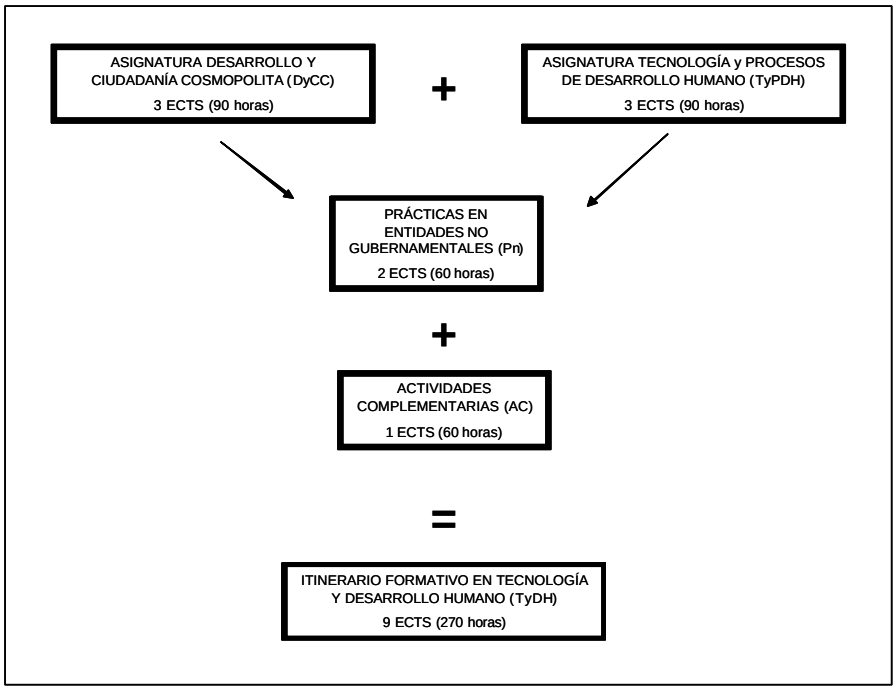

Figura VII.18: Bloques del itinerario formativo en Tecnología y Desarrollo Humano.

Siguiendo la propuesta de Toheey (1999), vamos a resaltar las características principales de nuestra propuesta educativa en relación con 1) el tipo de conocimiento que se pretende transmitir, 2) el proceso de enseñanza-aprendizaje, 3) el papel de los estudiantes y el profesor, 4) la manera de plantear los objetivos de aprendizaje, 5) el cómo se organizan y eligen los contenidos, 6) cuál es la función de la evaluación y 7) qué tipo de infraestructura y recursos se necesitan.

1) *La visión del conocimiento* de la que se parte es la que lo concibe como una construcción histórica y cultural, condicionada por los factores sociales, económicos y políticos. Esta perspectiva impregna los dos ejes conceptuales del itinerario formativo: el concepto de desarrollo y el de tecnología. Asimismo, la aproximación al conocimiento se realiza desde un enfoque interdisciplinar y con un fuerte componente ético, propio de los estudios críticos en desarrollo (Elliott, 2002).

2) *El proceso de aprendizaje* es cognitivo y significativo, y está basado en ejemplos reales y en problemas que aseguren que el estudiante integra nuevos conocimientos con su experiencia previa. Por ello, se recurre a técnicas como los dilemas morales y los mapas conceptuales[563] o la discusión de casos reales presentados a través de distintos soportes (video, texto, música, etc.). Se promueve el aprendizaje colaborativo en trabajos que tengan una especial significación social como, por ejemplo, en el espacio dedicado a los trabajos en grupo de las dos asignaturas. También se diseñan espacios de aprendizaje de tipo experiencial tanto en el aula, como la discusión de las normas de comportamiento o la autoevaluación del trabajo en grupo, como fuera de ella, a través de las prácticas.

3) Es responsabilidad del *profesor* reconocer determinadas áreas en las que existen prejuicios, estereotipos, desafiar las ideas preconcebidas y animar a los estudiantes a que consideren otras posibilidades. La pregunta clave sería ¿Qué intereses se están defendiendo en este caso? El rol de los *estudiantes* es mucho más activo que en la docencia más tradicional; en el caso de los trabajos de campo de las dos asignaturas y en las prácticas, ellos mismos han de diseñarse su propio itinerario de aprendizaje y su evaluación. En estas experiencias formativas, el profesor actúa más como facilitador, suministrando algún tipo de información, facilitando el trabajo en grupo y realizando contactos con otras personas e instituciones para el apoyo de los estudiantes.

4) Los *objetivos de aprendizaje* tienen que ver con un tipo de aprendizaje crítico, sociosignificativo y experiencial. Los primeros harán referencia a la valoración crítica que el alumno realiza sobre su visión del desarrollo y la tecnología de acuerdo con su formación y experiencia personal. Los segundos, los de carácter sociosignificativo, tendrán que ver con la interpretación de las causas y factores del desarrollo y el subdesarrollo, con el rol de la tecnología y con las propuestas colectivos de transformación social. Los de carácter experiencial, tendrán relación con la vivencia del estudiante en relación con los contenidos que propone el itinerario formativo y con un tipo de

[563] En el próximo epígrafe, cuando abordemos el plan docente de la asignatura DyCC describiremos con detalle ambas técnicas.

aprendizaje autónomo donde el alumno tendrá que desarrollar una serie de competencias autorreguladoras de su comportamiento.

5) En relación con la elección de los *contenidos*, estos se construyen a partir de los problemas socialmente más acuciantes y significativos de nuestra época. En el caso de la asignatura de DyCC, se escoge la problemática del desarrollo como eje principal abordando las causas históricas del subdesarrollo, la globalización, las teorías económicas del desarrollo, el concepto de desarrollo humano y sostenible, el sistema de cooperación al desarrollo, etc. En el caso de la asignatura de TyPDH se aborda el impacto social y ambiental de la tecnología, la tecnología para el desarrollo humano y el proyecto como herramienta para su implementación, y el papel del ingeniero en el desarrollo. La elección de los contenidos de los trabajos prácticos se deja más a la iniciativa de los estudiantes, siempre y cuando guarden relación con la exclusión social y con la tecnología para el desarrollo humano en nuestro entorno.

6) La *evaluación* tiene un fuerte componente de negociación entre el profesor y los estudiantes. En el caso de las dos asignaturas, la evaluación del trabajo de campo se realiza por el propio grupo y por el resto de la clase mediante unos indicadores establecidos de común acuerdo. La evaluación de la compresión teórica y las habilidades prácticas de la parte presencial en aula, la realiza el profesor con unos criterios públicos que permiten evaluar los objetivos de aprendizaje. En el caso de las prácticas, la evaluación es del propio estudiante, con insumos recibidos del tutor de las prácticas y con los aportes del profesor a lo largo del proceso formativo. En el caso de las actividades complementarias, la evaluación vuelve a estar más controlada por el profesor con unos criterios establecidos de común acuerdo con los estudiantes.

7) Por último, para poner en práctica el itinerario formativo se necesitan una serie de *recursos* que pasan por, a nuestro entender, una premisa básica: que la universidad esté motivada para el apoyo de un tipo de aprendizaje más experiencial y que considere oportuno que al profesor se le compute, dentro de su actividad docente, el tiempo empleado en la tutorización de cada una de las prácticas. Si esto no se da, difícilmente podrán convertirse las prácticas en un espacio de enseñanza-aprendizaje valioso para el estudiante. Por lo que se refiere a los recursos técnicos, se precisa un aula equipada para un tipo de aprendizaje colaborativo pensado para un grupo de 30 personas como máximo. Además, se necesitan recursos bibliográficos y técnicos apropiados (video proyector, conexión a Internet, proyector de transparencias, etc.). Por lo que se refiere a los recursos económicos, sería deseable contar con un pequeño presupuesto para sufragar los gastos de las prácticas de los estudiantes. Para la

realización de las actividades complementarias, se necesita un entorno universitario dinámico que proponga acciones de ese tipo.

En la tabla siguiente, presentamos un resumen de las características generales de los cuatro elementos que componen el itinerario formativo atendiendo a los criterios expuestos anteriormente. Las casillas sombreadas indican que se opta en mayor medida por lo especificado en cada apartado de los criterios generales.

Criterios generales		Asignatura DyCC		Asignatura TyPDH		Pn	AC
		Aula	T. Campo	Aula	T. Campo		
Visión del conocimiento	Construcción	■	■	■	■	■	
	Interdisciplinariedad	■	■	■	■	■	■
Proceso aprendizaje	Sociocognitivo y significativo	■		■			■
	Experiencial		■		■	■	
Papel profesor	Activo (dirige)	■		■			
	Facilitador		■		■	■	■
Papel estudiante	Activo (propone)		■		■	■	
	Pasivo (participa)	■		■			■
Objetivos aprendizaje	Marcados profesor	■		■			■
	Negociados		■		■	■	
Contenidos	Diseñados profesor	■		■			
	Negociados		■		■	■	■
Evaluación	Dirigida profesor	■		■			■
	Negociada		■		■	■	

Tabla VII.19: Características generales de los bloques del Itinerario Formativo en Tecnología y Desarrollo Humano en función de la tipología de Toheey (1999).

En los siguientes apartados de este capítulo entraremos en detalle en el diseño de los cuatro bloques. Antes de ello, queríamos destacar la relación que cada uno de estos

bloques tiene con el diseño de las titulaciones por competencias que se proponen en el Proyecto Tuning y las contempladas en la EC-2000.

El itinerario formativo en Tecnología y Desarrollo Humano y su relación con el diseño de titulaciones por competencias que propone el EEES

En el capítulo VI.2.2. de la investigación argumentábamos la relación existente entre las competencias genéricas interpersonales y sistémicas que propone el Proyecto *Tuning* y su relación con nuestro modelo de ED. Concluíamos que la relación entre las competencias interpersonales era, en general, muy fuerte y se apreciaba también una vinculación fuerte en algunas de las competencias sistémicas.

El análisis que proponemos en este apartado de la investigación es recoger la propuesta del Proyecto Tuning y relacionarla con cada uno de los bloques del itinerario formativo en TyDH. Valoraremos esta correspondencia como muy fuerte, fuerte, débil o nula. El sombreado más oscuro corresponderá a la primera, así hasta la ausencia de sombreado que significará que el nexo es nulo.

Competencias interpersonales	DyCC	TyPDH	Pn	AC
Trabajo en equipo				
Capacidad de trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar				
Habilidad de trabajar en un contexto internacional				
Habilidades interpersonales				
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad				
Capacidad crítica y autocrítica				
Compromiso ético				
Competencias sistémicas				
Capacidad de aprender (aprendizaje autónomo)				
Habilidad de trabajar de forma autónoma				
Habilidad de investigación				
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones				
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)				
Liderazgo				
Conocimiento de otras culturas y costumbres				
Diseño y gestión de proyectos				
Iniciativa y espíritu emprendedor				
Preocupación por la calidad				
Motivación de logro				

Tabla VII.20: Relación entre los bloques del itinerario formativo en TyDH y las competencias interpersonales y sistémicas propuestas en el Proyecto *Tuning*.

Por lo que se refiere a las competencias de carácter interpersonal, la relación entre ellas y el itinerario formativo es, generalmente, muy fuerte. El trabajo en equipo, la potenciación de las habilidades interpersonales, el fomento de la capacidad crítica y autocrítica y el compromiso ético son una constante de las asignaturas y de las prácticas. Por lo que se refiere a las actividades complementarias, las competencias que más se potencian son las relacionadas con el compromiso ético y la apreciación de la diversidad y multiculturalidad puesto que se busca que dichas actividades giren en torno a esos dos ejes. Por lo que se refiere a la primera de esas dos competencias, también se aborda en gran medida en las prácticas y, de una manera menos profunda, en las asignaturas.

Por lo que se refiere a las competencias sistémicas, las dos asignaturas enfatizan un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje donde la autonomía del estudiante tiene gran peso; por lo que se refiere a las prácticas, se potencia también la autonomía y sobre todo la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Por lo que se refiere a otras competencias como el liderazgo o la motivación del logro, nos remitimos al análisis que realizábamos en el capítulo anterior[564], donde se exponía una concepción del liderazgo entendida como la capacidad de influir y movilizar a la comunidad para que ésta afronte sus problemas y una idea de la motivación del logro como la competencia que permite que la persona sea capaz de justificar ante la sociedad qué objetivos persigue y por qué. En ambas competencias, la relación que guardan con el itinerario formativo es fuerte. También se potencia en gran medida la creatividad tanto en el aula como fuera de ella y el conocimiento de otras culturas y costumbres.

Por lo que se refiere a las competencias destacadas en la EC-2000, en la tabla siguiente se exponen nuestras consideraciones referidas a cada una de aquellas.

[564] Véase el apartado VI.2.2. de la investigación.

Competencias	Relación
1) Habilidad para aplicar el conocimiento matemático, científico y de la ingeniería.	La relación es *débil* puesto que no se trata de una propuesta dirigida específicamente a la adquisición de habilidades y conocimientos propios de la ingeniería aunque, de manera transversal han de emplearse para la resolución de problemas complejos aplicados al campo del desarrollo y la cooperación (sobre todo en la asignatura de TyPDH y en las prácticas)
2) La habilidad para diseñar y realizar experimentos, así como para analizar e interpretar los datos.	La relación es *fuerte* por el gran componente que tiene de trabajo práctico fuera del aula basado en técnicas de investigación social de corte cualitativo.
3) La habilidad para diseñar un sistema, un componente o un proceso para satisfacer una serie de necesidades.	La relación es *débil* por la misma razón que exponíamos en la competencia nº 1.
4) La habilidad para trabajar en equipos multidisciplinares.	La relación es *muy fuerte* puesto que se potencian las dimensiones actitudinales de colaboración, comunicación, resolución de conflictos y autogestión.
5) La habilidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.	La relación es *débil* por la misma razón que exponíamos en la competencia nº 1.
6) Un entendimiento de la responsabilidad ética y profesional.	La relación es *muy fuerte.* Toda la reflexión gira en torno a la responsabilidad profesional y personal del ingeniero.
7) La habilidad para comunicarse de manera efectiva.	La relación es *fuerte* por el peso que se le da a las habilidades de comunicación escritas y orales.
8) La educación amplia necesaria para entender el impacto de las soluciones de ingeniería en un contexto global y social.	La relación es *muy fuerte* por el carácter global y crítico de la propuesta de ED.
9) El reconocimiento de la necesidad de y la habilidad para entrar en el aprendizaje a lo largo de la vida.	La relación es *fuerte*, puesto que se pretende situar al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, estimular su capacidad de ser agente activo de dicho proceso.
10) El conocimiento de los problemas contemporáneos.	La relación es *muy fuerte* porque se quiere que el estudiante tenga un profundo conocimiento de uno de los mayores problemas globales actuales: el conflicto Norte/Sur.
11) La habilidad para usar técnicas, destrezas y modernas herramientas de ingeniería necesarias para la práctica de la ingeniería.	La relación es *débil.* No se trata de una formación orientada a la adquisición de herramientas aunque sí que se abordan algunas metodologías de investigación de tipo cualitativo.

Tabla VII.21: Relación entre los bloques del itinerario formativo en TyDH y las competencias propuestas en la EC-2000.

A la luz de las consideraciones anteriores, podemos afirmar que la propuesta curricular que presentamos está muy relacionada con las competencias que se proponen desde dos de los estudios más reconocidos en el marco del proceso de Bolonia. Nos parece muy importante resaltar esta conexión precisamente por la vocación práctica que apuntábamos anteriormente. Nuestra intención es que pueda servir como guía para el

impulso de propuestas similares en los estudios científico-técnicos y, por ello, es positivo que esta justificación quede patente.

Procedemos, a continuación, a esbozar el plan docente de cada una de las cuatro actividades. Se entiende por plan docente de una asignatura aquél que establece las características de la misma en el marco de un plan de estudios pero no ofrece información tan detallada como el programa (Paracerisa, 2004). A juicio de ese mismo autor, sus componentes son los siguientes: 1) datos generales de la asignatura; 2) objetivos de la asignatura; 3) metodología; 4) evaluación; 5) temas o bloques de contenidos; 6) fuentes de información y 7) recomendaciones.

En el caso de las prácticas y las actividades complementarias, el esquema del plan docente no se ajusta con exactitud. Por ello, al abordar dichas actividades realizaremos un pequeño ajuste de los epígrafes.

VII.3.2. Plan docente de la asignatura Desarrollo y Ciudadanía Cosmopolita (DyCC)

Datos generales de la asignatura

1. Nombre: *Desarrollo y Ciudadanía Cosmopolita*
2. Títulación: *formación de grado equivalente al actual título de Ingeniero Industrial*
3. Créditos ECTS: *3 (90 horas de dedicación del alumno)*
4. Tipo de asignatura: *libre elección*
5. Extensión de impartición: *cuatrimestral de últimos cursos de la titulación*

Objetivos de la asignatura

Recordemos el objetivo general del itinerario formativo que exponíamos anteriormente: *formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable y que impulse la acción transformadora*.

Puesto que nos ubicamos en un enfoque del conocimiento que persigue un tipo de aprendizaje crítico y reflexivo encaminado a la acción transformadora, en la asignatura prevalecerán los objetivos de aprendizaje relacionados con dicho enfoque, en detrimento de otros más propios de un conocimiento empírico, técnico y convencional (Habermas, 1982). También nos interesan objetivos de aprendizaje que se enmarcarían en la construcción del conocimiento de tipo hermenéutico (Habermas, 1982) desde una perspectiva social. Para que se produzca un aprendizaje crítico acerca del desarrollo, es necesario que previamente los aprendices encuentren significados, entiendan diferentes puntos de vista y lo hagan de una manera dialógica, comunicativa. Por ello, siguiendo con la división de Habermas, nuestra propuesta de objetivos se encontraría en el cruce entre la construcción de conocimiento crítico y el interpretativo o hermenéutico, en detrimento del empírico.

Para la redacción de los objetivos de aprendizaje, hemos seguido la propuesta de Toheey (1999) que realiza las siguientes cinco recomendaciones: 1) que representen objetivos reales, 2) que estén relacionados con la materia, 3) que incluyan una descripción del tipo de actividad que tendrán que realizar los estudiantes para mostrar la adquisición de ese objetivo, 4) que hagan referencia en mayor medida a la experticia o al proceso en función del tipo de conocimiento al que contribuyan y 5) que sean pocos y fácilmente memorizables.

Tomando como referencia las anteriores recomendaciones, los objetivos que se proponen son los siguientes:

- *Que el alumno sea capaz de articular una posición personal en relación con la problemática del desarrollo y cómo ésta afecta a su posición como ciudadano y futuro profesional.* Se tratará de inducir un proceso reflexivo para que, al finalizar la asignatura, el alumno pueda demostrar que aquél ha sido efectivamente iniciado y que está en disposición de defender de manera argumentada, en mayor o menor medida, su propia postura y de establecer las conexiones entre su visión del desarrollo y su papel como ciudadano y profesional. Para mostrar la adquisición de este objetivo, se propone la realización de un ejercicio individual escrito al comienzo de la asignatura que se repetirá al finalizar la asignatura.

- *Que el alumno sea capaz de identificar la relación que tiene su visión del desarrollo con sus propias creencias, valores y experiencias y cómo dicha visión tiene un impacto en la práctica concreta.* También en este caso, se trata de inducir un proceso de reflexión acerca de la relación entre el contexto del que partimos (tanto personal como

local) y la visión del desarrollo que tenemos. Para indicar en qué medida se ha logrado dicho objetivo, también se propone una prueba escrita al comienzo y al final de la asignatura.

- *Que el alumno sea capaz de entender, de manera dialógica y cooperativa, las distintas causas del conflicto Norte Sur y los factores que agravan la injusticia social.* Este objetivo hace referencia al conocimiento de tipo interpretativo desarrollado de manera grupal. La evaluación de este objetivo se persigue mediante la realización de distintas prácticas en el aula y el trabajo de campo. No se pretende que el estudiante se convierta en un experto en este tipo de análisis, sino que adquiera una visión amplia e interdisciplinar de la problemática del desarrollo, donde la perspectiva ética tendrá un peso muy relevante.

- *Que el alumno sea capaz de comprender, de manera dialógica y cooperativa, las propuestas políticas derivadas de la ciudadanía cosmopolita.* Este objetivo también hace referencia a un conocimiento de tipo interpretativo elaborado mediante el diálogo. No se busca que el alumno abrace la causa de las propuestas cosmopolitas, sino que las conozca, las contextualice y las valore. La evaluación de este objetivo se realizará mediante las prácticas en aula y el trabajo de campo.

- *Que el alumno haya potenciado su autonomía y sus competencias autorreguladoras a través de un proceso cooperativo con sus compañeros.* Este objetivo hace referencia a la conducta de los estudiantes y podrá ser evaluado en la medida en que, durante el transcurso de la asignatura, los estudiantes hayan sido capaces de consensuar y respetar unas normas de funcionamiento en el aula, de establecer los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación de su trabajo de campo, de acomodar este último a los primeros, de realizar la autoevaluación de su ejercicio práctico y de evaluar a sus compañeros. Todo ello de manera dialógica y cooperativa mediante el trabajo en equipo.

Los objetivos arriba mencionados pertenecen a los tres dominios del aprendizaje descritos por distintos autores (Bloom et al, 1975; Novak, 1998): el campo cognoscitivo, que hace referencia a la adquisición de conocimientos; el campo psicomotriz, que hace referencia a las habilidades, y el afectivo que tiene que ver con la modificación de las emociones y sentimientos y se manifiesta en la conducta de los individuos. Por ello, algunos autores (Yus, 1997; Parecerisa, 2004), denominan a estos últimos objetivos actitudinales. El hecho de que no hayamos recurrido a una clasificación de los objetivos de la asignatura siguiendo el esquema de los tres dominios del aprendizaje, tal y como apare-

cía en la propuesta de ICD y PCD, se debe a que estamos describiendo el plan docente de la asignatura y, por tanto, nos encontramos en un nivel de detalle menor que el del programa. Al abordar el diseño de éste, se podrían desglosar los cinco objetivos de aprendizaje de DyCC en otros más concretos que se enmarcaran en los tres dominios del aprendizaje. Sin embargo, la inclusión de objetivos actitudinales dentro de los objetivos de aprendizaje de una asignatura cuatrimestral pensada para el ámbito universitario nos plantea importantes interrogantes que abordaremos cuando analicemos la propuesta de evaluación de DyCC.

Metodología

Para poder conseguir los objetivos propuestos, optamos por una metodología que combina la perspectiva crítica, el aprendizaje significativo y el experiencial. En el planteamiento de la asignatura existen tres escenarios de aprendizaje: el aula, los seminarios tutorizados y el trabajo en grupo. Veamos, a continuación, la descripción de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cada uno de esos escenarios y la indicación del tiempo que el estudiante deberá destinar a cada espacio.

1) Actividades en el aula (50 horas). Dentro del aula, se propone combinar actividades encaminadas a un tipo de aprendizaje experiencial, significativo y crítico. Aunque es difícil catalogar cada una de las acciones de aprendizaje en una única categoría, intentaremos recalcar cuál prevalece en mayor medida y porqué.

Dentro de las *actividades de tipo experiencial* en el aula estaría, en primer lugar, la discusión y acuerdo de los criterios que han de regir las pautas de convivencia durante el transcurso de la asignatura: cumplimiento de horarios, disposición del aula, actitudes durante el trabajo en grupo o en el plenario, etc. Mediante este tipo de ejercicio, se pretende que el alumno desarrolle su capacidad de autonomía y de autorregulación (Buxarrais, 1997). Especial atención ha de ponerse para lograr que el resultado del consenso refleje la voluntad de todas las personas y no sólo la de aquellos alumnos que cuenten con mayores habilidades para defender sus posturas y convencer a los demás. Esta observación, por otro lado, es aplicable a cualquier tipo de actividad que se desarrolle tanto en pequeños grupos como en el plenario. En segundo lugar, también consideramos actividades con un componente experiencial aquellas derivadas del ejercicio de autoevaluación del trabajo en grupo y de la evaluación que cada grupo realiza de los otros trabajos. Como destacan Light y Cox (2001), el desarrollo y popularización de los métodos de la autoevaluación constituyen, probablemente, la innovación más importante en el ámbito

de la evaluación para el desarrollo de la independencia intelectual y, por consiguiente, para el incremento de la responsabilidad como persona y como profesional. Por último, dentro de este bloque, también entrarían las actividades de evaluación de la asignatura, incluyendo la evaluación del sistema de evaluación. Para la realización de estas actividades, se estiman 16 horas.

Las *actividades de tipo significativo* consistirían en el seguimiento de *clases magistrales* sobre los contenidos básicos de la asignatura impartidas por un profesor o por un experto externo, de una duración limitada (no superior a 30 minutos) combinadas con la realización de prácticas en grupo donde se potenciarían más directamente los objetivos de aprendizaje significativos (los que hacen referencia a las causas y factores del conflicto Norte – Sur y las propuestas políticas de la ciudadanía cosmopolita). Las clases magistrales son las actividades docentes en las cuales existe una mayor dirección por parte del profesor. Son especialmente útiles para centrarse en contenidos prioritarios; impartir, explicar y clarificar información; proporcionar retroinformación; profundizar la interacción con los estudiantes (Biggs, 2003). Para que las clases magistrales puedan proporcionar un tipo de aprendizaje significativo, pueden plantearse de una manera *interactiva,* enfatizando la participación de los alumnos. Al ser una asignatura de libre elección diseñada para un número máximo de 30 estudiantes, es más sencillo propiciar dicha participación. Una técnica que se recomienda es la de realizar preguntas a los estudiantes, al estilo socrático (Biggs, 2003), de tal manera que, mediante las respuestas de los estudiantes, el profesor pueda puntualizar o remarcar determinados aspectos de la lección magistral. Se recomienda destinar 15 horas para la impartición de las clases magistrales. Por lo que respecta a las *sesiones prácticas*, su objetivo es reforzar la comprensión de los contenidos expuestos en la lección magistral y, al mismo tiempo, potenciar las habilidades cooperativas y las competencias dialógicas. Se recomienda que la mayoría de ellas se realicen en parejas o en pequeños grupos. Pueden emplearse distintas técnicas, dentro de los cuales recomendamos especialmente dos: la discusión de *dilemas morales* y la realización de *mapas conceptuales*. La primera de ellas tiene como objetivo incrementar los niveles de razonamiento moral de los estudiantes, siguiendo los postulados de la teoría de Kohlberg (1992)[565] sobre el desarrollo del juicio moral. El dilema moral presenta situa-

[565] Véase apartado IV.1.1. de la investigación.

ciones hipotéticas en las que se presenta un conflicto de valores de difícil resolución. En primer lugar, el alumno ha de argumentar la solución al dilema de manera individual para, posteriormente, discutirla con el resto de sus compañeros en pequeños grupos y en el plenario. Es tarea del profesor, dirigir la discusión e ir planteando preguntas que sitúen los niveles de discusión en etapas de la conciencia moral cada vez más altas (Gozálvez, 2005). Por lo que respecta al mapa conceptual, se trata de una técnica que puede ayudar al profesor a organizar el conocimiento para enseñarlo y a los alumnos a hallar los conceptos y principios cruciales en las clases, las lecturas u otros materiales de instrucción (Novak, 1998)[566]. Puede utilizarse con fines de evaluación para evaluar el grado de comprensión de la relación entre distintos conceptos, y también como fuente de retroinformación, para ver cómo puede ajustarse la enseñanza. Para la realización de las distintas actividades prácticas en la asignatura DyCC, se recomienda emplear 15 horas.

Por último, para la potenciación directa del *aprendizaje crítico* se propone la elaboración de un ensayo escrito, individual, en el que se le preguntaría al alumno por los dos objetivos de aprendizaje que hacen referencia a su posición personal en relación con la problemática del desarrollo y cómo ésta afecta su posición como ciudadano y futuro profesional y la relación existente entre su visión del desarrollo y sus propias creencias, valores y experiencias y cómo dicha visión tiene un impacto en la práctica concreta. Este mismo ensayo escrito se repetiría al final de la asignatura, no con un propósito sumativo en la nota final, sino para seguir impulsando el proceso de aprendizaje reflexivo del alumno. Para este tipo de ejercicio, se propone utilizar 4 horas.

En la tabla siguiente, se representa el tipo de actividades dentro del aula ordenadas de manera secuencial.

<table>
<tr>
<td>Presentación y discusión normas convivencia
4 horas</td>
<td>1º Ensayo escrito posturas personales Dº
2 horas</td>
<td>Sesiones magistrales y prácticas en grupo
30 horas
Discusión criterios de evaluación trabajo de campo
2 horas</td>
<td>Presentación de trabajo campo y autoevaluación
8 horas</td>
<td>2º Ensayo escrito posturas personales Dº
2 horas</td>
<td>Evaluación asignatura
2 horas</td>
</tr>
</table>

Tabla VII.22: Organización de las actividades en el aula para la asignatura DyCC.

[566] El mapa conceptual se enmarca en las técnicas que promueven un aprendizaje significativo (véase el apartado IV.1.3. de la investigación). En la figura IV.3 de ese mismo capítulo, se muestra un ejemplo de mapa conceptual sobre el pensamiento de Paulo Freire. Más información sobre esta herramienta y software específico para generarla puede consultarse en Novak (2005).

2) Actividades no presenciales (40 horas). Este tipo de actividades están diseñadas en torno a la realización del trabajo de campo, hecho por grupos de entre 4 y 5 personas. Recordemos que el objetivo del trabajo era que los alumnos se acercaran al subdesarrollo del desarrollo, es decir, a la exclusión social en el Norte y que lo hicieran cuestionándose sus propias creencias, estereotipos acerca de esta realidad. El tipo de trabajo se deja a la elección de los estudiantes, aunque, como es una parte de las actividades de la asignatura hay que consensuar unos criterios comunes para todos los grupos. Este mismo trabajo es objeto de la autoevaluación por parte de cada grupo y de evaluación por parte del resto de la clase. Existen tres escenarios distintos de aprendizaje en la realización del trabajo en grupo. El primero ya ha sido descrito con anterioridad, cuando nos hemos referido a la evaluación de los trabajos en el espacio del aula. Los otros dos escenarios son la tutoría del grupo por parte del profesor y el trabajo autónomo del alumno. Veamos cada uno de ellos:

Las actividades de tutorización con el profesor tienen una duración estimada de 10 horas. Aquí, el profesor se convierte en facilitador de tal manera que la autoridad y el poder, tradicionalmente en manos del profesor, se ceden a los estudiantes, invitándoles a que se responsabilicen de su propio aprendizaje (Brockbank y McGill, 2002). Por ello, el primer paso de la tutorización es la elaboración del *contrato de aprendizaje*[567] donde los estudiantes tienen que caracterizar las estrategias y los recursos que les han de llevar a conseguir sus objetivos de aprendizaje (Toheey, 1999). El papel del profesor es ayudar a los estudiantes a diseñar y a ejecutar sus planes de aprendizaje, de manera consensuada y dialógica. Esto incluye una reflexión sobre los objetivos, el proceso de recogida de información y análisis y la evaluación del trabajo. Aunque el propósito del trabajo en grupo es más propiciar un proceso de reflexión crítica sobre la exclusión social en el Norte que llegar a conclusiones sobre la misma, es importante que queden claros los criterios de evaluación que han de ser comunes para todos los grupos. Por ello, tras discutir con cada grupo cuáles podrían ser esos criterios, se utiliza el espacio del plenario para consensuarlos con el resto de la clase.

Si en el espacio de tutorización se discute y acuerda el contrato de aprendizaje, las *actividades autónomas* de los alumnos tienen como objetivo la recogida de información y

[567] Para más información sobre los contratos de aprendizaje, puede consultarse Anderson et al, 1996.

posterior sistematización de su trabajo sobre la exclusión social en el Norte de acuerdo al contrato de aprendizaje elaborado por el grupo. Se potencian, por tanto, las competencias de autonomía y autorregulación, así como el aprendizaje significativo y crítico en relación con los contenidos teóricos analizados en el aula. Otro objetivo añadido de las actividades autónomas de los estudiantes es fomentar la creatividad a la hora de acercarse a un fenómeno, como el de la exclusión social en el Norte, habitualmente desconocido por los alumnos, y ejercitar, aunque sea de manera muy introductoria, algunas técnicas de investigación social. Para la realización de este tipo de actividades en el marco de la asignatura DyCC se recomiendan 30 horas.

Evaluación

En los epígrafes anteriores, hemos hecho referencia en distintos momentos a la evaluación de la asignatura a la cual le otorgamos un importante componente formativo ya que forma parte de los propios objetivos de aprendizaje. Para evaluar estos, proponemos las siguientes actividades:

- Para la evaluación de los dos primeros objetivos referidos a la clarificación de la postura personal en relación con la problemática del desarrollo y con la identificación acerca de valores, creencias y experiencias que influyen en la visión del desarrollo, planteamos la realización de una *prueba escrita* al comienzo y al finalizar la asignatura que contenga preguntas referidas a las anteriores cuestiones. El objetivo de la primera prueba es introducir la reflexión, que será retomada a lo largo de las sesiones teórico – prácticas. El objetivo de la segunda es contrastar si se ha iniciado un proceso de análisis crítico. Ambas pruebas no tendrán efectos para la calificación final, tratándose de una evaluación de tipo formativo[568].

- Para la evaluación del tercer y cuarto objetivo, referidos al aprendizaje significativo en relación con las causas y factores del subdesarrollo y las propuestas de la ciudadanía

[568] La diferencia básica entre una evaluación de tipo formativo y una de tipo sumativo, es que la primera se utiliza con fines de *retroinformación*; tanto los alumnos como los profesores necesitan saber cómo se está desarrollando el aprendizaje, sirviendo la retroinformación tanto para mejorar el aprendizaje de estudiantes concretos como para mejorar la enseñanza. La evaluación sumativa se utiliza para calificar a los estudiantes al acabar la asignatura.

cosmopolita, se sugiere realizar una serie de *actividades de evaluación en el aula* utilizando distintas técnicas. Estas actividades las propone y evalúa el profesor y su objetivo es doble: por un lado, servir como evaluación formativa, que aporte retroalimentación al estudiante, y sumativa, puesto que las calificaciones obtenidas en la realización de las prácticas constituirán la mitad de la nota final. Se propone la realización de distintas pruebas de evaluación, algunas individuales y otras en grupo. Biggs (2003) recomienda las siguientes: realización de mapas conceptuales, diagramas de Venn (una forma más sencilla de mapa conceptual), ensayo en tres minutos (método de introducir la actividad reflexiva planteando preguntas como ¿Cuál es el punto principal que ha aprendido hoy?), fragmentos (porciones significativas que el estudiante debe identificar, explicar el contexto, subrayar lo que es importante, etc.), etc.

- Los anteriores objetivos también se pueden evaluar, aunque de manera más indirecta, en *la autoevaluación del grupo y evaluación por el resto de los compañeros* del trabajo de campo. Como destacan Light y Cox (2001), la autoevaluación requiere de un clima de mutua confianza entre los alumnos y entre éstos y el profesor. Si esto se da, resulta una herramienta muy positiva. Es importante que los criterios de evaluación estén acordados por los grupos, y, en este aspecto, el trabajo del profesor es el de facilitar el proceso de acuerdo, sin imponer su propia visión de qué ha de ser evaluado. En nuestra propuesta es más importante el proceso por el que se llega al acuerdo y que los estudiantes sepan ajustar su trabajo autónomo a los objetivos de la evaluación, que el disponer de unos criterios de evaluación exhaustivos. La evaluación por parte del resto de la clase también desarrolla una serie de habilidades, como la de poder apreciar distintas opiniones y puntos de vista. La evaluación del trabajo de campo tiene una función no sólo formativa sino también sumativa, porque constituye la mitad de la calificación final.

- Por tanto, el último objetivo de aprendizaje, que hace referencia a la potenciación de la autonomía y a las competencias autorreguladores, se evalúa sobre todo a través de la realización y evaluación del trabajo de campo. También se pueden establecer como indicadores de evaluación del último objetivo, el acuerdo sobre las normas de comportamiento en el aula y su grado de respeto, aunque no se sugiere que aquellos formen parte de la nota final de la asignatura. Esta parte de la evaluación la realizaría el profesor mediante la *observación de la conducta* de los estudiantes.

- Por último, se propone un espacio para la evaluación por parte de los alumnos de todos los aspectos de la asignatura. El objetivo es doble: por un lado, dar realimentación al profesor acerca de los distintos aspectos de la asignatura y, por otro, fomentar

el aprendizaje crítico de los alumnos. Se propone un método que combina la realización de un cuestionario con la discusión en grupo con los alumnos. A través de esta última práctica, se fomenta un tipo de reflexión más profunda, interactiva que, además, enriquece las opiniones vertidas en los cuestionarios (Light and Cox, 2001).

En la tabla siguiente, se exponen las modalidades de evaluación que sugerimos para la asignatura DyCC, en relación con quién la realiza, qué objetivos se pretende evaluar y si es de carácter sumativo o formativo.

Actividades de evaluación	**OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA**					**Quién evalúa**		**Propósito**	
	1	2	3	4	5	Prof.	Est.	Form.	Sum.
Prueba escrita	■	■				■		■	
Distintas pruebas evaluación prácticas aula			■	■		■		■	■
Autoevaluación y evaluación compañeros trabajo de campo			■	■	■		■	■	■
Evaluación conducta mediante observación profesor					■		■	■	
Evaluación asignatura mediante cuestionario y discusión en grupo							■	■	

Tabla VII.23: Tipos y objetivos de la evaluación en la asignatura DyCC.

Bloques de contenidos

Para la asignatura DyCC se sugieren una serie de bloques de contenidos inspirados, en parte, en la anterior asignatura de ICD. El nivel de profundización en los contenidos teóricos no será muy alto puesto que se trata de una propuesta introductoria que busca sobre todo el cuestionamiento, la reflexión sobre una serie de aspectos del conflicto Norte/Sur. Los temas se han dividido en tres bloques, cada uno de los cuáles responde a un tema generador, formulado como un interrogante que le dirigimos al alumnado[569].

Bloque 1 ¿Cómo percibimos el Sur? Los temas que podrían ser abordados son los que hacen referencia al tipo de imágenes y palabras a través de las cuales evocamos y nombramos el Sur. También se debería abordar cómo las construimos en relación con el

[569] Pueden encontrarse referencias a los distintos temas que se proponen en DyCC a lo largo de toda la

tipo de información que recibimos y que nos hace construir nuestro imaginario sobre el Sur. Se trata de un bloque introductorio que pretende iniciar la reflexión sobre el objetivo segundo de aprendizaje que es el que relaciona la visión del desarrollo y el subdesarrollo con nuestras creencias, valores y experiencias y cómo todas éstas se van conformando. Para este primer bloque se recomienda emplear 5 horas de las sesiones teórico-prácticas de aula.

Bloque 2 ¿Qué es el desarrollo? Estamos ante el bloque central de la asignatura que pretende abordar la problemática del desarrollo desde distintas aproximaciones: la económica, la histórica, la política, la ética, etc. Este bloque responde a distintos objetivos de aprendizaje: en mayor medida al número tres, relacionado con las causas del conflicto Norte/Sur y los factores que agravan la injusticia social, aunque, de manera más indirecta, también se abordan los objetivos 1 y 2 de la asignatura. Se sugiere comenzar con la construcción de la idea de desarrollo desde las teorías económicas del desarrollo: la teoría de la modernización, la teoría de la dependencia o estructuralista (a partir de ésta se puede saltar a la interpretación histórica del subdesarrollo en relación con los dos períodos de expansión colonial) y el Consenso de Washington que resume los postulados económicos de la globalización. A partir del análisis de lo que propone el Consenso, se puede abordar la crisis de la deuda externa y sus efectos en el Sur y el rol de las multinacionales como principales actores de la globalización económica. Tras el análisis de las teorías económicas, se sugiere analizar el concepto de desarrollo humano y desarrollo sostenible. Este apartado permite reflexionar sobre otros aspectos del desarrollo como son la relación entre derechos humanos y desarrollo, los límites ambientales del modelo de desarrollo basado en la industrialización y la perspectiva ética. Por último, se sugiere finalizar este módulo con una reflexión sobre las teorías del postdesarrollo, por lo que suponen de cuestionamiento fuerte a la propia concepción de desarrollo. Se recomienda emplear 15 horas de actividad presencial del alumno.

Bloque 3 ¿Existe subdesarrollo en el desarrollo? Este bloque temático está relacionado con el trabajo de campo que se plantea en DyCC, consistente en la aproximación por parte del estudiante a la exclusión social en el Norte. La estructura de este bloque es mucho más flexible puesto que se pide a los alumnos que vayan elaborando los conteni-

investigación. En particular, en los capítulos 1, 2 y 3.

dos conceptuales, aunque el profesor dispone del espacio de tutorización para apuntar determinados temas relacionados con este bloque. La duración sugerida de este bloque es de 40 horas. Su relación con los objetivos de aprendizaje es muy amplia, ya que está conectado con todos ellos ya sea por los contenidos que se van a abordar en el mismo, ya sea por cómo se produce esa aproximación. La reflexión sobre la exclusión social en el Norte está conectada a las causas del subdesarrollo y los factores que agravan la situación (objetivo 3), a la visión del desarrollo del alumno en relación con su propios valores y experiencias (objetivo 2), a cómo se vive la problemática del desarrollo como ciudadano (objetivo 1) y también a qué se puede hacer para enfrentarse al Sur en el Norte (objetivo 4). Asimismo, el objetivo más relacionado con la conducta del estudiante (objetivo 5) está íntimamente ligado a este bloque tal y como se ha argumentado en las páginas anteriores.

Bloque 4 ¿Qué se puede hacer? En este último bloque abordamos lo que se puede hacer ante la problemática del subdesarrollo desde la perspectiva de la ciudadanía cosmopolita (objetivo 4), pero, antes de comentar en qué consisten sus propuestas concretas, sugerimos iniciar la reflexión sobre el sistema de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), lo que se conoce como la cooperación internacional al desarrollo. A las características y actores principales del sistema de AOD se podrían dedicar las primeras sesiones de este bloque, lo que incluiría una reflexión crítica sobre los intereses que sustentan dicho sistema. Tras ello, se podría abordar la cooperación no gubernamental y las iniciativas de otro tipo de nuevos actores en el sistema de cooperación, como las universidades. Por último se concluiría este bloque con las propuestas políticas de la ciudadanía cosmopolita y sus fundamentos éticos. Para la realización de este bloque, se proponen diez horas.

En la tabla siguiente, realizamos un resumen de los bloques presenciales de la asignatura DyCC – los 1,2, y 4 - y los posibles temas. No hemos incluido el bloque 3 al ser una propuesta mucho más abierta y que depende más de lo que los estudiantes propongan que de la actividad del profesor.

Bloques	Temas	Duración
1. ¿Cómo percibimos al Sur?	Tema 1. Imágenes y palabras con las que nos referimos al Sur Tema 2. La información sobre el Sur. El papel de los medios de comunicación	5 horas en aula teórico-prácticas
2. ¿Qué es el desarrollo?	Tema 3. Las teorías económicas del desarrollo: la modernización; la dependencia (las causas históricas del subdesarrollo); el Consenso de Washington (la crisis de la deuda externa; las multinacionales) Tema 4. El desarrollo humano y el desarrollo sostenible (Concepto y medición del desarrollo humano; desarrollo y derechos humanos; límites ambientales del desarrollo; la perspectiva ética) Tema 5. El postdesarrollo	15 horas en aula teórico-prácticas
4. ¿Qué se puede hacer?	Tema 6. El sistema de AOD Tema 7. La cooperación no gubernamental Tema 8. Nuevos actores de la cooperación internacional: las universidades Tema 9: Las propuestas de la ciudadanía cosmopolita	10 horas en aula teórico-prácticas

Tabla VII.24: Bloques y temas de la asignatura DyCC.

Fuentes de información

Para la correcta impartición de la asignatura, el profesor debería de disponer de distintas fuentes de información. Por un lado, referencias bibliográficas que le ayudaran a diseñar los contenidos conceptuales de la asignatura. Por otro lado, materiales de distinto tipo para la impartición de las sesiones prácticas de DyCC, que podrían ser audiovisuales, periódicos, extractos de monografías sobre el tema, etc. Tanto los primeros como los segundos están disponibles en las bibliotecas de la mayoría de universidades y algunos son accesibles desde Internet.

También consideramos conveniente que el profesor disponga de referencias bibliográficas especializadas sobre educación, tanto las que abordan la perspectiva de la educación para el desarrollo, como las que ofrecen pautas para un tipo de aprendizaje socioconstructivo, experiencial y crítico. El acceso a este tipo de información es más difícil sobre todo en entornos técnicos, aunque mucha información también está disponible a través de la red. A lo largo de la investigación, hemos ido sugiriendo muchos de estos materiales por lo que, a fin de no extendernos en demasía en este punto, remitimos al lector a los distintos epígrafes de esta investigación[570].

[570] Veáse, para los contenidos conceptuales, el capítulo 1, 2 y 3. Para la parte pedagógica, el 4, 5 y el 7.

Recomendaciones

No se requieren conocimientos específicos previos sobre los distintos contenidos de asignatura. Si el alumno hubiera cursado algún tipo de materias relacionadas con la economía o el medio ambiente, que pueden encontrarse en la formación de los ingenieros industriales, estará en disposición de confrontar la óptica desde la que se presentan estas cuestiones en DyCC con la manera tradicional de hacerlo en los estudios de ingeniería. Nos referimos no sólo a las estrategias pedagógicas empleadas, sino también a la perspectiva axiológica desde la que se presentan este tipo de contenidos en la mayoría de asignaturas de la carrera de ingeniero industrial. Sin ánimo de categorizar sobre este tema, lo cual requeriría de una investigación en mayor profundidad sobre los contenidos relacionados con la problemática del desarrollo que se imparten en la titulación de grado de Ingeniería Industrial, nos atrevemos a apuntar que la perspectiva axiológica desde la que se enfoca la asignatura de DyCC no es la mayoritaria en los estudios de Ingeniería Industrial en Valencia. Basamos nuestra opinión en la información que nos han transmitido estudiantes de las asignaturas de ICD y PCD desde el año 1995.

Para concluir este último punto del plan docente de DyCC, querríamos apuntar dos requisitos previos que han de tener los alumnos que quieran cursar esta materia: motivación y tiempo para trabajarla. Ya vimos, al realizar el perfil de los alumnos de las asignaturas de ICD y PCD, que éstos se matriculaban en la asignatura mayoritariamente por el interés en la temática en una proporción bastante superior que los alumnos de otras asignaturas de libre elección. Tras varios años de experiencia en la impartición de asignaturas de libre elección basadas en la ED, podemos afirmar que este primer interés no es suficiente para asegurar una continuidad en el seguimiento de la asignatura. Esto obedece a distintas causas: sobrecarga en los trabajos de otras asignaturas, solapamiento de horarios que obedecen a una descoordinación entre los profesores, circunstancias personales, etc. Pero también hemos observado que, en numerosas ocasiones, los alumnos se plantean la libre elección como un complemento a su formación, lo cual nos parece correcto, y eso implica dar prioridad a las otras materias de carácter obligatorio. Sin embargo, cuando el alumno escoge la asignatura de libre elección sobre desarrollo de una manera planificada y adapta sus horarios para dedicarle tiempo a la misma, su implicación en las tareas que se proponen es muy alta y también lo es su grado de satisfacción, lo cual facilita en gran medida el trabajo del profesor y lo hace mucho más placentero. Por ello, planteamos en DyCC el contrato de aprendizaje, como una medida para aumentar la implicación del estudiante con su propio aprendizaje. Volveremos sobre este punto al finalizar este capítulo pero, si de verdad se quiere que el cambio del modelo de

enseñanza-aprendizaje que se propone en el EEES sea una realidad, no sólo ha de cambiar la mentalidad de los profesores, sino también ha de modificarse la de los estudiantes, que han de tener una conducta más responsable sobre su propio proceso de aprendizaje. Y, para ello, es fundamental el ethos de la institución.

VII.3.3. Plan docente de la asignatura Tecnologías y Procesos de Desarrollo Humano (TyPDH)

Vamos a abordar en este epígrafe los contenidos del plan docente de la asignatura TyPDH. Hay muchos puntos en común con la materia anterior por lo cual, excepto cuando existan diferencias que subrayaremos, nos remitiremos a lo expuesto anteriormente.

Datos generales de la asignatura

1. Nombre: *Tecnologías y Procesos de Desarrollo Humano*
2. Títulación: *formación de grado equivalente al actual título de Ingeniero Industrial*
3. Créditos ECTS: *3 (90 horas de dedicación del alumno)*
4. Tipo de asignatura: *libre elección*
5. Extensión de impartición: *cuatrimestral de últimos cursos de la titulación*

Objetivos de la asignatura

TyPDH tiene como objetivo general el propósito común de todo el itinerario formativo: *formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable y que impulse la acción transformadora*. También comparte con la asignatura anterior el enfoque pedagógico basado en el aprendizaje crítico y reflexivo encaminado a la acción transformadora. Por ello, los objetivos que planteamos son los siguientes:

- *Que el alumno sea capaz de articular una posición personal en relación con la tecnología y sus efectos para el conflicto Norte-Sur, y cómo esto afecta a su posición como*

futuro profesional. Este objetivo será evaluado mediante una *prueba escrita* al comienzo y al final de la asignatura en la que el alumno tendrá que mostrar que ha iniciado o madurado un proceso reflexivo sobre su visión de la tecnología y las implicaciones para el desarrollo y su responsabilidad como futuro ingeniero.

- *Que el alumno sea capaz de identificar la relación que tiene su visión de la tecnología con sus propias creencias, valores, formación recibida y experiencias personales y cómo dicha visión tiene un impacto en la práctica concreta.* También en este caso, se trata de inducir un proceso de reflexión acerca de la relación entre el contexto del que parte el estudiante (personal y académico) y la visión de la tecnología que se tiene y cómo ésta puede ser distinta a otras percepciones. Para indicar en qué medida se ha logrado dicho objetivo, también se propone una prueba escrita al comienzo y al final de la asignatura.

- *Que el alumno sea capaz de entender, de manera dialógica y cooperativa, las relaciones entre la tecnología y el desarrollo humano a escala global y local tanto en el Norte como en el Sur.* Este objetivo hace referencia al conocimiento de tipo interpretativo, desarrollado de manera grupal, en el que se busca la comprensión de las relaciones entre la tecnología y el desarrollo humano. La evaluación de este objetivo se persigue mediante la realización de distintas prácticas en el aula y el trabajo de campo.

- *Que el alumno sea capaz de comprender, de manera dialógica y cooperativa, la relación que existe entre los proyectos y procesos de desarrollo y la tecnología para el desarrollo humano.* Este objetivo también hace referencia a un conocimiento de tipo interpretativo elaborado mediante el diálogo. No se pretende que el alumno se convierta en un experto en la elaboración de proyectos de desarrollo con un enfoque tecnológico, sino que pueda apreciar la relación que existe en el uso de las herramientas proyectuales y el desarrollo humano, y cómo las elecciones tecnológicas que se realizan pueden impulsar u obstaculizar el proceso de desarrollo de las comunidades del Sur. La evaluación de este objetivo se realizará mediante la realización de distintas prácticas en el aula.

- *Que el alumno haya potenciado su autonomía y sus competencias autorreguladoras a través de un proceso cooperativo con sus compañeros.* Este objetivo es idéntico al de la asignatura DyCC y será evaluado de la misma manera, es decir, mediante la autoevaluación del trabajo de campo y la observación del profesor.

Metodología

Al igual que en DyCC, en esta asignatura existen tres escenarios de aprendizaje: el aula, los seminarios tutorizados y el trabajo en grupo.

1) Actividades en el aula (50 horas). Dentro del aula, se propone combinar actividades encaminadas a un tipo de aprendizaje experiencial, significativo y crítico. Dentro de las *actividades de tipo experiencial* en el aula estaría, en primer lugar, la discusión y acuerdo de los criterios que han de regir las pautas de convivencia durante el transcurso de la asignatura, las derivadas del ejercicio de autoevaluación del trabajo en grupo y de la evaluación que cada grupo realiza de los otros trabajos y, por último, las actividades de evaluación de la asignatura. Para la realización de estas actividades, se estiman 16 horas.

Las *actividades de tipo significativo* consistirían en el seguimiento de *clases magistrales* sobre los contenidos básicos de la asignatura impartidas por un profesor o por un experto externo, de una duración limitada (no superior a 30 minutos) combinadas con la realización de prácticas en grupo donde se potenciarían más directamente los objetivos de aprendizaje significativos (los que hacen referencia a las relaciones entre tecnología y desarrollo humano y entre los proyectos de desarrollo y el desarrollo humano). Se recomienda emplear 15 horas para la impartición de las clases magistrales y las otras 15 restantes para la realización de las prácticas en el aula. En este tipo de sesiones, además de las técnicas recomendadas en DyCC (el dilema moral y el mapa conceptual), sugerimos emplear la discusión en grupo sobre casos reales relacionados con la tecnología. Se trataría de plantear una situación real que tuviera que ver con un desarrollo tecnológico en el Norte o en el Sur y, a partir de su análisis, plantear preguntas que guiaran la discusión en pequeños grupos o en el plenario. Textos como el de Méndez y Alvárez (1999) ofrecen multitud de ejemplos en los que se muestra como la actividad tecnológica y científica es una práctica que se construye de manera social y que los valores, la evaluación y la toma de decisiones suponen distintos debates entre las alternativas técnicas. Para la parte más relacionada con el proyecto de desarrollo, se recomienda recurrir a ejemplos de desarrollos tecnológicos en el Sur y, tras ello, analizar el tipo de decisiones tomadas y cómo las herramientas de gestión de los proyectos de desarrollo ayudan o no a diseñar una tecnología orientada al desarrollo humano (PNUD, 2001). Por último, para la potenciación directa del *aprendizaje reflexivo* se propone la elaboración de un ensayo escrito, individual, en el que se le preguntaría al alumno por los dos objetivos de aprendizaje que hacen referencia a su posición personal en relación con la tecnología y el desarrollo humano y cómo ésta afecta su posición como futuro profesional y la relación existente

entre su visión de la tecnología y sus propias creencias, valores y experiencias y cómo dicha visión tiene un impacto en la práctica concreta. Este mismo ensayo escrito se repetiría al final de la asignatura, no con un propósito sumativo en la nota final, sino para seguir impulsando el proceso de aprendizaje reflexivo del alumno. Para este tipo de ejercicio, se propone utilizar 4 horas.

2) Actividades no presenciales (40 horas). De la misma manera que en DyCC, este tipo de actividades están diseñadas en torno a la realización del trabajo de campo, hecho por grupos de entre 4 y 5 personas. Su objetivo es que los alumnos analicen un desarrollo tecnológico artefactual u organizativo (Méndez y Álvarez, 1999) de su entorno desde la perspectiva de la tecnología adecuada para el desarrollo humano. Los estudiantes han de escoger qué tipo de tecnología y cómo querrán evaluarla. En las sesiones teóricas se habrán comentado algunos ejemplos de metodologías que permiten realizar dicha evaluación, como la evaluación de impacto social (ICPGSIA, 2003). Este mismo trabajo es objeto de la autoevaluación por parte de cada grupo y de evaluación por parte del resto de la clase. Se cuenta aquí también con las actividades de tutorización del profesor (10 horas). El resto se computa como actividades autónomas.

Evaluación

El tipo de evaluación que se sugiere es idéntico a la asignatura anterior. Prueba escrita al comienzo y al final de la asignatura para la evaluación de los objetivos de aprendizaje 1 y 2; distintos tipos de evaluación (elaboración de mapas conceptuales, realización de cortos ensayos, etc.) para la corrección de las prácticas en aula que guardan relación con los objetivos de aprendizaje 3 y 4; autoevaluación y evaluación por parte de resto de la clase para el trabajo de campo cuya elaboración responde a los objetivos de aprendizaje 3, 4 y 5; evaluación por parte del profesor del objetivo 5 mediante la observación y evaluación de los estudiantes de la propia asignatura. Las funciones formativa y sumativa de las distintas pruebas de evaluación son las mismas que para la asignatura DyCC.

Bloques de contenidos

La asignatura está dividida en cuatro bloques de contenidos que giran alrededor del papel de la tecnología en el desarrollo humano desde una perspectiva global, local e individual, que hace referencia al rol del ingeniero como actor principal de los desarrollos

científico técnicos. Por ello, siguiendo esta filosofía, los contenidos se han estructurado de la siguiente manera:

Bloque 1 ¿Para qué y a quién sirve la tecnología? Los temas que podrían ser abordados son los que hacen referencia a cómo la tecnología modifica la forma de vida de las personas, cómo influye en nuestra percepción del mundo y qué tipo de valores e intereses están detrás de determinadas opciones tecnológicas. Se trata de temas muy complejos que se pretenden abordar en un módulo inicial con el objetivo de abrir interrogantes que serán retomados a lo largo de la asignatura. Para este módulo introductorio se sugieren 4 horas.

Bloque 2 ¿Qué tipo de tecnología se requiere para el desarrollo humano? Habría que comenzar con una reflexión sobre el enfoque de desarrollo humano y su relación con la tecnología. Se sugiere el uso de la matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef et al (1994)[571] para evaluar una opción tecnológica en el Sur y en el Norte a partir de un caso de estudio real. También se puede hacer referencia a otros enfoques de evaluación de impacto social y su relación con el modelo de desarrollo humano. La duración total de este módulo es de 46 horas, de las cuales 40 serán las que se destinen al trabajo de campo en el que los estudiantes tendrán que realizar el análisis de una opción tecnológica desde la perspectiva del desarrollo humano, y 6 se emplearán para el trabajo en el aula referido a un caso en el Sur.

Bloque 3 ¿Es el proyecto de cooperación una buena herramienta para la tecnología para el desarrollo humano? Este bloque es el que emplea mayor número de horas de aula (16 horas) puesto que su objetivo es ofrecer una visión introductoria de lo que es un proyecto de desarrollo y de cómo, a lo largo del mismo, se van adoptando decisiones tecnológicas de tipo organizativo o artefactual que pueden estar dirigidas o no al desarrollo humano de las comunidades del Sur. Se sugiere partir de los resultados de un proyecto de cooperación y, a partir de allí, ir desgranando las distintas decisiones que se han ido tomando y por quién. Esta reflexión permite trascender de la visión de la tecnología apropiada como el artefacto, y cuestionarse el rol del experto del Norte y la transferencia de conocimiento y el papel de las herramientas más extendidas en la gestión de proyectos

[571] Véase epígrafe II.1.4. de la investigación.

de cooperación – como el enfoque del Marco Lógico (Comisión Europea – EuropeAid, 2002) – en el desarrollo. Podría concluirse este análisis con la pregunta de si el proyecto es el marco más adecuado para que se pueda producir el desarrollo humano, o si la intervención debería orientarse más al proceso (Ferrero, 2003).

Bloque 4 ¿Qué se puede hacer? En este último bloque se aborda lo que el futuro profesional de la ingeniería puede hacer para contribuir al desarrollo humano. Se examina la importancia de los valores, de las habilidades y de la formación específica en el campo del desarrollo. También se abordan los distintos ámbitos de actuación del profesional de la ingeniería en relación con la tecnología para el desarrollo humano. Para este bloque se proponen 4 horas.

En la tabla siguiente, realizamos un resumen de los cuatro bloques de TyPDH y los posibles temas. No hemos incluido referencias al trabajo de campo dentro del bloque 2 puesto que, al ser una propuesta mucho más abierta y que depende más de lo que los estudiantes propongan que de la actividad del profesor, los contenidos conceptuales no están tan definidos.

Bloques	Temas	Duración
1. ¿Para qué y a quiénes sirve la tecnología?	Tema 1. Impactos de la tecnología en la forma de vida de las personas y en la percepción del mundo. Tema 2. Valores e intereses de las distintas opciones tecnológicas.	4 horas en aula teórico-prácticas
2. ¿Qué tipo de tecnología se requiere para el desarrollo humano?	Tema 3. El concepto de desarrollo humano. La matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef. Tema 4. Otras herramientas de evaluación del impacto de la tecnología.	6 horas en aula teórico-prácticas
3. ¿Es el proyecto de cooperación una buena herramienta para la tecnología para el desarrollo humano?	Tema 5. Las decisiones tecnológicas en el proyecto de cooperación. Tema 6. La gestión del ciclo del proyecto. Tema 7. El experto del Norte y la transferencia de conocimiento. Tema 8: De los proyectos a los procesos.	16 horas en aula teórico-prácticas
4. ¿Qué se puede hacer?	Tema 9. Valores, habilidades y conocimientos del ingeniero. Tema 10. Ámbitos de actuación del ingeniero y desarrollo humano.	4 horas en aula teórico-prácticas

Tabla VII.25: Bloques y temas de la asignatura TyPDH.

Fuentes de información

Las fuentes de información que recomendamos para el profesorado de TyPDH son, por un lado, materiales relacionados con el enfoque *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS), y con el campo de los proyectos de desarrollo y las tecnologías apropiadas y, por

otro, fuentes bibliográficas sobre ED y pedagogía universitaria. Sobre estas últimas ya hemos hablado a lo largo de la investigación, mientras que el campo disciplinario de las primeras no ha sido muy comentado. Comentaremos, a continuación, algunos textos introductorios. Comenzamos por un libro de referencia para entender la imagen de la tecnología y su desarrollo como es el de Basalla (1998), sobre la evolución de la tecnología. La caracterización de los estudios sobre CTS puede encontrarse en González et al (1996). Sobre los problemas éticos, sociales y políticos de la tecnología recomendamos Winner (1997), y como texto de apoyo para la búsqueda de casos de estudio a partir de los cuales discutir los contenidos de la asignatura, nos parece muy útil la aproximación de Méndez y Álvarez (1999).

Sobre el factor tecnológico en los proyectos de cooperación al desarrollo recomendamos el Informe del PNUD de 2001, el texto de Ferrero (1997) y distintos artículos que pueden encontrarse en la Revista *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano,* editada por Ingeniería Sin Fronteras. Para la parte de las metodologías de los proyectos de cooperación, sugerimos el manual sobre la Gestión del Ciclo del Proyecto (Comisión Europea – EuropeAid, 2002), el texto de Gómez Galán y Sainz (2003) sobre el marco lógico y, para el enfoque de los procesos de desarrollo, el artículo de Ferrero (2003).

Recomendaciones

Es aconsejable que los estudiantes que deseen cursar esta asignatura hayan realizado la de DyCC. Están concebidas para formar parte del mismo itinerario formativo y cursarse de manera consecutiva. También sería aconsejable que se tuviera una formación introductoria en ética aplicada a la ingeniería, aunque en este caso, el requisito previo es menos importante. Por lo demás, con el bagaje formativo del que disponen los estudiantes de ingeniería industrial es más que suficiente para entender los conceptos de la asignatura y realizar el trabajo de campo. No olvidemos que el propósito de TyPDH es, sobre todo, cuestionar mucho de esa formación previa. Las consideraciones que hacíamos en la asignatura anterior sobre la motivación son también aplicables a esta materia puesto que ambas comparten el mismo enfoque pedagógico.

VII.3.4. Las prácticas de participación social en el Norte (Pn)

Vamos a destacar en este apartado las principales características del período de prácticas en entidades no gubernamentales del Norte. Como ya hemos afirmado en anteriores ocasiones, este espacio de aprendizaje no encaja en la tipología de asignatura, por lo que, adaptaremos la información que sugiere Paracerisa (2004) que ha de incluirse en el plan docente. Asimismo, también se ha sostenido que al profesor se le ha de computar su trabajo de acompañamiento y evaluación de las prácticas como si de una actividad docente se tratara (quizás no de la misma manera que la impartición de una asignatura, pero computándolo a efectos de su plan de ordenación docente). Y esto es así por dos motivos: en primer lugar, porque planteamos un tipo de tutorización de las prácticas con elevada implicación del profesor (como posteriormente detallaremos, de las 60 horas de actividad del alumno, el profesor ha de trabajar con él una cuarta parte) y, en segundo lugar, porque se desarrolla todo un trabajo previo de identificación de los lugares de prácticas y de evaluación continúa con las entidades no gubernamentales acerca de este espacio formativo. Hemos defendido, en el anterior capítulo de esta investigación, la importancia de la extensión académica de la universidad orientada al desarrollo humano. El espacio de Pn es una apuesta por este tipo de extensión y, por ello, la institución universitaria ha de valorar el trabajo del profesor y establecer los criterios oportunos para evaluar estas acciones formativas. En la actualidad, en el entorno de la UPV, la tutorización de alumnos que realizan prácticas fuera de la universidad no se computa como actividad docente del profesor. En nuestra opinión, las prácticas que proponemos no tienen sentido si el profesor no acompaña el proceso de aprendizaje del alumno y, por tanto, la implicación del profesor es indispensable. Un criterio que sugerimos es equiparar la tutorización de las prácticas de manera similar a la dirección de trabajos finales de carrera, pero aminorando la compensación que recibe el profesor en función del número de horas reales de dedicación.

Datos generales de las prácticas

1. Nombre: *Prácticas de Participación Social en el Norte*
2. Titulación: *formación de grado equivalente al actual título de Ingeniero Industrial*
3. Créditos ECTS: 2 *(60 horas de dedicación del alumno)*
4. Extensión de impartición: *cuatrimestral de últimos cursos de la titulación*

Objetivos

Las prácticas se inscriben dentro del itinerario formativo en TyDH y, por consiguiente, comparten el objetivo general del mismo: *formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable y que impulse la acción transformadora*.

Al igual que las dos asignaturas anteriores, la propuesta pedagógica principal de la que beben las Pn es el aprendizaje crítico y reflexivo encaminado a la acción transformadora. Tienen, asimismo, un gran componente de aprendizaje experiencial (mayor que en el caso de las asignaturas) y se basan en menor medida en el aprendizaje sociosignificativo. A partir de estas consideraciones, proponemos los siguientes objetivos de aprendizaje:

- *Que el alumno sea capaz de articular una posición personal en relación con la problemática de la exclusión social propia del contexto donde realiza las prácticas y cómo ésta afecta a su posición como ciudadano y futuro profesional.* El objetivo que se persigue es que el alumno continúe reflexionando críticamente acerca del por qué de la exclusión social en el Norte o en el Sur y que lo haga a partir de la vivencia personal que experimentará durante su paso por las prácticas.

- *Que el alumno sea capaz de comprender las causas de la exclusión social propia del contexto donde realiza las prácticas y su relación con la problemática Norte-Sur.* Este objetivo hace referencia al conocimiento de tipo interpretativo y su evaluación se realizará mediante un ensayo escrito.

- *Que el alumno sea capaz de enmarcar el proyecto colectivo de transformación social del que es parte durante las prácticas dentro de las propuestas políticas derivadas de la ciudadanía cosmopolita.* Este objetivo también hace referencia a un conocimiento de tipo interpretativo y se propone un ensayo escrito como medio de evaluación.

- *Que el alumno haya potenciado su autonomía, sus competencias autorreguladoras, sus habilidades de trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar y una apreciación por la diversidad.* Este objetivo hace referencia a la conducta y a las habilidades de los estudiantes y, para su evaluación, sugerimos que sea el propio estudiante quien determine su grado de aprendizaje tras una reflexión conjunta con el profesor y el tutor de la entidad de prácticas.

Metodología

Las prácticas podrán ser realizadas de manera individual o en grupo. En cualquier caso, el alumno dispone de tres escenarios de aprendizaje: el espacio de tutorización y evaluación con presencia del profesor y el tutor de la ONG en la que se realizan las prácticas, el trabajo autónomo en la ONG y un trabajo fuera del escenario de prácticas. Veamos, a continuación, la descripción de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cada uno de esos escenarios y la indicación del tiempo que el estudiante deberá destinar a cada espacio.

1) Actividades de tutorización y evaluación (15 horas). En las actividades de tutorización, el profesor asume el rol de facilitador y acompaña al alumno o alumnos en la elaboración del contrato de aprendizaje y en el seguimiento de las prácticas. Ambas actividades se realizan conjuntamente con el tutor de las prácticas por parte de la ONG. Para este tipo de actividades se estiman 10 horas. Por otro lado, las actividades de evaluación propiamente dichas se realizarán dentro y fuera del espacio de prácticas. Se proponen dos momentos para la evaluación: una primera sesión de autoevaluación, realizada en conjunto con el profesor y el tutor de prácticas y un segundo momento, fuera del espacio de prácticas, en el que se evaluarán los objetivos de aprendizaje de tipo crítico e interpretativo. Para las actividades de evaluación se sugieren 5 horas.

2) *El trabajo de prácticas en la ONG (35 horas).* De acuerdo al contrato de aprendizaje anteriormente diseñado, el alumno tendrá que realizar las tareas que se hayan especificado. En la figura siguiente, se exponen algunas de las actividades que un estudiante de la actual titulación de Ingeniería Industrial podría desempeñar en una ONG. Muchas de ellas podrían ser realizadas sólo de manera introductoria debido a la duración del itinerario formativo que presentamos.

- Estudio de viabilidad de empresas de Economía Alternativa Solidaria (E.A.S.)
- Un diseño completo de puesta en marcha de empresas de E.A.S. (Tecnología, instalaciones, procesos, maquinaria,...)
- Asesorías a empresas de E.A.S. en: Higiene y seguridad en el trabajo, organización de la empresa, producción, costes, etc.
- Capacitaciones: clases de informática, gestión, planificación, elaboración de proyectos, ...
- Campo de discapacitados: diseño de sistemas y aparatos auxiliares para facilitar la integración y adaptación. Evaluación de mejoras posibles en mobiliario, herramientas, acceso a espacios, ...
- Organizar actividades (conocimientos de gestión y recursos humanos)
- Buscar fuentes de financiación
- Proyectos por encargo de la asociación (ya sean de nave industrial, plan de empresa, desarrollo de alguna zona geográfica, etc)
- Organizar la asociación (recursos humanos y técnicos, contabilidad, priorización de líneas de actuación, análisis de oportunidades y debilidades, etc)
- Análisis de mercado, concretamente: análisis de necesidades y demanda, identificación de causas de problemas, especificaciones iniciales de proyectos, acciones, campañas, etc...
- Programación de actividades: indicadores, plazos, objetivos, etc...
- Mantenimiento de locales, zonas productivas, máquinas y equipos, camiones, etc...
- Diseño de productos adaptados a necesidades de los beneficiarios, diseño de productos vendibles, diseño en general.

...a actual

Que los tra...nte técnico nos parece un criterio adecuado porque es importante ...reflexione sobre las posibilidades que su formación le abre en un contexto ...onal distinto al habitual, y que también las valore, en relación con las que otras personas, con las que va a interactuar en el espacio de prácticas, hayan podido disfrutar. Es muy enriquecedor, y así nos lo demuestra la experiencia de las prácticas en las asignaturas de ICD y PCD (Calabuig et al, 2001), que exista contacto con los beneficiarios de la acción de la ONG y con el personal de la misma. Por ello, proponemos, como escenario ideal, un pequeño trabajo de tipo técnico (por ejemplo, la impartición de unos cursos de ofimática) realizado junto con las personas que utilizan los recursos de la ONG y los voluntarios y trabajadores de la misma. En este sentido, el cómo realice la entidad no gubernamental su intervención social es determinante. Volveremos sobre este punto en el apartado de "recomendaciones", cuando abordemos las características de las entidades no gubernamentales.

3) El trabajo autónomo del alumno fuera del lugar de prácticas (10 horas). Los objetivos de aprendizaje de tipo interpretativo, 2 y 3, requieren de un trabajo de documentación

acerca de la realidad del Tercer Sector y la exclusión social en el Norte y su relación con el desarrollo y la ciudadanía cosmopolita. Por ello, se sugiere la lectura de un libro sobre esta temática[572] y, como método de evaluación, la realización de un ensayo escrito y su defensa, al finalizar el período de prácticas.

Evaluación

Para evaluar los distintos objetivos de aprendizaje proponemos las siguientes actividades:

- Para la evaluación del primer objetivo referido a la posición personal en relación con la problemática de la exclusión social y cómo ésta afecta a su posición como ciudadano y futuro profesional, proponemos, al igual que en DyCC y TyPDH, una *prueba escrita* al comienzo y al finalizar la asignatura que contenga preguntas referidas a las anteriores cuestiones. Esta prueba tendrá una función únicamente formativa.

- Para la evaluación del segundo y tercer objetivo, referidos a las causas de la exclusión social en relación con el conflicto Norte-Sur y con la acción colectiva de las ONG en el marco de las propuestas de la ciudadanía cosmopolita, proponemos un *ensayo escrito* que evalúe las actividades dedicadas a la lectura y análisis del libro y su relación con las prácticas realizadas por el alumno. La evaluación de este trabajo la realizará el profesor, y tendrá un peso del 25% de la nota final del alumno, donde también se valorará la presentación y defensa que del mismo realice el estudiante al profesor. Si las prácticas hubieran sido realizadas en grupo, se podría realizar esta reflexión de manera conjunta, más con una función formativa que sumativa, puesto que la calificación sería de tipo individual. La elaboración del ensayo no tendrá que llevarse a cabo en presencia del profesor, sino donde el estudiante decida y con los recursos bibliográficos de los que quiera disponer.

- Para la evaluación del cuarto objetivo, específicamente, y de los otros, de manera general, sugerimos la *autoevaluación* con carácter sumativo (75% de la nota final) y formativo. Será el propio estudiante quien, previa discusión con el profesor y el tutor

[572] Véase apartado “fuentes de información”.

de las prácticas, que expondrán su propia evaluación de las prácticas, se autocalifique. Los criterios serán los que consten en el contrato de aprendizaje elaborado al comienzo de las prácticas.

En la tabla siguiente, se exponen las modalidades de evaluación que sugerimos para las Pn, en relación con quién la realiza, qué objetivos se pretende evaluar y si es de carácter sumativo o formativo.

Actividades de evaluación	**OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA**				**Quién evalúa**			**Propósito**	
	1	2	3	4	Prof.	Tutor	Est.	Form.	Sum.
Prueba escrita	■				■			■	
Ensayo y defensa		■	■		■			■	■
Autoevaluación alumno	■	■	■	■			■	■	■
Evaluación prácticas profesor y tutor de prácticas	■	■	■	■	■	■		■	

Tabla VII.27: Tipos y objetivos de la evaluación en las Pn.

Fuentes de información

Las fuentes de información de las que tendría que disponer el profesorado de las Pn son de distinto tipo. En primer lugar, se precisa de un conocimiento sobre las distintas ONG que haga referencia a cuáles son sus fines, los tipos de actividades que realizan, su visión del voluntariado, su modelo de intervención social, etc. Este tipo de información difícilmente puede encontrarse en los libros, por lo que el profesor tendrá que realizar todo un trabajo previo para acercarse al mundo no gubernamental con unos criterios claros del tipo de entidades que busca. Existen centros de recursos que podrían ayudarle en los primeros pasos de esta tarea, suministrándole información general acerca de las ONG[573]. Es muy importante que el profesorado se marque unos criterios, acordes con el

[573] En la Comunidad Valenciana, los Centros de Voluntariado que dependen de la Fundación Valenciana para la Solidaridad y el Voluntariado, por ejemplo. Para más información, puede verse http://www.solidaridadyvoluntariado.org [fecha de consulta: 2.6. 2005]. Asimismo, las distintas oficinas y

espíritu de la asignatura, en la selección de las entidades. Nuestra experiencia nos demuestra que no todas son idóneas. Volveremos sobre este punto en el apartado siguiente de "recomendaciones".

Asimismo, sería deseable que el profesorado contara con referencias bibliográficas sobre el tercer sector, en general, y sobre distintos sectores de intervención social, en particular. Sugerimos una serie de textos sencillos que podrían ser recomendados para la realización del ensayo escrito: el texto de Zubero (2000), para una reflexión general sobre el voluntariado; el de Falcón (1997) sobre sus dimensiones políticas; el de Carreras y Osés (2002), sobre cómo pueden realizarse prácticas solidarias desde distintos ámbitos y el de Busaniche (2002) sobre la realidad del Cuarto Mundo.

Por último, también recomendamos la lectura de textos que reflexionan sobre el papel del Tercer Sector en el contexto de la globalización, como los que hemos comentado en el capítulo dedicado a la ciudadanía cosmopolita[574].

Recomendaciones

La realización de las Pn está limitada a aquellos alumnos que hayan realizado una de las asignaturas del itinerario formativo, aunque es preferible que hayan hecho las dos sobre todo porque su nivel de reflexión crítica sería más elevado. No olvidemos que el itinerario formativo se destina a estudiantes de últimos cursos de grado los cuales, en líneas generales, tendrán una edad comprendida entre los 20 y 22 años. Son, por tanto, menores que los alumnos que actualmente cursan las asignaturas de cooperación al desarrollo que se imparten en la UPV y, en nuestra opinión, la edad es un factor que influye en el grado de responsabilidad hacia su propio aprendizaje. Si, en el nuevo planteamiento curricular, los alumnos han ejercitado sus competencias autorreguladoras y su autonomía a lo largo de DyCC y TyPDH, el aprendizaje que podrán adquirir de su paso por las prácticas se verá incrementado. Se sugiere también la realización de una entrevista personal previa en la que se indague sobre la motivación y expectativas del estudiante.

centros de cooperación universitarias podrían facilitar este tipo de información.

[574] Veáse apartado III.2. de la investigación.

Otra recomendación para el profesorado responsable de las Pn tiene que ver con los criterios de selección de las entidades de prácticas. Es importante, como sugiere Calabuig et al (2001) que se trate de una organización con una cultura organizativa, es decir, tenga definida una misión, unos objetivos, unas líneas de acción claras y puestas en práctica, a través de los proyectos y actividades que para ello lleven a cabo. Asimismo, es importante que su trayectoria asegure que la estructura ideológica y de actuación esté en consonancia con la propuesta de ED para la ciudadanía cosmopolita. La experiencia con las prácticas de las asignaturas de ICD y PCD (Calabuig et al, 2001), nos demuestra que no todas las ONG comparten los criterios de la ED de quinta generación. Esta consideración no sólo atañe a los proyectos que realizan (si son más o menos asistencialistas), sino también a rol que le asignan a los voluntarios de la entidad y a la importancia que le dan a su formación. Sería deseable que el alumno de prácticas se sintiera integrado en la entidad, dispusiera de información y llegara a apreciar, en la medida de las posibilidades que ofrece un período corto de tiempo, esos valores que impregnan el trabajo de la entidad. Por último, sugerimos que la entidad tenga capacidad para poder involucrarse en el diseño de las prácticas y pueda garantizar el seguimiento y evaluación de las mismas, asegurando los recursos humanos y materiales que para ello se precise. En definitiva, según nuestra propuesta la ONG debe querer educar para la ciudadanía cosmopolita y debe apreciar que el recurso de prácticas es un buen instrumento para ello.

Por último, creemos que sería deseable que se pudiera contar con una pequeña partida económica que apoyara los gastos de desplazamiento de los alumnos hasta el lugar de prácticas. En el entorno de la UPV, es habitual que la empresa que acoge los alumnos les remunere con una beca, cuya cuantía varía notablemente. Pero, el sector no gubernamental, en general, no dispone de muchos recursos económicos y, por ello, sugerimos que sea la Escuela de Industriales la que de una pequeña ayuda para cubrir los gastos de desplazamiento.

VII.3.5. Las actividades complementarias (Ac)[575]

El alumno que desee completar su itinerario formativo en TyDH tendrá que realizar *30 horas* de actividades complementarias (1 crédito ECTS) relacionadas con la temática del desarrollo y la tecnología para el desarrollo humano. Su objetivo es que se pueda ampliar la información recibida a lo largo de DyCC, TyPDH y las Pn con temáticas que o bien no han podido ser abordadas en aquellas o bien ahonden en cuestiones que hayan sido ya tratadas pero en las cuales el estudiante tenga interés en profundizar. Es este último quien ha de proponer al profesor el tipo de Ac que quiere realizar y, de común acuerdo, ambos deciden sobre la idoneidad o no de las actividades propuestas. Éstas pueden ser de muy variado tipo[576] (conferencias, cursos, exposiciones, etc.) pero lo importante es que la temática guarde relación con algún aspecto del itinerario formativo y que el alumno se comprometa no sólo a *asistir*, sino a realizar un *breve ensayo* donde se comenten:

- los aprendizajes adquiridos durante la asistencia a la actividad.
- La relación que establece entre los contenidos de la formación recibida en el itinerario formativo TyDH y la actividad complementaria.
- La visión del desarrollo y/o de la tecnología que el estudiante considera que soporta los mensajes de la actividad.

Los *objetivos de aprendizaje* de las Ac son sobre todo de *carácter cognitivo*, puesto que se pretende evaluar la interpretación que de los contenidos conceptuales de las actividades hace el estudiante en relación con lo analizado en las asignaturas y con la visión del desarrollo y/o de la tecnología que se transmite en las Ac.

El tiempo que ha de emplear el alumno se divide entre la asistencia a la actividad y el trabajo autónomo de análisis que tendrá que realizar después de aquella. Se estima que con la asistencia a dos actividades de 10 horas de duración, a las que habría que

[575] Debido al carácter distinto de las Ac en relación con una asignatura, no vamos a seguir los apartados del plan docente, sino que haremos una serie de consideraciones generales sobre los contenidos, metodología, evaluación y recomendaciones para este bloque del itinerario formativo.
[576] Veáse la tipología de actividades que se sugiere en el apartado V.2.2. de la investigación.

sumar otras 10 horas de trabajo autónomo, el alumno completaría esta parte del itinerario formativo.

Los contenidos no están prefijados, como tampoco lo está la metodología, la cual dependerá de los impulsores de cada una de las actividades.

El *rol del estudiante* consiste en seleccionar la actividad, acordarla con el profesor, asistir a la misma y analizarla de acuerdo con las preguntas que exponíamos en el párrafo anterior. El *rol del profesor* es acompañar al alumno en la toma de decisiones y evaluar el ensayo, proporcionando realimentación al estudiante y otorgando la calificación de la actividad.

Debido al entorno sumamente dinámico en el que se ubica nuestra propuesta formativa, el estudiante encontraría sugerencias sumamente interesantes en el ámbito de la UPV[577], lo que no excluye la asistencia a otras actividades que puedan impulsar actores privados y públicos de la cooperación al desarrollo en la Comunidad Valenciana.

[577] Como muestra puede verse la información de las actividades que organiza el Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV puede verse su memoria de actividades disponible en http://www.upv.es/ccd/docs/MemCCD00-02.pdf [fecha de consulta: 5.6. 2005] o las acciones impulsadas por la Subdirección de Cultura y Cooperación al Desarrollo de la ETSII disponibles en http://www.etsii.upv.es/accd/actividades.htm [fecha de consulta: 5.6. 2005].

CONCLUSIONES Y DESARROLLOS FUTUROS

A lo largo de estas páginas hemos pretendido demostrar la necesidad, urgencia y conveniencia de que la educación para el desarrollo (ED) como educación para la ciudadanía cosmopolita sea una de las estrategias prioritarias de la cooperación al desarrollo. Hemos insistido especialmente en que se potencie desde la universidad y hemos esbozado una propuesta curricular para que la ED pueda ser desarrollada en el marco de los estudios científico-técnicos.

Para terminar este trabajo queríamos presentar unas conclusiones, que deben entenderse más como consideraciones que como conclusiones definitivas, y una propuesta de líneas de investigación futuras que emergen a partir de los resultados de nuestra investigación.

I. Conclusiones

Hemos dividido este apartado en cuatro niveles distintos de conclusiones que van del más general al más particular. El primero atañe a las reflexiones sobre el enfoque del desarrollo humano, su relación con los derechos humanos, con el sistema de cooperación internacional y con la finalidad de la educación; el segundo se corresponde con las consideraciones sobre el concepto, fundamentaciones, características, actores y estrategias de la ED para la ciudadanía cosmopolita; el tercero atañe a la universidad y al desarrollo humano; el cuarto a la relación entre la ED, la universidad y la cooperación internacional y, por último, el quinto tiene que ver con las conclusiones acerca de la ED en los estudios científico-técnicos.

Sobre el desarrollo humano, los derechos humanos, la cooperación internacional y la finalidad de la educación

1. La primera consideración hace referencia a la existencia de un paradigma de desarrollo, el desarrollo humano, que puede entenderse como un referente ideológico contrahegemónico del enfoque predominante en el desarrollo, el neoliberal. Como se ha sostenido a lo largo del capítulo II de esta investigación, el desarrollo humano incorpora diferencias clave con el enfoque neoliberal atendiendo a los siguientes aspectos: primeramente acerca de la *explicitación de argumentos filosóficos* y la *concepción de bienestar*, basada en las capacidades y las funciones frente a la utilidad; en segundo lugar, sobre los *aspectos evaluativos del desarrollo*, el desarrollo humano incide en que se ha de evaluar la capacidad de las personas para poder conducir la propia vida frente al enfoque

neoliberal que atiende al crecimiento económico como medida del desarrollo. Asimismo, el desarrollo humano se refiere también a la evaluación de las instituciones y de la sociedad. En este sentido, afirma que se ha de promover el refuerzo de las instituciones existentes pero velando por la justicia en los acuerdos institucionales. En tercer lugar, el enfoque del desarrollo humano hace referencia a la *agencia movilizadora tanto desde el punto de vista individual como colectivo.* La agencia se refiere a que las personas son fines y medios del desarrollo, beneficiarios y agentes del mismo, por lo que las estrategias de desarrollo habrán de ser participativas y, además, tendrán que potenciar la acción colectiva. El enfoque neoliberal entiende a las personas como medios del desarrollo, es decir como recursos humanos para la actividad económica, y no contempla la acción colectiva. Por último, el desarrollo humano se refiere a que el *objetivo del desarrollo* ha de ser expandir las oportunidades de las personas tanto sociales, como políticas y económicas, frente al enfoque neoliberal que se limita a contemplar el aspecto económico. Estamos, por tanto, ante a una *concepción multidimensional* del desarrollo frente a la concepción reduccionista del enfoque neoliberal. Sus dimensiones son las siguientes: económico, social, político, cultural, ambiental y trascendental.

2. La segunda consideración se refiere a la interdependencia de los derechos humanos y el desarrollo humano. Como se ha mantenido a lo largo del capítulo II, los *derechos humanos son un instrumento del desarrollo humano* puesto que, cuanto mayor sea su nivel de garantía, en mayor medida podrán las personas hacer uso de sus capacidades. Asimismo, el *derecho al desarrollo*, un derecho colectivo que engloba todos los derechos humanos, hace referencia a las obligaciones de todos los actores de la comunidad internacional para lograr el desarrollo (la idea de *co-responsabilidad*) y resalta la participación popular como instrumento clave para lograrlo.

3. La tercera consideración hace referencia a de qué manera influye el concepto de desarrollo humano en el *sistema de cooperación internacional*. El desarrollo humano constituye un referente distinto desde el cual plantear las estrategias de cooperación puesto que introduce la reflexión filosófica sobre cuáles son los *valores* que predominan en el sistema de cooperación, tanto el nivel macro como en el micro; en segundo lugar, aporta la idea de *co-responsabilidad de todos los actores implicados* tanto públicos como privados del Norte y del Sur para lograr el desarrollo; en tercer lugar, obliga a repensar la institucionalidad existente para hacerla más democrática y participativa lo que implica *reestructurar sustancialmente el poder político y el económico* a nivel estatal y global ; en cuarto lugar, *replantea las estrategias de la cooperación internacional* de acuerdo a la concepción multidimensional del desarrollo y, por último, *valoriza estrategias como la ED*,

la sensibilización o la incidencia política consideradas, según el enfoque liberal conservador de la ayuda al desarrollo, como residuales. Dichas estrategias se dirigen a la formación de una conciencia cosmopolita que se sienta co-responsable y que haga posibles los cambios que el desarrollo humano requiere.

4. La cuarta consideración tiene que ver con cómo atañe el desarrollo humano a la *educación*. Como hemos argumentado en diferentes lugares de la investigación, desde la perspectiva del desarrollo humano, la educación, incluida la superior, ha de ser considerada un derecho humano y, por tanto, si asumimos que los derechos humanos constituyen *bienes públicos globales,* la educación no podrá dejarse al arbitrio del mercado y los criterios para su satisfacción no deberían ser en ningún caso reduccionistas. Por otro lado, la concepción multidimensional del desarrollo influye en los objetivos de la educación que han de capacitar al ser humano para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a aprender a ser.

Sobre la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita

5. Por todo lo expuesto anteriormente, creemos oportuno que una concepción de ED que pretenda superar prácticas asistencialistas, derivadas de una concepción reduccionista del desarrollo, incluya como *referentes ideológicos el concepto de desarrollo humano y la idea de ciudadanía cosmopolita*. Asimismo, sugerimos que ha de estar sustentada en una *fundamentación axiológica*, derivada del sistema valorativo marco de los Declaración Universal de los Derechos Humanos, en una fundamentación psicológica (que bebe de los enfoques socioconstructivos del conocimiento, de las teorías del desarrollo de la conciencia moral y del aprendizaje sociosignificativo) y en una *pedagógica* (que tiene sus fuentes en la pedagogía crítica, en la educación popular, en la educación para la libertad, en la educación en valores como construcción de la conciencia moral y en las educaciones globales) (capítulos III y IV).

Atendiendo a las anteriores dimensiones, proponemos la siguiente definición de ED como educación para la ciudadanía cosmopolita: *proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidades y valores y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales.*

6. La ED como educación para la ciudadanía cosmopolita puede ser impulsada *desde diferentes ámbitos y por distintos actores*, públicos y privados, tanto del campo de la cooperación internacional como del de la educación. En el capítulo V hemos revisado quiénes son esos actores en el contexto español, cual es la visión que tienen de la ED y de qué tipo de instrumentos disponen para implementarla. También, tras el análisis de una serie de experiencias exitosas, hemos sugerido unas *recomendaciones para el diseño de buenas prácticas* en este campo, las cuales giran en torno a los siguientes aspectos: lo importante de la actitud de colaboración y participación de todos los actores implicados, incluyendo la incorporación de colectivos del Sur; el componente transformador relacionado con la dimensión política de la ED; la necesidad de construir otras herramientas de planificación y de darle una mayor relevancia al diagnóstico, evaluación y sistematización de las acciones de ED; en consonancia con lo anterior, hemos destacado la importancia de la investigación en este campo para nutrir de elementos conceptuales sobre los que construir nuevas herramientas adecuadas a los grupos objetivo y, por último, queremos señalar que lo importante es el desarrollo de las capacidades de las personas involucradas en las acciones de ED. Por ello, es importante apoyar procesos a largo plazo y no buscar resultados rápidos y de corto plazo.

Sobre la universidad y el desarrollo humano

7. En el capítulo VI de la investigación hemos discutido sobre el rol que puede jugar la universidad como actor de la cooperación al desarrollo orientada al desarrollo humano. Se ha alertado de los peligros del *contexto globalizador* y de la *tendencia mercantilista* de la educación superior a la que está sometida la universidad en el Siglo XXI y que se manifiesta en la internacionalización y uniformización del currículum; en la concentración del conocimiento científico en unas pocas instituciones; en la fuga de cerebros del Sur al Norte; en la transnacionalización de la formación universitaria y en las tendencias comercializadoras y liberalizadoras de la educación terciaria. En el contexto europeo, *el proceso de Bolonia* está impulsando un modelo de universidad que presenta rasgos que responden al paradigma neoliberal, como los criterios de calidad asociada a la medición de indicadores de desempeño, a la vez que se aprecian tendencias que responderían en mayor medida al enfoque del desarrollo humano, como la formación en conocimientos, habilidades y valores y el cambio del paradigma de enseñanza aprendizaje.

8. En este mismo capítulo, proponemos una serie de *características de la universidad orientada al desarrollo humano*, que hemos denominado universidad transformadora y que giran en torno a la educación terciaria entendida como bien público global, uni-

versalizable, autónoma de los poderes públicos, de los intereses económicos, mediáticos, religiosos y culturales, que responda a las demandas de la sociedad pero desde la perspectiva del desarrollo humano y que comparta un criterio de calidad pero entendida de manera integral, que refleje la multidimensionalidad del desarrollo humano.

Sobre la ED y la universidad

9. También hemos discutido sobre cuál es la relación entre la ED para la ciudadanía cosmopolita y la universidad atendiendo a las tres funciones de esta última: la docente, la investigadora y la de extensión social. Para la primera, se ha propuesto *orientar las competencias genéricas* de las futuras titulaciones derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacia la formación de la ciudadanía cosmopolita. También se ha sugerido *diseñar el currículo universitario* para el aprendizaje personal, profesional y ciudadano y hacerlo desde la introducción de contenidos que faciliten la construcción de un proyecto personal de vida, del aprendizaje de la responsabilidad profesional y ciudadana y de la solidaridad y el voluntariado. También se ha indicado, en la misma línea que recomienda el EEES, *potenciar el cambio del paradigma de enseñanza aprendizaje* desde uno basado en la transmisión de los conocimientos a otro que forme en conocimientos, habilidades y valores. Por último, se ha apuntado incentivar la *innovación docente* y el uso de *instrumentos éticos de autorregulación* que promuevan un ethos institucional acorde con los valores del desarrollo humano.

10. Respecto a la *función investigadora*, sugerimos generar un tipo de conocimiento adecuado para el desarrollo humano lo que implica, en primer lugar, considerar el primero como bien común de la humanidad y orientar la investigación hacia los límites sociales y ambientales de nuestro modelo de desarrollo y plantear propuestas sólidas y viables alternativas al paradigma dominante de desarrollo. También supone impulsar investigaciones de carácter interdisciplinar, que atiendan a las múltiples dimensiones del desarrollo humano, y contar con los protagonistas del desarrollo en la generación del conocimiento para que se trate de un conocimiento transformador.

11. Por último, por lo que concierne a la función de *extensión académica*, proponemos destacar el rol de la universidad como agente de cambio social enfatizando las acciones en las que se produce un aprendizaje colaborativo en conjunto entre los académicos, los estudiantes y la comunidad. A este respecto, las metodologías de investigación – acción, nos parecen especialmente interesantes.

12. También hemos reflexionado sobre cuáles son los instrumentos específicos de los que dispone la universidad para convertirse en un actor de la cooperación orientada al desarrollo humano y hemos concluido haciendo algunas consideraciones sobre los retos que tiene planteada la cooperación universitaria en el contexto español que atañe fundamentalmente a su legitimación y reconocimiento, a la delimitación de su perfil y a su integración en las estrategias globales de la cooperación y a sus instrumentos.

Sobre la ED y los estudios científico-técnicos

13. Por último, en el capítulo VII de la investigación, hemos centrado nuestra reflexión en desarrollar una propuesta de ED en los estudios científico-técnicos. De los distintos instrumentos de los que dispone la universidad, hemos optado por la libre elección y hemos esbozado una *propuesta curricular* denominada *Tecnología y Desarrollo Humano,* de 270 horas de duración, dirigida a estudiantes de grado de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia. La propuesta, también denominada itinerario formativo, consta de dos asignaturas de libre elección (de 90 horas de dedicación cada una), un período de prácticas en entidades no gubernamentales (de 60 horas de dedicación) y la realización de actividades complementarias (de 30 horas de dedicación). Hemos prestado especial atención al *contexto y antecedentes* de esta propuesta curricular y hemos trazado algunas de las características de sus potenciales destinatarios resaltando su perfil axiológico en contraste con otros alumnos del mismo Centro.

14. La especificidad de este itinerario formativo en relación con otras propuestas curriculares pensadas para ámbitos no técnicos reside fundamentalmente en la elección de los contenidos de las asignaturas y en las actividades que, para las prácticas, se proponen al estudiante. En relación con los primeros, se han escogido como ejes temáticos la problemática del desarrollo y el impacto social y ambiental de la tecnología. Por lo que respecta a las prácticas, se sugiere la realización de acciones que guarden relación con la formación técnica del alumno. Los otros aspectos del itinerario formativo (relativos a la visión del conocimiento de la que se parte, al proceso de aprendizaje, al rol del profesor y del alumno, al tipo de objetivos de aprendizaje y a la evaluación) podrían ser generalizables para otro tipo de propuestas curriculares no específicas del ámbito técnico formuladas desde la óptica de la ED para la ciudadanía cosmopolita.

15. El itinerario formativo está pensado para poder ser aplicado de acuerdo a las exigencias del EEES, por ello hemos prestado especial importancia a la reflexión sobre las *competencias* a las cuales puede contribuir la propuesta curricular.

16. Finalmente, hemos esbozado las *principales características* de cada uno de *los cuatro bloques* del itinerario atendiendo a los elementos de un plan docente: datos generales, objetivos, metodología, evaluación, bloques de contenidos, fuentes de información y recomendaciones.

II. Desarrollos futuros de la investigación

En el presente trabajo de investigación hemos intentado aportar algunos elementos clarificadores sobre el rol que puede jugar la ED en la universidad como herramienta de la cooperación al desarrollo orientada al desarrollo humano. Asimismo, hemos querido sugerir una propuesta que fuera viable para ser aplicada en los estudios científico-técnicos. Quedan, no obstante, muchas otras cuestiones en las que sería conveniente profundizar y que podrían constituir ulteriores propuestas de investigación.

Vamos a comentar en las próximas líneas algunas de las más relevantes; las hemos dividido en cuatro grupos: las que hacen referencia a la propuesta educativa generada, las que conciernen al modelo de ED como base de otras propuestas formativas universitarias, las que tienen que ver con la reflexión teórica sobre desarrollo humano y universidad y, finalmente, las que se refieren a otras investigaciones sobre ED fuera del ámbito universitario.

1. En primer lugar, sería conveniente someter a un *contraste empírico el modelo de ED generado*. En esta línea podrían desarrollarse los siguientes trabajos complementarios:

- Diseñar un sistema de indicadores acorde con el modelo de ED propuesto y evaluar los cambios producidos en los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes del itinerario formativo completo o de parte de él. Se sugiere priorizar herramientas propias de la investigación cualitativa como las entrevistas en profundidad, la observación participante del profesor o los grupos de discusión.

- Evaluar el diseño del itinerario formativo propuesto a la luz de las evidencias anteriores.

- Contrastar los resultados obtenidos con los resultados de otras investigaciones realizadas sobre estudiantes que no hayan pasado por el itinerario formativo.

2. En segundo lugar, se podrían *desarrollar otros instrumentos* de los que dispone la universidad siguiendo la propuesta de la ED para la ciudadanía cosmopolita. Se sugieren, en particular, los siguientes:

- El diseño y evaluación de una estrategia para incorporar de manera transversal en asignaturas troncales y obligatorias los contenidos, habilidades y valores de la ED. Esta podría consistir en el diseño de un plan docente de formación de profesorado universitario adaptado a las características de la ED y en la posterior evaluación del impacto de dicha estrategia tanto en el propio profesorado como en los estudiantes.

- El diseño y evaluación de una línea de proyectos fin de carrera en comunidades del Sur y en entidades no gubernamentales del Norte basada en la ED que contribuyera a la generación de conocimiento para el desarrollo humano. Esta propuesta tendría que complementarse con otras investigaciones sobre el impacto que las acciones de este tipo producen en el propio estudiante y en las organizaciones de acogida.

- El diseño y evaluación de una formación de segundo ciclo específica en desarrollo y cooperación internacional dirigida a perfiles técnicos de acuerdo con los principios de la ED. Esta línea de trabajo debería incluir otra investigación sobre cuáles son las competencias adecuadas para que los ingenieros trabajen en el sistema de cooperación internacional con un enfoque orientado al desarrollo humano y cuáles son las que la actual oferta formativa les provee. Esta reflexión está muy relacionada con un tema al que hemos prestado especial atención en esta investigación: la importante cuestión del poder de los expertos externos, de los que tienen los recursos económicos y de los que dominan la tecnología.

- El desarrollo de códigos de autorregulación en las universidades que contribuyeran a la creación de un ethos institucional adecuado con los objetivos del desarrollo humano.

- El diseño y posterior evaluación en términos de ED de investigaciones basadas en la metodología de la investigación-acción que incorporaran al profesorado, a los estudiantes y a la comunidad y que generaran un conocimiento transformador para todos ellos.

- El diseño de una estrategia de sensibilización dirigida a todos los actores universitarios que incorporara una evaluación del impacto producido de acuerdo con los criterios de la ED.

3. En tercer lugar, se propone *continuar la reflexión teórica* acerca de las relaciones que el concepto de desarrollo humano tiene con la institución universitaria. En particular, se sugiere:

- Aplicar el enfoque de capacidades como medida para la evaluación de los contenidos del currículo universitario de las enseñanzas técnicas y para contrastarlo con el concepto de calidad universitaria.

4. *Fuera del ámbito universitario*, pero en relación con la ED, se sugiere la siguiente línea de investigación:

- Diseñar herramientas de planificación de acciones de ED acordes con el modelo propuesto y profundizar en la sistematización de acciones que sigan la propuesta de la ED para la ciudadanía cosmopolita y compararlas con otras que atiendan a otro enfoque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA TESIS DOCTORAL

[1] Abellán, V. (1997), "La acción de las Naciones Unidas a favor del desarrollo" en Mariño, F. y Fdez. Liesa, C. (ed.), *El Desarrollo y la Cooperación Internacional,* Universidad Carlos III y BOE, Madrid, pp.75-91.

[2] AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) (2004), *Plan Director de la Cooperación Española, 2001-2004,* Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid.

[3] ALBOAN, HEGOA e Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2004), *La Sistematización, una Nueva Mirada a Nuestras Prácticas. Guía para la Sistematización de Experiencias de Transformación Social.* Bilbao.

[4] Alkire, S. (2002), *Valuing Freedoms. Sen Capability Approach and Poverty Reduction,* Oxford University Press, New York.

[5] Almansa, F. (1999), *Reflexiones sobre Ética y Cooperación para el Desarrollo,* Intermón, Barcelona.

[6] Alonso, J.A. (1999a) (dir.), *Estrategia para la Cooperación Española,* MAE – SECIPI, Madrid.

[7] Alonso, J.A. (1999b), "La eficacia de la ayuda: crónica de decepciones y esperanzas", en Alonso, J.A & Mosley, P. (ed.), *La Eficacia de la Cooperación Internacional al Desarrollo: Evaluación de la Ayuda,* Civitas, Madrid, pp. 69-123.

[8] Alonso, J.A. (2000), "Globalisation, civil society and multilateral system", *Development in Practice,* 10, 3-4, pp. 348-360.

[9] Alonso, J.A. (2004a), "El desarrollo como proceso abierto al aprendizaje: diez desafíos para la ayuda", *Revista de Fomento Social,* 234 (59), pp. 359-394.

[10] Alonso, J.A. (2004b), "La universidad como agente de cooperación al desarrollo", Conferencia presentada en el *II Congreso Internacional Universidad y Cooperación al Desarrollo,* Universidad de Murcia, Murcia.

[11] Altbach, P.G. & Selvaratnam, V. (eds.) (1989), *From Dependence to Autonomy: the Development of Asian Universities,* Kluwer, Dordretcht.

[12] Altbach, P.G. (2001), "Academic freedom", *Higher Education,* 41, pp. 205-219.

[13] Altbach, P.G. (2004), "Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world", *Tertiary Education and Management,* 10, pp. 3-25.

[14] Althusser, L. (1974), *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado,* Nueva Visión, Buenos Aires.

[15] Álvarez de Mon, S. (2001), *El Mito del Líder*, Prentice-Hall, Madrid.

[16] Añon, M.J. (1994), *Las Necesidades y el Fundamento de los Derechos Humanos,* Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

[17] AMANI, Colectivo (1994), *Educación Intercultural. Análisis y Resolución de Conflictos,* Editorial Popular, Madrid.

[18] Anderson, G., Boud, D. & Sampson, J. (1996), *Learning Contracts: a Practical Guide,* Kogan Page, London.

[19] Angulo, C. (2004), "La formación de recursos humanos para la cooperación internacional", *Revista de Fomento Social,* 234 (59), pp. 395- 407.

[20] Apel, K.O. (1985), *La Transformación de la Filosofía v*ol.2, Taurus, Madrid.

[21] Apel, K.O. (1991), *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso,* Paidós, Barcelona.

[22] Apple, M.W. & Beane, J.A. (comps.) (1997), *Escuelas Democráticas,* Morata, Madrid.

[23] Aracil, R. (1995), *El Mundo Actual. De la IIª Guerra Mundial a Nuestros Días.* Universidad de Barcelona, Barcelona.

[24] Aramendy, R. (2001), "Pequeña historia de la educación popular" en VV.AA., *Curso de Educación Popular. Textos de apoyo,* Asociación Valenciana de Ingeniería Sin Fronteras, Valencia, pp. 3-12.

[25] Aranguren, J.L. (1958; 1993), *Ética,* Alianza Universidad Textos, Madrid.

[26] Aranguren G., L.A. (2000), *Cartografía del Voluntariado. Cambio Social y Procesos Educativos.* PPC, Madrid.

[27] Arendt, A. (1996), *Entre el Pasado y el Futuro: Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política,* Península, Barcelona.

[28] Argibay, M., Celorio, G. & Celorio, J.J. (1997), *Educación para el Desarrollo. El Espacio Olvidado de la Cooperación,* Cuadernos de Trabajo nº 19, HEGOA, Bilbao-Vitoria.

[29] Arneson, R.J. (2004), "Perfectionism and politics", *Ethics,* 111, pp. 37-63.

[30] Ashby, E. (1964), *Universities: British, Indian, Africa,* Harward University Press, Cambridge, Massachusetts.

[31] Ashby, E. (1974), "The academic profession" en Ashby, E. (ed.), *Adapting Universities to a Technological Society,* Jossey-Bass, San Francisco, pp. 73-87.

[32] Ayats, J.C., Zamora, P. & Desantes, R. (2004), *Los Titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los Empleadores.* Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[33] Ausubel, D. (1976), *Psicología Educativa: un Punto de Vista Cognoscitivo,* Trillas, México.

[34] Balibar, E. (1992), *Les Frontières de la Démocratie,* La Découverte, París.

[35] Banco Mundial (1991), *Informe sobre Desarrollo Mundial 1991,* Banco Mundial, Washington.

[36] Banco Mundial (1995), *Informe sobre Desarrollo Mundial 1995,* Banco Mundial, Washington.

[37] Banco Mundial (1997), *Informe sobre Desarrollo Mundial 1997,* Banco Mundial, Washington.

[38] Banco Mundial (1998a), *Assesing Aid: What Doesn't and Why*, Oxford University Press, New York.

[39] Banco Mundial (1998b), *Development and Human Rights: The Role of the World Bank,* Banco Mundial, Washington.

[40] Banco Mundial (2001), *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001,* Mundi Prensa, Madrid.

[41] Banco Mundial (2003), *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria,* Banco Mundial, Washington.

[42] Banks, J.A. (1997), *Educating Citizen in a Multicultural Society,* Teachers Columbia University, New York.

[43] Barber, B. (1999), "Fé constitucional" en Nussbaum, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial",* Paidós, Barcelona, pp. 43-50.

[44] Bardan, K. & Klasen, S. (2000), "On UNDP's revisions to the gender- related development Index", *Journal of Human Development,* 1, 2, pp. 191-195.

[45] Barone, S. & Mella, P. (2003), "Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy", *Revista Iberoamericana de Educación,* 31, pp.187-219.

[46] Barrat-Brown, M. (1998), *Comercio Justo, Comercio Injusto,* Icaria, Barcelona.

[47] Bartell, M. (2003), "Internationalization of universities: a university culture-based framework", *Higher Education*, 45, pp. 43 - 70.

[48] Bartolomé, M. (2002), "Introducción. Un reto a la educación intercultural" en Bartolomé, M. (coord.), *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural,* Narcea, Madrid, pp. 13-25.

[49] Basalla, G. (1988), *La Evolución de la Tecnología,* Crítica, Madrid.

[50] Baselga, P. & Ferrero, G. (1997), "La asignatura introducción a la cooperación para el desarrollo y otras propuestas curriculares" en Boni, A. y Ferrero, G. (eds.) *Introducción a la Cooperación para el Desarrollo,* Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, pp. 25-48.

[51] Baselga, P., Ferrero, G., Mesa, M., Nebreda, A. & Ortega, M.L. (1999a), *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas Españolas,* Informe presentado a la Oficina de Planificación y Evaluación de la SECIPI, Valencia, (cortesía de los autores).

[52] Baselga, P., Ferrero, G., Ibañez, J., Boni, A. & Royo, I. (1999b), "El concepto de desarrollo humano sustentable como base para una estrategia formativa en las enseñanzas técnicas universitarias", Actas del Congreso *Análisis de 10 años de Desarrollo Humano*, Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional (HEGOA), Bilbao, 1999.

[53] Baselga, P., Ferrero, G. Boni, A., Ortega, M.L., Mesa, M., Nebreda, 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.* Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[54] Beck, U. (2004), "El metajuego de la política cosmopolita", *Claves de Razón Práctica,* 145, pp. 4-7.

[55] Beetham, D. (1998),"Democracy and human rights: civil, political, economic, social and cultural", *Human Rights, New Dimensions and Challenges,* Symonides (ed.), Unesco, Ashgate, Vermont, pp. 71-97.

[56] Benet, V.J. (2003), "El espectáculo solidario: la publicidad en el tercer sector y su proyección cultural" en Benet, V.J. & Nos, E. (eds.), *La Publicidad en el Tercer Sector. Tendencias y Perspectivas de la Comunicación Solidaria,* Icaria, Barcelona, pp. 15-54.

[57] Bengoa, J.L. (1987), "Educación popular y movimientos sociales", *Proposiciones,* 15, pp. 1-15.

[58] Berlín, I. (1988), *Cuatro Ensayos sobre la Libertad,* Alianza, Madrid.

[59] Besterfield-Sacre, M., Shuman, L.J., Wolfe, H., Atman, C.J., McGourty, J., Miller, R.L., Olds, B. & Rogers, G.M. (2000). "Defining the outcomes: a framework for the EC-2000", *IEEE Transaction on Education,* 43,2, pp. 100-110.

[60] Biggs, J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University,* The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

[61] Bloch, E. (1938-1959; 2004), *El Principio Esperanza,* Trotta, Madrid.

[62] Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1975), *La Evaluación del Aprendizaje,* Troquel, Buenos Aires.

[63] Bobbio, N. (1976), "Eguaglianza ed egualitarismo", *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto,* 53,3, pp. 321-330.

[64] Bobbio, N. (1991), *El Tiempo de los Derechos,* Sistema, Madrid.

[65] Bolívar, A. (1995), *La Evaluación de Valores y Actitudes,* Anauda/Alaya, Madrid.

[66] Boni, A. & Albarracín, J. (2001) "La colaboración universidad - sociedad civil como una estrategia de partenariado para la promoción de la educación para el desarrollo en la universidad", Actas del *I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad*, Universidad de Valladolid, Valladolid.

[67] Boni, A., Baselga, P. & Ferrero, G. (2002), "La educación para el desarrollo en la universidad", *Papeles de Cuestiones Internacionales,* 76, pp. 145-151.

[68] Boni, A., Peris, J., Lozano, J.F., & Gómez-Senent, E. (2003a), "Análisis axiológico de la teoría de las dimensiones del proyecto", Actas del *VII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*, Pamplona.

[69] Boni, A., Chattou, Z. & Lacomba, J. (2003b), "Tejiendo lazos entre Europa y Marruecos. Los inmigrantes marroquíes y el codesarrollo", *Ágora. Revista de Ciencias Sociales,* 8, pp. 21-38.

[70] Boni, A. & Lozano, J.F. (2004), "Ethical learning in the new curricula. An approach to the spanish case", Actas del *SEFI 2004 Annual Congress. The Golden Opportunity for Engineering,* Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[71] Boni, A., Acebillo, M., Visscher, J.T., Hidalgo, S., Pérez, A. & Del Cañizo, C., (2004), "Educando en tecnología para el desarrollo humano: una experiencia docente para la formación de profesorado universitario en educación para el desarrollo a través de la enseñanza semipresencial", Actas del *III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, Universidad de Girona, Girona.

[72] Boni, A., Lozano, F., Baselga, P., Ferrero, G., Calabuig, C., Monterde & R. Peris, J. (2005). "Reorienting the Engineering Education in a Globalized World: an Educational Experience for Cooperation for Development Training", Actas del *SEFI 2005 Annual Congress. Enginnering Education at the Cross-Road of the Civilization,* Middle East Technical, University, Ankara.

[73] Bozhovich, L.I. (1981), *La Personalidad y su Formación en la Edad Infantil,* Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

[74] Brauman, R. (1995), *Escenarios de Crisis,* Acento Editorial, MSF, Madrid.

[75] Brennan, J. (2002), "Transformation or reproduction. Contradiction in the social role of the contemporary university" en Enders, J. & Fulton. O. (eds.), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation,* Kluwer Academic Publishers, Dordretch, Boston, London, pp. 73-86.

[76] Brockbank, A. & McGill, I. (2002), *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior,* Morata, Madrid.

[77] Brown, D. & Tandon, R. (1983), "Ideology and political economy in inquiry: action research and participatory research", *Journal of Applied Behavioural Science,* 19, pp. 277-294.

[78] Brown, C. (2001), "Cosmopolitism, world citizenship and global civil society" en Caney, S. & Jones, P. (ed.), *Human Rights and Global Diversity,* Frank Cass, London, pp. *7-26*

[79] Brown, L.D., Bammer, G., Batliwala, S. & Kunreuther, F. (2003), "Framing practice-research engagement for democratizing knowledge", *Action Research,* 1, 1, pp. 81-102.

[80] Brownlee, J., Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2004), "An investigation of student teachers' knowledge about their own learning", *Higher Education,* 45, pp. 109-125.

[81] Brukner, P. (1996), *La Tentación de la Inocencia,* Anagrama, Madrid.

[82] Bunk, G. (1994). "Teaching competencies in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany", *Vocational Training European Journal,* 1, pp. 8-14.

[83] Busaniche, G. (2002), *Cuarto Mundo,* Intermón-Oxfam, Barcelona.

[84] Bustelo, P. (1998), *Teorías Contemporáneas de Desarrollo Económico,* Síntesis, Madrid.

[85] Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig J.M. & Trilla, J. (1995), *La Educación Moral en Primaria y Secundaria,* Edelvives., Madrid.

[86] Buxarrais, M.R. (1997), *La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuestas y Materiales,* Desclée de Brower, Bilbao.

[87] Cabrera, F. (2002), "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía multicultural" en Bartolomé, M. (coord.), *Identidad y ciudadanía, Un Reto a la Educación Intercultural,* Narcea, Madrid, pp. 79-104.

[88] CAD (Comité de Ayuda al Desarrollo) (1995), *Principios del CAD para una Ayuda Eficaz*, OCDE – Mundi Prensa, Madrid.

[89] CAD (Comité de Ayuda al Desarrollo) (1996), *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Cooperation,* OCDE, Paris.

[90] CAD (Comité de Ayuda al Desarrollo) (2002), *Glosario de los Principales Términos sobre Evaluación y Gestión basada en Resultados,* OCDE, Paris.

[91] CAD (Comité de Ayuda al Desarrollo) (2003), *Development Co-operation 2003 Report*, OCDE, Paris.

[92] Calabuig, C., Gómez, M. LL., Martín, V. & Boni, A. (2001), "La experiencia de prácticas de participación social en entidades no lucrativas de alumnos/as de asignaturas de cooperación al desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia", Actas del *I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad*, Universidad de Valladolid, Valladolid.

[93] Camps, V. (1990), *Virtudes Públicas,* Espasa Calpe, Madrid.

[94] Camps, V. y Giner, S. (1992), *El Interés Común,* Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

[95] Camps, V. (1994), *Los Valores de la Educación,* Alauda/Anaya, Madrid.

[96] Camps, V. (1996), *El Malestar de la Vida Pública,* Grijalbo, Barcelona.

[97] Canals, J. (1997), *La Nueva Economía Global,* Deusto Editorial, Bilbao.

[98] Cañada, E., Truñó, M. & Zabala, M. (2003), *Diagnòstic sobre EPD,* Federació Catalana d'Oragnitzacions No Governamentals per al Desenvolupament, Barcelona.

[99] Canto-Sperber, M. & Dupuy, J.P. (2001), "Competencies for the good Life and the good society" en Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.), *Defining and Selecting Key Competences,* Hogrefe and Huber Publishers, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, pp. 67-92.

[100] Cañas, A.J., Ford, K.M., Hayes P.J. & Reichherzer T. (1997), "Colaboración en la construcción de conocimiento mediante mapas conceptuales".

Disponible: http://www.coginst.uwf.edu/~acanas/ColabCon.pdf [fecha de consulta: 04.08.2004].

[101] Caride, J.A. & Meira, P.A. (2001), *Educación Ambiental y Desarrollo Humano,* Ariel, Barcelona.

[102] Carr, W. & Kemmis, S. (1988), *Hacia una Ciencia Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación de Profesorado,* Martínez Roca, Barcelona.

[103] Carr, W. (1990), *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*, Laertes, Barcelona.

[104] Carreras, I. & Osés, M. (2002), *Vivir Solidariamente es Posible Día a Día,* Intermón-Oxfam - Planeta, Barcelona.

[105] Cascón, P. (2001), *Educar en y para el Conflicto,* Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos, Barcelona.

[106] Cassese, A. (1991), *Los Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo,* Ariel, Barcelona.

[107] Castells, M. (1997), *La Era de la Información vol 1*, *La Sociedad Red.* Alianza, Madrid.

[108] Castells, M. (1998), *La Era de la Información vol. 2 El Poder de la Identidad*. Alianza, Madrid.

[109] CCD (Centro de Cooperación al Desarrollo), *Memoria de Actividades 00-02.* Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[110] Celorio, J. J. (1995), "La educación para el desarrollo", *Cuadernos Bakeaz,* 9, Bilbao.

[111] Celorio, G. (2001), "Nuevos retos para la sensibilización para el desarrollo", *Cuadernos Bakeaz,* 45, Bilbao.

[112] CEURI (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales) (2000), *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo,* CEURI, Córdoba.

[113] Chambers, R. (1994), "The origins and practice of participatory rural appraisal", *World Development,* 22, 7, pp. 953-969.

[114] Chambers, R. (1997), "Editorial: Responsible well-being - a personal agenda for development", *World Development,* 25, 11, pp. 1743-1754.

[115] Chambers, R. (2004), "Ideas for development: reflecting forwards", *Working Paper nº 238,* Institute of Development Studies, Sussex.

[116] Chenery, H.B. & col. (1974), *Redistribution with Growth,* Oxford University Press, London, New York.

[117] Cherych, L. (2002), "Sorbonne, Bologna, Prague: where do we go from here?" en Enders, J. & Fulton, O. (eds.), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation,* Kluwer Academic Publishers, Dordretch, Boston, London, pp. 121-126.

[118] Chesnais, F. (1994), *La Mondialisation du Capital,* Syros, Paris.

[119] Chueca, A. (1997), "El derecho al desarrollo en el ámbito internacional" en Centro Pignatelli (ed.), *Desarrollo, Maldesarrollo y Cooperación al Desarrollo*, Centro Pignatelli, Gobierno de Aragón, Zaragoza, pp. 26-43.

[120] Clark, J. (1991), *Democratizing Development, The Role of Voluntary Organizations,* Earthscan Publications Ltd., International Institute for Environment and Development, London.

[121] Cobo, J.M. (2001), *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales,* Huerga y Fierro, Madrid.

[122] Cobo, J.M. (2003), "Formación universitaria y educación para la ciudadanía", *Revista de Educación,* número extraordinario, pp. 359-375.

[123] Coleman, J. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology,* 94, pp. 95-120.

[124] Comisión Europeoa (1992), *Run Up to 2000.* 15/5/1992. Vol 1 05/92 05/95. Disponible: http://europa.eu.int/comm/development/recueil/en/en01/en011_4.htm#2 [fecha consulta: 29.08.2001]

[125] Comisión Europea (1994), *Libro Blanco sobre el Crecimiento, la Competitividad y el Empleo 1993,* Oficina de Publicaciones CE, Bruxelles.

[126] Comisión Europea, (2000), *Política de Desarrollo de la Comunidad Europea. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo*. COM (2000) 212 final. Bruxelles 26/4/2000.

[127] Comisión Europea, (2003), *El Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento,* COM (2003) 58 final, Bruxelles.

[128] Comisión Europea – Europe Aid (2003), *Project Cycle Managment Handbook,* Comisión Europea, Bruxelles.

[129] Condamines, C. (1998), "Migrations et coopération internationale", *Migrations Société*, 10, 56, pp. 55-64.

[130] CONGDE (Coordinadora de ONGD de España. Vocalía de Educación para el Desarrollo) (2000), *Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora.* Coordinadora de ONGD de España. Madrid.

[131] Conill, J. (2004), *Horizontes de Economía Ética,* Tecnos, Madrid.

[132] Consejo Internacional para Estudios en Derechos Humanos, (1999), *Taking Duties Seriously. International Duties in International Human Rights Law,* Consejo Internacional para Estudios en Derechos Humanos, Genève.

[133] Constant, B. (1989), *Escritos Políticos*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

[134] Cornia, A., Jolly, R. & Stewart, F. (eds.) (1987), *Adjustment with Human Face,* Clarendon Press, Oxford.

[135] Cortez, C. (2003), "Learning participation for a human development approach", *International Workshop on Teaching and Learning Participation in Higher Education,* Institute for Development Studies at the University of Brighton, U.K. Disponible: http://www.ids.ac.uk/ids/particip/networks/workshop/#papers [fecha de consulta 15.12.2004].

[136] Cortina, A. (1986), *Ética Mínima,* Tecnos, Madrid.

[137] Cortina, A. (1989), "La ética discursiva" en Camps, V. (ed.), *Historia de la ética v*ol. III, Crítica, Barcelona, pp. 533-576.

[138] Cortina, A. (1994), *La Ética de la Sociedad Civil,* Anaya, Madrid.

[139] Cortina, A. (1996), "Educar moralmente ¿Qué valores para qué sociedad? en Cortina, A., Escámez, J. y Pérez-Delgado, E., *Un Mundo de Valores,* Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 27-38.

[140] Cortina, A. (1998), *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía.,* Alianza, Madrid.

[141] Cortina, A. & Conill, J. (dir.), (2000), *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones,* Verbo Divino, Navarra.

[142] Cortina, A. (2004), "Ciudadanía activa en una sociedad mediática" en Conill, J. & Gozálvez, V. (coord.), *Ética de los Medios. Una Apuesta por una Ciudadanía Audiovisual,* Gedisa, Barcelona, pp. 11-32.

[143] Cotler, I. (1993), "Human rights as a modern tool of revolution", en Mahoney, K. & Mahoney, P., *Human Rights in the Twenty-first Century. A Global Challenge,* Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, pp. 7-20.

[144] Dahl, R. (1999), *La Democracia. Una Guía para los Ciudadanos.* Taurus, Madrid.

[145] Dasgupta, P. & Serageldin, I. (ed.) (2000) *Social Capital: A Multifaceted Perspective,* World Bank, Washington.

[146] Davies, J. L. (1998), "The shift from teaching to learning: Issues of staffing policy arising for universities in the twenty-first century", *Higher Education in Europe*, XXIII, 3, pp. 307 - 316.

[147] Daum, C. (1998), *Les Associations de Maliens en France. Migration, Développement et Citoyenneté*, Karthala, Paris.

[148] DEA/UT (Development Education Association/ Association of University Teachers) (1999), *Globalisation and Higher Education. Guidance on Ethical Issues Arising from International Academic Activities,* DEA/UT, London.

[149] Delazay, Y. (2003), "Las ONG y la dominación simbólica" en Vidal Beneyto, J. (ed.), *Hacia una Sociedad Civil Global. Desde la Sociedad Mundo.* Taurus, Madrid, pp. 347-378.

[150] De la Cruz, C. (1998), *Guía Metodológica para Integrar la Perspectiva de Género en Proyectos y Programas de Desarrollo*, Emakunde - Instituto de la Mujer y Secretaría General de Acción Exterior, Dirección General de Cooperación al Desarrollo, Vitoria.

[151] 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, presidida por Jaques Delors.* Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid.

[152] De Lucas, J. & Añón, M.J. (1990), "Necesidades, razones y derechos", *Doxa,* 7, pp. 55-81.

[153] De Lucas, J. (1993), *El Concepto de Solidaridad,* Fontamara, México.

[154] De Lucas, J. (1994), *El Desafío de las Fronteras,* Temas de Hoy, Madrid.

[155] De Lucas, J. (1996), "Tolerancia y derecho. ¿Tiene sentido hablar de tolerancia como principio jurídico?", *Isegoría,* 14, pp. 152-163.

[156] De Lucas, J. (1998) "La globalización no significa universalidad en los derechos humanos", *Jueces para la Democracia,* 32, pp. 3-9.

[157] De Lucas, J. (2002), "El vínculo social, entre ciudadanía y cosmopolitismo" en VV.AA., *El Vínculo Social: Ciudadanía y Cosmopolitismo*, Tirant lo Blanch, Valencia.

[158] De Nieves, N. (2001). "Voluntariado y empleo en el tercer sector", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales,* 33, pp. 279-309.

[159] Derrida, J. (2002), *La Universidad sin Condición,* Trotta, Madrid.

[160] DeSeCo (2002), *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper,* OCDE, DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9, Paris.

[161] Dewey, J. (1975), *Moral Principles in Education,* Leffer & Simmons, London, Amsterdam.

[162] Dewey, J. (1995), *Democracia y Educación,* Morata, Madrid

[163] Diamond, L. (1999), *Developing Democracies: Towards Consolidations,* The Johns Hopkins University Press, Maryland.

[164] Dias, C., (ed.) (1991), *Initiating Human Rights Education at the Grassroots, Asian Experience,* Asian Cultural Forum on Development, Bangkok.

[165] Dias, C. (1997), "Human rights education as a strategy for development" en Andreopoulos, G. & Claude, R. (eds), *Human Rights Education for the Twenty-First Century,* University of Pennsylvania Press, Philadelphia, pp. 51-63.

[166] Díaz Salazar, R. (ed.) (2002), *Justicia Global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre,* Icaria, Intermón, Barcelona.

[167] Didier, C. (2000), "Engineering ethics at the catholic university of Lille (France): Research and teaching ¡n a European context", *European Journal of Engineering Education,* 25, 4, pp. 325-335.

[168] Díez de Velasco, M. (1994), *Las Organizaciones Internacionales,* Tecnos, Madrid.

[169] Doyal, L. & Gough, I. (1994), *Teorías de las Necesidades Humanas,* Icaria, Barcelona.

[170] Drucker, P.F. (1998), *La Sociedad Postcapitalista,* Apóstrofe, Madrid.

[171] Dubois, A. (2000a), *Equidad, Bienestar y Participación,* Cuadernos de Trabajo nº 26, HEGOA, Bilbao.

[172] Dubois, A. (2000b), "Capacidades" en Pérez de Armiño, K. (dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y de Cooperación al Desarrollo,* Icaria, HEGOA, Barcelona-Bilbao, pp. 91-94.

[173] Dubois, A. (2001), "La tensión entre medición y definición en el concepto alternativo de pobreza y bienestar del desarrollo humano" en Ibarra, P. & Unceta, K. (coord), *Ensayos sobre el desarrollo humano,* Icaria, Barcelona, pp. 43-68.

[174] Dussel, E. (1986), *La Ética de la Liberación,* Ediciones Paulinas, Madrid.

[175] Easterby-Smith, M. (1997), "Disciplines of organizational learning: contributions and critiques", *Human Relations,* 50, 9, pp. 1058-2013.

[176] Edwards, M. (1996), "Development practice and development studies: Working together", *Development in Practice,* 6, 1, pp. 67-69.

[177] Edwards, M. (1999a), *Future Positive. International Cooperation in the 21st Century.* Earthscan, London.

[178] Edwards, M. (1999b), "Challenges facing northern NGOs", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly,* 28, 4, Supplement 1999, pp. 25-37.

[179] Eco, U. (2001), *Cómo Se Hace una Tesis: Técnicas y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura,* Gedisa, Barcelona.

[180] Eco, U. (2002), "La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones", Diario *El País*, 12.06.2002.

[181] Eide, A. & Alfredsson, G. (1992), "Introduction" en Eide, A., Alfredsson, G., Melander, G, Rehof, L.A, & Rosas, A. (eds), *The Universal Declaration of Human Rights: a Commentary.* Scandinavian University Press, Oslo, pp. 5-6.

[182] Einstein, A. (1952), *Mis ideas y Opiniones*, Bon Ton, Barcelona.

[183] Eizaguirre, M. (2000), "Iniciativa 20:20" en Pérez de Armiño, K. (dir.) (2000), *Diccionario de Acción Humanitaria y de Cooperación al Desarrollo,* Icaria, HEGOA, Barcelona-Bilbao, pp. 320-321.

[184] Eizaguirre, M. & Alberdi, J. (2001), "Libertades políticas: una asignatura pendiente en los índices de desarrollo humano" en Ibarra, P. & Unceta. K. (coords.), *Ensayos sobre el Desarrollo Humano,* Icaria, Barcelona, pp. 221-249.

[185] Elliott, J. (1993), *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción,* Morata, Madrid.

[186] Elliott, A.J., (2002), "Development as improving human welfare and human rights" en Desai, V. & Potter, R.B. (eds.), *The Companion to Development Studies,* Arnold, London, pp. 45-49.

[187] Enders, J. & Fulton, O. (2002), "Blurring boundaries and blistering institutions: an introduction" en Enders, J. y Fulton, O. (eds.), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation,* Kluwer Academic Publishers, Dordretch, Boston, London, pp. 1-14.

[188] Enders, J. (2004), "Higher education, internationalisation, and the nation state", *Higher Education,* 47, pp. 361-382.

[189] ENQA (2003), "Quality procedures in european higher education", *ENQA Occasional Papers, 5,* Helsinki.

[190] Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (1993), "Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective", *Performance Improvement Quarterly,* 6, 4, pp. 50-72.

[191] Erro, J. "ONGD ¿Comunicarse por qué y para qué? El paso de la comunicación mercadeada a la comunicación social educativa" en Benet, V.J. & Nos, E. (eds.), *La Publicidad en el tercer sector. Tendencias y Perspectivas de la Comunicación Solidaria,* Icaria, Barcelona, pp. 53-82.

[192] Escobar, A. (1994), *Encountering Development. The making and Unmaking of the Third World,* Princeton University Press, Princeton.

[193] Esteban, F. (2004), *Excelentes Profesionales y Comprometidos Ciudadanos. Un Cambio de Mirada desde la Universidad.* Desclée de Brower, Bilbao.

[194] Estefanía, J. (1997), *Contra el Pensamiento Único,* Taurus, Madrid.

[195] Etkins, P. & Max-Neef (1992), *Sustainability First*, Real Life Economics, Routledge, London and New York.

[196] ETSII (Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales) (1999), *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Autoinforme Curso 97/98.* Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[197] Etxeberría, F. (1992), "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", *X Congreso Nacional de Pedagogía (ed.), Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida.* Diputación Provincial, Salamanca, pp. 36-65.

[198] EUA (2003), *Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá,* EUA, Bruselas. Disponible: http://www.eua.be/eua [fecha de consulta: 24.10.2004].

[199] Eyben, R. (2003), "El levantamiento de los derechos", *IDS, Resumen de Políticas,* 17. Disponible: http:// www.ids.ac.uk/ids [fecha de consulta: 4.10.2004].

[200] Fabio, H. & Boele, R. (1999), "The changing nature of NGO activity in a globalising world. Pushing the corporate responsibility agenda", *IDS Bulletin,* 30, 3, pp. 58-67.

[201] Fabregat, J. & Teixidó, E. (2004), "Presència en la formació en valors en els plans d'estudis", en VV.AA. *Análisis de la Formació en Valors Humans a l'Enginyeria,* Cátedra Victoriano Muñoz Oms, UPC, Barcelona.

[202] Falcón, E. (1997), "Dimensiones políticas del voluntariado", *Cuadernos nº 79,* Cristianismo y Justicia, Barcelona. Disponible: http://www.fespinal.com/espinal/llib/es79.rtf [fecha de consulta: 2.6.2005].

[203] Falk, R. (1998), "Global civil society: Perspectives, initiatives, movements", *Oxford Development Studies,* 26, 1, pp. 99-110.

[204] Falk, R. (1999), "Una revisión del cosmopolitismo" en Nussbaum, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial",* Paidós, Barcelona, pp. 67-75.

[205] Fals Borda, O. (1994), *El Problema de Cómo Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis*, Tercer Mundo, Bogotá.

[206] Felder, R.M & Silverman, L.K. (2002), "Learning and teaching styles in engineering education", first published in *Engeering Education*, 78(7), 674-681 (1988), Disponible: http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1988.pdf [fecha de consulta: 04.08.2004].

[207] Fernández, C. (1997) "Democracia y desarrollo en el ordenamiento internacional" en Mariño, F. y Liesa F. (eds.), *El Desarrollo y la Cooperación Internacional,* Universidad Carlos III y BOE. Madrid.

[208] Fernández, J.L & Hortal, A. (1994), *Ética de las Profesiones,* Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

[209] Ferrero, G. (1997) "El factor tecnológico. Tecnologías apropiadas" en Boni, A. & Ferrero, G. (eds.), *Introducción a la Cooperación al Desarrollo*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, pp. 345-362.

[210] Ferrero, G. (2003), "De los proyectos de cooperación a los procesos de desarrollo a largo plazo" en Morant, F. (coord.), *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo-Comunidad Valenciana,* Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 334-371.

[211] Ferrero, G. (2004), *De los Proyectos de Cooperación a los Procesos de Desarrollo. Hacia una Gestión Orientada al Proceso*, Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.

[212] Fischer, S. & Hicks, D. (1985), *World Studies 8-13: A Teacher's Handbooks,* Oliver and Boyd, Edinburgh.

[213] Fisas, V. (1998), *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos,* Icaria, Barcelona.

[214] Fondo Formación, (2000), *Manual Guía para el Fomento de la Cultura Ético-Emprendedora,* Fondo Formación, Granada.

[215] Foucaullt, M. (1976), *La Historia de la Sexualidad. Parte 1. La Voluntad del Saber,* Siglo XXI, Madrid.

[216] Freinet, C. (1972), *Por una Escuela del Pueblo*, Fontanella, Barcelona.

[217] Freinet, C. (1973), *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna,* Siglo XXI, México.

[218] Freire, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido,* Siglo XXI, Madrid, Buenos Aires.

[219] Freire, P. (1973), *La Educación como Práctica de Libertad,* Siglo XXI, Madrid, Buenos Aires.

[220] Freire, P. (1975), *Acción Cultural para la Libertad,* Tierra Nueva, Buenos Aires.

[221] Freres, C. (dir.) & Cabo, C. (2003), *Las Universidades de la Comunidad de Madrid y la Cooperación al Desarrollo,* Comunidad de Madrid, Madrid.

[222] Freres, C. (2004), "Los programas de magíster en cooperación y desarrollo en España. Análisis y reflexiones preliminares", *Revista de Fomento Social,* 234 (59), pp. 409-433.

[223] Friedman, T.L. (1999), *The Nexus and the Olive Tree,* Farrar Strauss Giroux, New York.

[224] Fueyo, A. (2000), *Imágenes Publicitarias y Representaciones Sociales sobre el Sur. Implicaciones en la Educación para el Desarrollo,* Tesis doctoral, Universidad de Oviedo. Oviedo.

[225] Fueyo, A. (2002), *De Exóticos Paraísos y Miserias Diversas,* Icaria-Acsur, Barcelona.

[226] Fukuda-Parr, S., Lopes, C., & Malik, K. (2002), "Institutional innovation for capacity development" en Fukuda-Parr, S, Lopes, C. y Malik, K (eds.), *Capacity for Development. New Solutions to Old Problems,* Earthscan, UNDP, New York, pp. 1-21

[227] Fukuda-Parr, S. (2003), "The human development paradigm: Operationalizing sen's ideas on capabilities", *Feminist Economics,* 2-3, pp. 301-317.

[228] Fukuyama, F. (1989), "The end of history", *National Interest,* Número especial.

[229] Fukuyama, F. (1995), *Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity,* Penguin Books, Hardmonsworth.

[230] Fundación Tomillo (2001), *Empleo y Trabajo Voluntario en las ONG de Acción Social,* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

[231] Galtung, J. (1969), "Violence, peace and peace research", *Journal of Peace Research,* 6, pp. 167-191.

[232] Galtung, J. (1981), "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia: tipologías", en UNESCO, *La Violencia y sus Causas,* UNESCO, Paris.

[233] García, E., González, E., López, J.A., Luján, L., Martín, M., Osorio, C. & Valdés, C. (2001), *Ciencia, Tecnología y Sociedad: Una Aproximación Conceptual*, Cuadernos de Iberoamérica, OEI, Madrid.

[234] García-Montalvo, J. & Mora, J.G. (2000), "El mercado laboral de los titulados superiores de España y Europa: transición, empleo y competencias", *Papeles de Economía Española,* 86, pp. 111-127.

[235] García-Montalvo, J. (2001), *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa.* Fundación Bancaja, Valencia.

[236] Gargarella, R. (1999), *Las Teorías de la Justicia después de Rawls,* Paidós, Barcelona.

[237] Gasper, D. & Van Stavern, I. (2003), "Development as freedom – and what else?", *Feminist Economics,* 9, 2-3, pp. 137-161.

[238] Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997), *La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*, Pomares, Barcelona.

[239] Giner, S. (1989), "Sociología y filosofía moral" en Camps, V. (ed.), *Historia de la Ética v*ol. III., Crítica, Barcelona, pp. 118-162.

[240] Gómez Isa, F. (1999a), "La Declaración Universal de los Derechos Humanos: algunas reflexiones en torno a su génesis y contenido", Declaración Universal de Derechos Humanos en su Cincuenta Aniversario, Universidad de Deusto, Bilbao, pp 17-92.

[241] Gómez Isa, F. (1999b) *El Derecho al Desarrollo,* Universidad de Deusto, Bilbao.

[242] Gómez Galán, M. & Sanahuja J.A., (1999), *El Sistema Internacional de la Cooperación al Desarrollo,* CIDEAL, Madrid.

[243] Gómez Galán, M. & Sainz, H., (2003), *El Ciclo del Proyecto de Cooperación al Desarrollo. La Aplicación del Marco Lógico*. CIDEAL, Madrid.

[244] Gómez Torres, M. LL. & Monzó, J.M. (2003), "El futuro del papel de la institución universitaria como sujeto activo en los procesos de desarrollo humano sostenible, justo y equitativo" en Morant, F. (coord.), *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo-Comunidad Valenciana,* Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 447-468

[245] Gómez Torres, M. LL., Calabuig, C., Boni, A., Peris, J. & Monzó, J.M. (2004), "Oportunidades y riesgos para la cooperación universitaria al desarrollo en el Espacio Europeo de Educación Superior" (próxima publicación, cortesía de los autores).

[246] González Esteban, E (2004), "La dimensión ética del desarrollo: el pensamiento de stakeholding", Actas del *II Congreso Internacional Universidad y Cooperación al Desarrollo,* Universidad de Murcia, Murcia.

[247] González Maura, V. (2004), *La Orientación Profesional en el Currículum Universitario,* Laertes Psicopedagogía, Barcelona.

[248] González, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2003), *Tuning Educational Structures in Europe,* Informe Final, Fase Uno, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, Deusto, Groningen.

[249] González, M.I., López, J.A. & Luján, J.L. (1996*), Ciencia, Tecnología y Sociedad: Una Introducción al Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología*, Tecnos, Madrid.

[250] Goulet, D. (2000), "Changing developments debates under globalisation", *Working Paper* nº 276, The Helen Kellogs Institute for International Studies. University of Notre Dame, Indiana.

[251] Goulet, D. (2002), "Desarrollo humano" en Conill, J. (coord.), *Glosario para una Sociedad Intercultural,* Bancaja, Valencia.

[252] Gozálvez, V. (2005), "La técnica de los dilemas morales y las pautas para su uso en los estudios superiores", en Boni. A. & Lozano, F. (coord.) *El Aprendizaje Ético en la Universidad. Los Dilemas Morales como Herramienta de Trabajo en los Estudios Científico-Técnicos",* de próxima publicación, cortesía de los autores.

[253] Gramsci, A. (1975), *Cartas desde la Cárcel,* Cuadernos para el Diálogo, Madrid.

[254] Grasa, R. (1990), "Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo" en Sanahuja, J.A. (coord.), *Juventud, Desarrollo y Cooperación,* Cruz Roja Española, Madrid, pp. 97-107.

[255] Griffin, K. (1988), *Human Resources Development: a Neglected Dimension of Development Strategy*, Committee for Development Planning, Naciones Unidas, New York.

[256] Griffin, K. (1991), "Foreign aid and the cold water", Deve*lopment and Change,* 22. pp. 645- 650.

[257] Griffin, K. (2001), "Desarrollo humano: origen, evolución e impacto" en Ibarra, P. & Unceta, K. (coord.), *Ensayos sobre el Desarrollo Humano,* Icaria, Barcelona, pp. 25-40.

[258] Groves, L. & Hinton, R. (eds.), *Inclusive Aid. Changing Power and Relationship in International Development,* Earthscan, London.

[259] Grundy, S. (1991), *Producto o Praxis del Currículum,* Morata, Madrid.

[260] Grunsell, A. (2004), "Oxfam and education for global citizenship: learning for the future", *Development Education Journal,* 10, 2, pp. 12-14.

[261] Guilligan, K., (1985), *La moral y la teoría. Psicologías del Desarrollo Femenino*, Fondo de Cultura Económica, México.

[262] Habermas, J. (1982), *Conocimiento e Interés,* Taunus, Madrid.

[263] Habermas, J. (1985), *Conciencia Moral y Acción Comunicativa,* Península, Barcelona.

[264] Habermas, J. (2001), "El valle de lágrimas de la globalización", *Claves de Razón Práctica,* 109, pp. 4-10.

[265] Handy, C. (2003), "El papel de la empresa en la sociedad actual", *Harvard Deusto Business Review*, 112, pp. 38-44.

[266] Haifetz, R. (1998), *Leadership without Easy Answers*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

[267] Hanvey, R. (1976), *An Attainable Global Perspective,* Centre for War/Peace Studies, New York.

[268] Harvey, L. & Knight, P. (1996), *Transforming Higher Education,* The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

[269] Harris, J. (2002), "The case for cross-disciplinary approaches in international development", *World Development*, 30, 3, pp. 487-496.

[270] Held, D. (1997), *La Democracia y el Orden Global. Del Estado Moderno al Gobierno Cosmopolita,* Paidós, Barcelona.

[271] Held, D. (2002), "Cosmopolitanism: ideas, realities and deficits" en Held, D. & McGrew, A. (eds.), *Governing Globalization. Power, Authority and Global Governance,* Polity Press, Cambridge, Massachusetts.

[272] Heller, A. (1990), *Más Allá de la Justicia,* Crítica, Barcelona.

[273] Herkert, J.R. (2000), "Engineering ethics education in the USA: Content, pedagogy and curriculum", *European Journal of Engineering Education,* 25, 4, pp. 303-313.

[274] Hettne, B. (1995), *Development Theory and the Three Worlds: Towards an International Political Economy of Development*, Harlow, Longman.

[275] Hettne, B., (2002), "Current trenes and future options in development studies" en Desai, V. & Potter, R.B. (eds.), *The Companion to Development Studies,* Arnold, London, pp. 7-11.

[276] Hewitt. N. (1995), *Guía Europea para la Planificación de las Agenda 21 Locales,* Iclei-Bakeaz, Bilbao.

[277] Hicks, D. (2003), "Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents", *Educational Review,* 55, 3, pp. 265-275.

[278] Hidalgo, A.L. (1998), *El Pensamiento Económico sobre Desarrollo. De los Mercantilistas al PNUD*, Universidad de Huelva, Huelva.

[279] Hoff, K. (1999), "Leaders and managers: Essentials skills required within higher education", *Higher Education,* 38, pp. 311-331.

[280] Horkheimer, M. & Adorno, T. (1994), *Dialéctica de la Ilustración,* Trotta, Madrid.

[281] Hortal, A. (1994), *La Ética Profesional en el Contexto Universitario,* Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

[282] Hortal, A. (2002), *Ética General de las Profesiones,* Desclée de Brower, Bilbao.

[283] Hosbawn, E. (1995), *Historia del Siglo XX,* Crítica, Barcelona.

[284] House, E.R. (1997), *Evaluación, Ética y Poder,* Morata, Madrid.

[285] Howard, R. (1993), "Cultural absolutism and the nostalgia of the community", *Human Rights Quarterly,* 15, pp. 315 -318.

[286] Huisman, J. & Currie, J. (2004), "Accountability in higher education: Bridge over troubled water", *Higher Education,* 48, pp. 529-551.

[287] Huntigton, S.P. (1993), "The clash of civilizations", *Foreign Affairs,* 72, 3, pp. 22-28.

[288] ICPGSIA (The Interorganizational Committee on Principles and Guidelines for Social Impact Assessment) (2003), "Principles and Guidelines for Social Impact Assessment in the USA", *Impact Assessment and Project Appraisal,* 21,3, pp. 231-250. Disponible: http://www.iaia.org [fecha de consulta: 1.06.2005].

[289] Jakobsen, K.A. (2001), "Repensar el movimiento sindical internacional", en VV.AA., *Trabajo y desarrollo II. El impacto de la globalización desde las secciones sindicales,* Fundació Pau i Solidaritat, Valencia, pp.147-156.

[290] Jahan, S. (2000), *Measurements of Human Development: Seven Questions,* First Human Development Course, Oxford.

[291] Jares, X. (1996), "A mirada global da paz", en Jares, X. (coord.), *Construír a Paz. Cultura para a Paz,* Xerais, Vigo.

[292] Jares, X. (1999), *Educación para la Paz: su Teoría y su Práctica,* Editorial Popular, Madrid.

[293] Jares, X. (2004), "La educación para la paz y el desarrollo desde la universidad", actas del *IIº Congreso Nacional sobre Universidad y Cooperación al Desarrollo*, Universidad de Murcia, Murcia.

[294] Jolly, R. (2003), "Human development and neoliberalism, paradigms compared" en Fukuda-Parr, S. & Kumar, S.A. (eds.), *Readings in Human Development: Concepts, Measures and Politics for a Development Paradigm*, Oxford University Press, New Delhi.

[295] Jonas, P. (1995), *El Principio de Responsabilidad,* Herder, Barcelona.

[296] Jones, E. & Gaventa, J. (2002), "Concepts of citizenship: a review", *Development Bibliography nº 19,* Institute of Development Studies, Sussex.

[297] Jover, G. (1991), "Ámbitos de la deontología profesional docente", *Teoría de la Educación,* 3, pp.75-92.

[298] JQI (2004), *Shared "Dublin" Descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral Awards,* Informe del Joint Quality Initiative. Disponible: http://www.jointquality.org [Fecha de consulta: 25.10.2004].

[299] Kaaber, N. (1994), "Gender-aware policy and planning: a social-relations perspective" en MacDonald, M. (ed.), *Gender Planning in Development Agencies. Meeting the Challenge,* Oxfam, Oxford.

[300] Kaldor, M., Anheir, H. & Glasius, M (eds.) (2003), *Global Civil Society 2003,* Oxford University Press, New York.

[301] Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004), "An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice", *Higher Education,* 47, pp. 283-310.

[302] Kant, I. (1785; 1992), *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, Madrid.

[303] Kant, I. (1795; 1985), *Sobre la Paz Perpetua,* Tecnos, Madrid.

[304] Kant, I. (1803; 2003) *Pedagogía,* Akal, Madrid.

[305] Kapstein, E. B., (2001) "Distributive justice as an international public good", en Kaul, I., Grungberg, I., Stern, M.A. (eds.) *Bienes Públicos Mundiales, Cooperación Internacional en el siglo XXI*, Oxford University Press, México.

[306] Kaul, I., Grungberg, I., Stern, M.A. (eds.) (2001), *Bienes Públicos Mundiales, Cooperación Internacional en el siglo XXI*, Oxford University Press, México.

[307] Kelly, A.C. (1991), "The human development index: Handle with care", *Population and Development Review,* 17, 2, pp. 315-324.

[308] Kessler-Harris, A. (1994), "Feminism and affirmative action" en Mills, N. (ed.) *Debating Affirmative Action,* Delta Books, New York.

[309] Killick, T. (1997),"Principal agents and the failings of conditionality", *Journal of International Development,* l 9, 4, pp 483-495.

[310] Kiniven, O. (2002), "Higher learning in an age of uncertainty" en Enders, J. & Fulton, O. (eds.), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation,* Kluwer Academic Publishers, Dordretch, Boston, London, pp. 191-206.

[311] Knight, J. (2003), "Les accords commerciaux (AGCS): implications pour l'enseignement supérieur" en Breton, G. y Lambert, M. (dir.), *Globalisation et Universités,* Unesco, Les Presses de l'Université Laval, Paris-Quebec, pp. 87-115.

[312] Kofman, E. & Youngs, G. (eds.) (1996), *Globalization: Theory and Practice,* Pinter, London.

[313] Kohlberg, L. (1992), *Psicología del Desarrollo Moral,* Desclée de Brower, Bilbao.

[314] Korten, D. & Carner, G. (1984), "Planning framework for people-centered development" en Korten, D. & Klauss, R. (eds.), *People-Centered Development,* Kumarian Press, Wets Hartford, pp 201-209.

[315] Korten, D. (1990), *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda*, Kumarian Press, West Hartford.

[316] Kottler, J. P. (1987), *The Leadership Factor*, Simon & Schuster Adult Publishing Group, New York.

[317] Kramer, F. (2003), *Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible,* Los Libros de la Catarata, Madrid.

[318] Krugman, P. (1997), *El Internacionalismo "Moderno". La Economía Internacional y las Mentiras de la Competitividad,* Crítica, Barcelona.

[319] Kymlicka, W. (1986), *Liberalism, Community and Culture,* Oxford University Press, New York.

[320] Kymlicka, W. (1996), *Ciudadanía Multicultural,* Paidós, Madrid.

[321] Larsen, K., Martin, J.P. & Morris, R. (2002), *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues,* OCDE, París.

[322] Lasnier, F. (2000), *Réussir la Formation par Competences,* Guérin, Montreal.

[323] Latouche, S. (1993), *El Planeta de los Náufragos. Ensayo sobre el Postdesarrollo,* Acento, Madrid.

[324] Lattuca, L.R. (2002), "Learning interdisciplinarity. Sociocultural perspectives on academic work", *The Journal of Higher Education,* 73, 6, pp. 711-739.

[325] Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripherical Participation,* Cambridge University Press, Massachusetts.

[326] Lederach, J.P. (1996), *Conflict Transformation across Cultures,* Syracuse University Press, Syracuse, New York.

[327] Lederach, J.P. (2000), *El Abecé de la Paz y los Conflictos. Educación para la Paz,* Los Libros de la Catarata, Madrid.

[328] Lickona, T. (1991), *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam, New York.

[329] Light, G. & Cox, R. (2001), *Learning and Teaching in Higher Education. The Reflective Professional,* Sage Publications, London.

[330] Lincourt, J. & Johnson, R. (2004), "Ethics training: A genuine dilemma for engineering education", *Science and Engineering Ethics,* 10, 2, pp. 353-358.

[331] Lozano, B. (1995), *La libertad de Cátedra,* Marcial Pons, Madrid.

[332] Lozano, J.F. (2001), "La formación ética en los estudios de ingeniería", Actas del *I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad*, Universidad de Valladolid, Valladolid.

[333] Lozano, J.F. & Boni, A. (2002), "The impact of the multinational in the development: An ethical challenge", *Journal of Business Ethics,* 39, pp. 169-178.

[334] Lozano, J.F. & Monterde, R. (2003), "Ética de la cooperación y el desarrollo" en Morant, F. (coord.), *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo-Comunidad Valenciana,* Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 258-288.

[335] Lozano, J.F., Boni, A., Siurana, J.C. & Calabuig, C. (2003), "La educación en valores éticos en las enseñanzas científico-técnicas. Experiencia del Grupo de Innovación Docente en los Estudios Científico-Técnicos en la UPV", *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y Valores en Sociedades plurales,* 3, OEI
Disponible:
http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/vivencia02.htm [fecha de consulta: 17.11.2004].

[336] Lozano, J.F. (2004), *Códigos Éticos para el Mundo Empresarial,* Trotta, Madrid.

[337] Lozano, J.M. (1997), "La ética en la dirección empresarial: participación y responsabilidad" en Cortina, A. (dir.), *Rentabilidad de la Ética para la Empresa,* Argentaria/Visor, Madrid.

[338] Luz, D. (2003), "Las campañas de desarme en España: el *lobby feroz*" en Benet, J.V. y Nos, E. (eds), *La Publicidad en el Tercer Sector. Tendencias y Perspectivas de la Comunicación Solidaria,* Icaria, Barcelona, pp. 229-249.

[339] MAE (Ministerio de Asuntos Exteriores) (2000), *El Programa de Evaluación Universitaria en Iberoamérica. Informe de evaluación 7/2000,* Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid.

[340] MAE (Ministerio de Asuntos Exteriores), (2003), *Seguimiento PACI-2002,* Secretaría General de la AECI, Madrid.

[341] MAE (Ministerio de Asuntos Exteriores) (2004), *Estrategia de la Cooperación Española en Educación,* Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid.

[342] MAEC-SECI (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y Secretaría de Estado de Cooperación Internacional) (2005), *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008,* MAEC-SECI, Madrid.

[343] Malik, K. (2002), "Towards a normative framework: Technical cooperation, capacities and development" en Fukuda-Parr, S, Lopes, C. & Malik, K (eds.), *Capacity for Development. New Solutions to Old Problems,* Earthscan, UNDP, New York, pp. 23-42.

[344] Marcovich, J. (2002), *La Universidad Imposible,* Cambridge University Press, Organización de Estados Iberoamericanos, Cambridge, Massachusetts.

[345] Marks, S.P. (2001), "The human rights framework for development: five approaches", Second Global Forum World Development, PNUD, Río de Janeiro, disponible en: http://www.hsph.harvard.edu/fxbcenter/FXBC_WP18--Marks.pdf [fecha de consulta: 25.03.2004].

[346] Marín, R. (1976), *Valores, Objetivos y Actitudes en Educación*. Miñón, Valladolid.

[347] Marino, E., González, J.C., López, J.A., Martín, M., Osorio, C. & Valdés, C., (2001), *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una Aproximación Conceptual*, Cuadernos de Iberoamérica, OEI, Madrid.

[348] Mariño, F. & Fdez. Liesa, C. (ed.) (1997), *El Desarrollo y la Cooperación Internacional,* Universidad Carlos III y BOE, Madrid.

[349] Marshall, T.H. (1950), *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, Massachusetts.

[350] Marshall, D., Summers, M. & Woolnough, B. (1999), "Students' conceptions of learning in an engineering context", *Higher Education,* 38, pp. 291-309.

[351] Martin, B.L. & Briggs, L.J. (1986), *The Affective and Cognitive Domain: Integration for Instruction and Research,* Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.

[352] Martín, J.J. (1997) "El envite del derecho internacional a favor de una simbiosis entre el desarrollo y el medio ambiente" en Mariño, F. y Fdez. Liesa, C. (ed.), *El Desarrollo y la Cooperación Internacional,* Universidad Carlos III y BOE, Madrid, pp. 233-271.

[353] Martínez Alier, J. (ed.) (1995), *Los Principios de la Economía Ecológica,* Fundación Argentaria, Madrid.

[354] Martínez González-Tablas, A. (coord.), (1996), *Cooperación para el Desarrollo: La Experiencia Internacional y el Caso Español*, Icaria, Madrid.

[355] Martínez González Tablas, A. (2000), *Economía Política de la Globalización,* Ariel Economía, Barcelona.

[356] Martínez Martín, M. (1998), *El Contrato Moral del Profesorado,* Desclée de Brower, Bilbao.

[357] Martínez Martín, M., Gro, B. & Romaña, T. (1998), "El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa", *Teoría de la Educación,* 10, pp.37-54.

[358] Martínez Martín, M., Buxarrais, M.R. & Esteban, F. (2002), "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación,* 29, pp. 17-44.

[359] Martínez Navarro, E. (2000), *Ética para el Desarrollo de los Pueblos,* Trotta, Madrid.

[360] Martínez Peinado, J. (1999), "Teoría y medición del desarrollo: articulación e instrumentación", Actas del Congreso Análisis de 10 años de desarrollo humano, Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional (HEGOA), Bilbao, 1999.

[361] Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993), "Conceptions of learning", *International Journal of Educational Research,* 19(3), pp. 277-299.

[362] Marx, K. & Engels, F. (1975), "Futuros resultados de la dominación británica en la India" en Marx, K. & Engels, F., *Obras Escogidas,* Akal, Madrid.

[363] Maureira, M. & Siurana, J.C. (1997), "¿Es posible llegar a consensos en sociedades multiculturales? Una aproximación desde la ética del discurso de Kart-Otto Apel", *Dilema,* 1, pp. 32-37.

[364] Max-Neef. M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1994), *Desarrollo a Escala Humana.* Icaria, Barcelona.

[365] Mayo, M. (2003), "Working with complexities and contradiction: Teaching and learning participation in higher education in the contemporary policy context in UK", *International Workshop on Teaching and Learning Participation in Higher Education,* Institute for Development Studies at the University of Brighton, U.K

Disponible: http://www.ids.ac.uk/ids/particip/networks/workshop/#papers [fecha de consulta: 15.12.2004].

[366] Mayo, M. (2005), *Global Citizens. Social Movements and the Challenge of Globalization,* Zed Books, London, New York.

[367] Mc Donnell, I., Solignac, H-B. & Wegimont, L. (2002), *Public Opinion Research, Global Education and Development Co-operation Reform: In Search of a Virtuous Circle,* OCDE, North-South Centre, Paris.

[368] McGillivray, M. (1991), "The human development index: yet another redundant composite development indicator?" *World Development* 19, 10, pp. 1461-1468.

[369] MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), *Una Educación de Calidad para Todos y entre Todos.* MEC, Madrid. Disponible: http://debateeducativo.mec.es [fecha de consulta: 19.2.2005].

[370] MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2003), *La Integración del Sistema Universitario Español en el EEES. Documento marco.* Disponible: http://www.eees.ua.es/conferencias/Documento-Marco_10_Febrero.doc htm [fecha de consulta: 21.10.2004].

[371] Megías, E., Comas, A., Elzo, J., Megías, I., Navarro, F.J, Rodríguez, E. & Romaní, A. (2001), *Valores Sociales y Drogas,* Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Madrid.

[372] Meintjes, G. (1997), "Human rights education as empowerment: Reflections on pedagogy" en Andreopoulos, G. y Claude, R., (eds), *Human Rights Education for the Twenty-First Century,* University of Pensilvanya Press, Philadelphia, pp. 63-79.

[373] Méndez, R. & Álvarez, A. (1999), *Educando en Valores a través de "Ciencia, Tecnología y Sociedad",* Desclée de Brower, Bilbao.

[374] Merino, J. & Muñoz, A. (1998), "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", *Revista Iberoamericana de Educación,* 17, pp. 207-247.

[375] Mesa, M. (1994), *Educación para el Desarrollo y la Paz. Experiencias y propuestas en Europa,* Editorial Popular, Madrid.

[376] Mesa, M. (2000) "La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global", *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.

[377] Meyers, C. (2004), "Institutional culture and individual behavior: Creating an ethical environment", *Science and Engineering Ethics,* 10, pp. 269-276.

[378] Michavila, F. & Calvo, B. (2000), *La Universidad Española hacia Europa,* Fundación Alfonso Martín Escudero, Madrid.

[379] Michavila, F. (2001), *La Salida del Laberinto. Crítica Urgente de la Universidad.* Editorial Complutense, Madrid.

[380] Miller, R.C. (1982), "Varieties of interdisciplinary approaches in the social science: a 1981 overview", *Issues in Integrative Studies,* pp. 1-37.

[381] Minkler, M. & Wallerstein, N. (eds.), (2003), *Community Based Participatory Research for Health,* Jossey-Bass, West Sussex.

[382] Monereo, M. & Riera, M. (ed.) (2001), *Porto Alegre Otro Mundo es Posible,* El Viejo Topo, Madrid.

[383] Monés, J., Solá, P. & Lázaro, L.M. (1977), *Ferrer Guardia y la Pedagogía Libertaria,* Icaria, Barcelona.

[384] Monshipourit, M. (2001), "Promoting universal human rights: Dilemmas of integrating developing countries", *Yale Human Rights and Development Law Journal,* 4, pp. 25-61.

[385] Monzón, A. (1992), "Diálogo intercultural y derechos humanos" en Ballesteros, J. (ed.), *Los Derechos Humanos,* Tecnos, Madrid.

[386] Mora, J.G. (2001), "Governance and management in the new university", *Tertiary Education and Management,* 7, pp. 95-110.

[387] Mora, J.G. (2002), "La acreditación en la Unión Europea", documento elaborado en el marco del proyecto ALFA-ACRO: Programa de Cooperación Académica entre la Unión Europea y América Latina para la Acreditación y Reconocimientos Oficiales entre universidades de Mercosur y la UE, Valencia, Disponible: http://www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/8acreditacioneneuropa.doc [fecha de consulta: 23.10.2004].

[388] Moreno, A. (1986), *El Arquetipo Viril Protagonista de la Historia. Ejercicios de Lectura no Androcéntrica,* La Sal, Ediciones de les Dones, Barcelona.

[389] Morin, E. (1994), *Introducción al Pensamiento Complejo,* Gedisa, Barcelona.

[390] Morin, E. (1998), "Sobre la reforma de la universidad" en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.), *La Universidad en el Cambio de Siglo,* Alianza, Madrid, pp.19-28.

[391] Morin, E. (2001), *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro,* Nueva Visión, Buenos Aires.

[392] Morley, L. (2003), *Quality and Power in Higher Education,* The Society for Research Into Higher Education/Open University Press, Buckingham.

[393] Moser, C.O.N. (1993), *Gender Planning and Development. Theory, Practice and Training,* Routledge, London.

[394] Muñoz Sedano, A. (1997), *Educación Intercultural. Teoría y Práctica,* Editorial Escuela Española, Madrid.

[395] Murguiladay, C. (2000), "Género" en Pérez de Armiño, K. (dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y de Cooperación al Desarrollo,* Icaria, HEGOA, Barcelona-Bilbao, pp. 269-272.

[396] Nair, S. (1997a), "Nouvel ordre international et droit au développement" en Mariño, F. y Fdez. Liesa, C. (ed.), *El Desarrollo y la Cooperación Internacional*, Universidad Carlos III y BOE. Madrid.

[397] Nair, S. (1997b), *Rapport de Bilan et D'Orientation sur la Politique de Codéveloppement Lieé aux Flux Migratoires. Un autre regard sur l´immigration,* Disponible: http://www.bok.net/pajol/concerne/codev/nair-rapport.html [fecha de consulta: 18.08.2004].

[398] Nair, S. (1999), *Lien Social et Globalisation: Notes de Cours,* Cátedra Cañada Blanch de pensamiento contemporáneo, Fundación Cañada Blanch, Valencia.

[399] Narayan, D. and Woolcock, M. (2000), "Social capital: implications for development theory, research and policy", *The World Bank Research Observer,* 15, 2, 225-249.

[400] Naredo, J.M. (1999), "Sobre el tratamiento de la insostenibilidad ecológica y social del "desarrollo económico" y la brecha Norte-Sur", *Seminario Urbano sobre Codesarrollo y Sostenibilidad. Europa-Magreb*, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, Barcelona. Disponible en http://www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/paginas/debate26.htm [fecha de consulta 9 de junio de 2005].

[401] Naredo, J.M. & Valero, A. (dir.) (1999b), *Desarrollo Económico y Deterioro Ecológico,* Argentaria Visor, Madrid.

[402] Nash, L.L. (1990), *Good Intentions Aside. A Manager´s Guide to Resolving Ethical Problems,* Harvard Business School Press, Boston.

[403] Neave, G. & van Vught, F. (1991), *Prometeus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe,* Pergamon Press, Oxford.

[404] Neave, G. & van Vught, F. (1994), *Government and Higher Education Relationships across Three Continents: the Winds of Change,* Elsevier-Pergamon, Oxford.

[405] Neave, G. (2002), "Research and research-training systems: Towards a typology", *UNESCO Forum Occasional Paper Series nº 1,* UNESCO, Paris.

[406] Nelson, P. & Dorsey, E (2003)., "At the Nexus of Human Rights and Development: New Methods and Strategies of Global NGOs", *World Development,* 31, 12, pp. 2013-2026.

[407] Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995), *The Knowledge-Creating Company,* Oxford University Press, New York.

[408] Noorbakhsh, F. (1998), "The human development index: some technical issues and alternative indices", *Journal of International Development,* 10, pp. 589-605.

[409] Novak, J.N. (1998), *Conocimiento y Aprendizaje,* Alianza, Madrid.

[410] Novak, J. (2005), "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them". Disponible en http://cmap.coginst.uwf.edu/info/ [fecha de consulta: 30.5.2005].

[411] Nuñez, M. & Santos, G. (2004), "Otros agentes: sindicatos", en Plataforma 2015 y más, *La palabra Empeñada,* La Catarata, Madrid, pp. 177-184.

[412] Nurske, R, (1953), *Problems of Capital Formation in Underdeveloped Countries*, Blackwell, Oxford.

[413] Nussbaum, M. (1997), "Capabilities and human rights", *Fordham Law Review,* 66, pp. 273-300.

[414] Nussbaum, M. (1998), "Capacidades humanas y justicia social. En defensa del esencialismo aristotélico" en Riechmann, J. (coord.), *Necesitar, Desear, Vivir. Sobre Necesidades, Desarrollo Humano, Crecimiento Económico y Sustentabilidad,* La Catarata, Madrid.

[415] Nussbaum, M. (1999a), "Capabilities, human rights and the universal declaration" en Weston, B. & Marks, S. (ed.), *The Future of International Human Rights,* Transnational Publishers, New York.

[416] Nussbaum, M. (1999b), "Patriotismo y cosmopolitismo" en Nussbaum, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial",* Paidós, Barcelona, pp. 13-29.

[417] Nussbaum, M. (2002), *Las Mujeres y el Desarrollo Humano. El Enfoque de las Capacidades,* Herder, Barcelona.

[418] Nussbaum, M. (2003), "Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice", *Feminist Economics,* 9, 2-3, pp. 33-59.

[419] Nussbaum, M. (2004), "Beyond the social contract", *Oxford Development Studies,* 32, 1, pp. 3-18.

[420] OCE (2004), *Estat de Coneixement i Opinió del Professorat de la Universitat de València davant del Procés de Convergència Europea*, Universidad de Valencia, Valencia.

[421] Ohmae, K. (1990), *The Borderless World. Power and Strategy in the Global Marketplace,* Harper Collins, London.

[422] OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1976), *Employment, Growth and Basic Needs; a One-World Problem,* ILO, Genève.

[423] OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2001), *World Employment Report 2001: Life at Work in the Information Economy,* Genève.

[424] Ojalvo, V., Kraftchenko, O., González, V., Castellanos, A.V., Viñas, G. & Rojas, A.R. (2001), *La Educación en Valores en el Contexto Universitario,* Félix Varela, La Habana.

[425] Olson, J.M. & Zanna, M.P., (1993), "Attitudes and attitude change", *Annual Review of Psichology,* 44, pp. 117-154.

[426] Okolie, A. C., (2003), "Producing knowledge for sustainable development in África: implications for higher education", *Higher Education,* 46, pp. 235-260.

[427] Opazo, A. (2000), *El Sujeto de Desarrollo Humano,* VIII Simposium de Educación. Cátedra "Paulo Freire" "Educar para construir el sueño: Ética y conocimiento en la transformación social". Discursos Inaugurales y Conferencias Magistrales. Disponi-

ble: http://www.gdl.iteso.mx/event/simpeduc/index.htm [fecha de consulta: 10.03.2004].

[428] Orr, D. (1995), "Educating for the environment: Higher education's challenge for the next century, *Change, pp*. 43-46.

[429] Ortega y Gasset, J. (1972), *La Rebelión de las Masas,* Revista de Occidente, Madrid.

[430] Ortega y Gasset, J. (1930; 1992), *Misión de la Universidad,* Revista de Occidente, Alianza Editorial, Madrid.

[431] Ortega, M.L. (1994), *Las ONGD y la Crisis de Desarrollo*, IEPALA, Madrid.

[432] Ortega, M.L. (2004), "Las ONGD: ¿Socios o instrumentos de las administraciones públicas?" en Plataforma 2015 y Más, *La Palabra Empeñada,* La Catarata, Madrid, pp. 155-160.

[433] Ortega, P. & Mínguez, R. (2001), *Los Valores en la Educación,* Ariel Educación, Madrid.

[434] OXFAM, (1997), *A Curriculum for Global Citizenship,* Oxfam's Development Education Programme, Oxford.

[435] Paivá, V.P. (comp.) (1984), *Perspectivas e Dilemas da Educaçao Popular,* Ediçoes Graal, Río de Janeiro.

[436] Palmer, P.J. (1988), *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life,* Jossey Bass, San Francisco.

[437] Pallarés, M. (1982), *Técnicas de Grupo para Educadores,* ICCE, Madrid.

[438] Palacios, J. (1979), *La Cuestión Escolar,* Laia, Barcelona.

[439] Paracerisa, A. (2004), *Pla Docent: Planificar les Assignatures en el Marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior,* Universitat de Barcelona, Barcelona.

[440] Passet, R. (2001), "Lecciones de Porto Alegre", *Le Monde Diplomatique*, Ed. Española, 64, p.1.

[441] Payá, M. (1997), *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Aproximación Conceptual,* Desclée de Brower, Bilbao.

[442] Payá, M., Buxarrais, M.R. & Martínez, M., (2000), *Ética y Educación en Valores. Materiales para el Profesorado de Secundaria,* CISS-Praxis, Barcelona.

[443] Pearson, L. B. (1969), *Partners en Development. Report of the Commission on International Development*, Praeger Publishers, New York.

[444] Peces Barba, G. (1999), *Curso de Derechos Fundamentales,* BOE, U. Carlos III, Madrid.

[445] Pengue, W. (2000), *Cultivos Transgénicos ¿Hacia Dónde Vamos? Algunos Efectos sobre el Medio Ambiente, la Sociedad y la Economía de la Nueva*

"Recombinación" Tecnológica, Oficina Regional de la UNESCO para la Ciencia y Tecnología para América Latina y el Caribe, Buenos Aires.

[446] Pesmazoglou, S. (1999), "Universities, the social sciences, and civil society", *Higher Education in Europe*, 24, 4, pp. 493 - 507.

[447] Pérez de Armiño, K. (dir.) (2000), *Diccionario de Acción Humanitaria y de Cooperación al Desarrollo,* Icaria, HEGOA, Barcelona-Bilbao.

[448] Pérez Foguet, A., Carrillo, M. & Magrinyá, F. (2003), "Tecnologías al servicio del desarrollo humano: revisando procesos" en Pérez Foguet, A., Carrillo, M. & Magrinyá (eds.), *Tecnología para el Desarrollo Humano: Agua e Infraestructuras,* Ingeniería Sin Fronteras, Barcelona, pp. 9-15.

[449] Pérez García, F. (2004), "Las universidades españolas en la sociedad del conocimiento: la financiación de la enseñanza superior y la investigación" en Hernández, J. (coord.), *La Universidad Española en Cifras (año 2004),* CRUE, Observatorio universitario, Madrid. Disponible: http://www.crue.org [fecha de consulta: 28.10.2004].

[450] Pérez Luño, E. (2001) *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución,* Tecnos, Madrid.

[451] Pérez Tapias, J.A. (1996), *Claves Humanistas para una Educación Democrática,* Alauda Anaya, Madrid.

[452] Peters, R.S. (1977), *Education and the Education of Teachers,* Routledge and Kegan Paul, London.

[453] Peters, R. S. (1984), *Desarrollo Moral y Educación Moral,* Fondo de Cultura Económica, México.

[454] Petrella, R. (1997), *El Bien Común. Elogio de la Solidaridad,* Temas de Debate, Madrid.

[455] Petrella, R. (2000a), "Cinco trampas tendidas a la educación", *Le Monde Diplomatique,* Ed. española, octubre, pp. 26-27.

[456] Petrella, R. (2000b), *El Manifiesto del Agua,* Icaria, Barcelona.

[457] Petrella, R. (2003), "Le mur mundial de la connaisance" en Breton, G. & Lambert, M. (dir.), *Globalisation et Universités,* Unesco, Les Presses de l'Université Laval, Paris-Quebec, pp. 139-148.

[458] Piaget, J. (1967), "Procedimientos en educación moral" en Piaget, J., Petersen, P., Wodehouse, H. & Santullano, L., *La Nueva Educación Moral,* Losada, Buenos Aires.

[459] Piaget, J. (1987), *El Criterio Moral del Niño,* Martínez Roca, Barcelona.

[460] Pieper, A. (1991), *Ética y Moral. Una Introducción a la Filosofía Práctica,* Crítica, Barcelona.

[461] Pike, G. & Selby, D. (1988), *Global Teacher, Global Learner,* Hodder and Stougthon, London.

[462] Pike, G. & Selby, D. (1995), *Reconnecting: from National to Global Curriculum,* World Wide Fund for Nature, Guilford.

[463] Pike, G. & Selby, D. (2003), *Reconnecting: from National to Global Curriculum,* World Wide Fund for Nature, Guildford.

[464] Platón (1998), *El Sofista, Diálogos V,* Gredos, Madrid.

[465] PMI (Project Management Institute) (2001), *The PMI Project Management Fact Book*, Project Management Institute, Pennsylvania.

[466] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1990), *Informe de Desarrollo Humano 1990*, Tercer Mundo Editores, Bogotá.

[467] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1991), *Informe de Desarrollo Humano 1991*, Tercer Mundo Editores, Bogotá.

[468] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1992), *Human Development Report 1992,* Oxford University Press, New York.

[469] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1993), *Informe de Desarrollo Humano 1993,* Cideal, Madrid.

[470] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1994), *Informe de Desarrollo Humano 1994,* Fondo de Cultura Económica, Méjico, D.F.

[471] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1995), *Informe sobre Desarrollo Humano 1995,* Harla, Méjico D.F.

[472] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1996), *Informe sobre Desarrollo Humano 1996,* Mundi - Prensa, Madrid.

[473] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1997a), *Informe sobre Desarrollo Humano 1997,* Mundi - Prensa, Madrid.

[474] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1997b), *Governance for Sustainable Human Development,* UNDP, New York.

[475] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1998), *Informe sobre Desarrollo Humano 1999,* Mundi - Prensa, Madrid.

[476] PNUD, UNESCO, FNUAP, UNICEF, OMS y BM, (1998), *Aplicación de la iniciativa 20:20: lograr el acceso universal a los servicios sociales básicos,* Ginebra.

[477] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1999), *Informe sobre Desarrollo Humano 1999,* Mundi - Prensa, Madrid.

[478] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2000), *Informe sobre Desarrollo Humano 2000,* Mundi - Prensa, Madrid.

[479] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2001), *Informe sobre Desarrollo Humano 2001,* Mundi - Prensa, Madrid.

[480] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2002), *Informe sobre Desarrollo Humano 2002,* Mundi - Prensa, Madrid.

[481] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2003), *Informe sobre Desarrollo Humano 2003,* Mundi - Prensa, Madrid.

[482] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2004a), *Informe sobre Desarrollo Humano 2004,* Mundi - Prensa, Madrid.

[483] PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2004b), *La Democracia en América Latina. Hacia una Democracia de Ciudadanos y Ciudadanas,* PNUD, New York.

[484] Polygone (2003), *Mosaico Educativo para Salir del Laberinto.* Disponible: http://www.webpolygone.net [fecha de consulta: 11.08.2004].

[485] Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989), *Lawrence Kohlberg Approach to Moral Education,* Columbia University Press, New York.

[486] Prats, J. (2001a), "La construcción histórica de la idea de desarrollo", Paper nº 34 de la Biblioteca de Ideas, Instituto Internacional de Gobernabilidad. Disponible: http://www.iigov.org [Fecha de consulta: 01.08.2001].

[487] Prats, J. (2001b), "Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico", *Revista Instituciones y Desarrollo,* 10, pp. 103-148.

[488] Prieto, L. (1990), *Estudios sobre Derechos Fundamentales,* Debate, Madrid.

[489] Project for Excellence in Journalism (2004), *The State of the News Media 2004. An Annual Report on American Journalism. Executive Summary.* Disponible: http://www.journalism.org [Fecha de consulta: 31.05.04].

[490] Puig, J.M. (1996), *La Construcción de la Personalidad Moral,* Paidós, Barcelona.

[491] Puig, J.M. & Martínez Marín, M. (1989), *Educación Moral y Democracia,* Laertes, Barcelona.

[492] Putnam, R. (ed.) (2003), *El Declive del Capital Social,* Galaxia Gutenberg, Barcelona.

[493] Puyol, A. (2001), *El Discurso de la Igualdad,* Crítica, Barcelona.

[494] Quintanilla, M.A. (1999), "La universidad abierta", *Revista de Occidente,* 216, pp. 117-146.

[495] Ramón, C. (2000), "El desarrollo, un derecho complejo aún por garantizar" en Blanc Altemir (ed.), *La Protección Internacional de los Derechos Humanos a los Cincuenta Años de la Declaración Universal,* Tecnos, Madrid.

[496] Ramonet, I. (1997), *Un Mundo sin Rumbo. Crisis de Fin de Siglo.* Debate, Madrid.

[497] Raths, L.E., Harmin, M., & Simon, S.B. (1966), *Values and Teaching.* Charles E. Merrill, Columbus, Ohio.

[498] Rawls, J. (1978), *Teoría de la Justicia,* Fondo de Cultura Económica, Madrid.

[499] Raz, J. (1986), *The Morality of Freedom*, Oxford University Press, New York.

[500] Readings, B. (1999), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

[501] Reason, P. & Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*, Sage, London.

[502] Recio, A. (2001), "La globalización y los retos del sindicalismo", en VV.AA. *Trabajo y Desarrollo II. El Impacto de la Globalización desde las Secciones Sindicales.* Fundació Pau i Solidaritat, Valencia, pp.133-145.

[503] Reed, D. (2004), "Universities and the promoting of corporate responsibility: reinterpreting the liberal arts tradition", *Journal of Academic Ethics* 2, pp. 3-41.

[504] Regan, C. (1994), "Non-governmental organisations and development education: Natural allies?" *The Development Education Journal,* 1, pp. 2-5.

[505] Reichert, S. & Tauch, C. (2003), *Trends 2003. Progress Towards the European Higher Education Area,* EUA, Genève.

[506] Riechmann, J. & Fernández Buey, F. (1994), *Redes que Dan Libertad. Introducción a los Nuevos Movimientos Sociales,* Paidós, Barcelona.

[507] Richardson, R. (1976), *Learning for Change in World Society: Reflections, Activities and Resources,* World Studies Project, London.

[508] Riechmann, J. (1998), "Necesidades humanas frente a límites ecológicos y sociales" en Riechmann, J. (coord.), *Necesitar, Desear, Vivir. Sobre Necesidades, Desarrollo Humano, Crecimiento Económico y Sustentabilidad,* La Catarata, Madrid.

[509] Robeyns, I. (2005), "Capability approach: a theoretical survey", *Journal of Human Development,* 6,1, pp. 93-114.

[510] Rodríguez, F. & Solís, F. (2004), *Estudio para el Fomento de la Investigación en Áreas Relevantes para la Cooperación al Desarrollo,* Informe de Consultoría, Oficina de Planificación y Evaluación, Madrid.

[511] Rojas, R. (1987), *Guía para realizar Investigaciones Sociales,* Plaza y Valdés, Méjico.

[512] Romero, M. (2003), "El futuro de la sociedad civil" en Vidal Beneyto, J. (ed.), *Hacia una Sociedad Civil Global. Desde la Sociedad Mundo,* Taurus, Madrid, pp. 219-244.

[513] Rorty, R. (1999), *Philosophy and Social Hope,* Penguin Books, Harmondsworths.

[514] Roskis, E, (1996), "Fotografía y verdad", *Le Monde Diplomatique,* diciembre, pp.26-29.

[515] Rubio, J., (1989), "La psicología moral (de Piaget a Kohlberg)" en Victoria Camps, (ed.), *Historia de la Ética,* Vol. III, Crítica, Barcelona, pp. 481-532.

[516] Sáez, P. (1995), *El Sur en el Aula,* Seminario de Investigaciones para la paz, Centro Pignatelli, Zaragoza.

[517] Salamon, L., Anheier, H., List, R., Toepler, S., Sokolowski, W. & Associates, (1999), *Global Civil Society: Dimensions of the Nonprofit Sector,* Center for Civil Society Studies, Baltimore.

[518] Salas, B. (1994), *Orientaciones para la Elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro,* Maite Canal, Bilbao.

[519] Säljö, R. (1979), *Learning in the Learner's Perspectiva 1. Some Commonsense Conceptions,* Reports nº 76, Institute of Education, Göteborg.

[520] Salmi, J. (2003), "Construction des sociétés du savoir: nouveaux défis pour l'enseignement supérieur" en Breton, G. & Lambert, M. (dir.), *Globalisation et Universités,* Unesco, Les Presses de l'Université Laval, Paris-Quebec, pp. 53-85.

[521] Samuelowicz, C. & Bain, J. (2001), "Revisiting academics' beliefs about teaching and learning", *Higher Education,* 41, pp. 299-325.

[522] Sanahuja, J.A. (2001) "Del interés nacional a la ciudadanía global: la ayuda al desarrollo y las transformaciones de la sociedad internacional", en Gómez Galán, M. y Sanahuja, J.A. (eds.), *La Cooperación al Desarrollo en un Mundo en Cambio,* CIDEAL, Madrid, pp. 51-127.

[523] Sanahuja, J.A. (2004), "Los dilemas de la política de la Unión Europea", Plataforma 2015 y más, *La palabra empeñada,* La Catarata, Madrid, pp. 95-107.

[524] Sánchez, A. & Bartual, M. (2002), "El papel de las secciones sindicales en la globalización de los derechos laborales (Apuntes a una encuesta)" en Pau i Solidaritat, *Trabajo y Desarrollo III.* Germanía, Alzira, pp. 157-168.

[525] Sander, W. (2004), "Incitement to freedom: Competencies of political education in a world of difference", *The Development Education Journal,* 11, 1, pp. 9-11.

[526] Schön, D. (1998), *El Profesional Reflexivo: Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan.* Paidós, Barcelona.

[527] Schuurman, F.J. (2002), "The impasse in development studies" en Desai, V. & Potter, R.B. (eds.), *The Companion to Development Studies,* Arnold, London, pp. 12-15.

[528] Schweigert, F. J. (1999), "Learning the common good: Principles of community-based moral education in restorative justice", *Journal of Moral Education*, 28, pp. 163 - 184.

[529] Sebastián, J. (2000), "Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades", *Revista Española de Desarrollo y Cooperación,* 5, pp. 125 -144.

[530] Sebastián, J. (2001), *La Formación Doctoral en América Latina y la Colaboración de las Universidades Españolas.* Universidad de Valladolid, Valladolid.

[531] SECI (Secretaria de Estado de Cooperación Internacional) (2004), *Comparecencia de la Secretaria de Estado de Cooperación Internacional ante la Comisión de Cooperación del Congreso de los Diputados el 16 de junio de 2004.*

[532] SECIPI (Secretaria de Estado de Cooperación Internacional y para Ibero América (2000), *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004,* Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid.

[533] 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, pp. 215-231.

[534] Sen, A. (1985), "Well-being, agency and freedom: lecture III", *Journal of Philosophy,* 82, 4, pp. 203-221.

[535] Sen, A. (1989), *Sobre Ética y Economía,* Alianza, Madrid.

[536] Sen, A. (1995), *Nuevo Examen de la Desigualdad,* Alianza, Madrid.

[537] Sen, A. (1997), *Bienestar, Justicia y Mercado,* Paidós, Barcelona.

[538] Sen, A. (1999), "Development as capabilities expansion", *Journal of Development Planning,* 19, 41-58.

[539] Sen, A. (2000a), *Desarrollo y Libertad,* Planeta, Barcelona.

[540] Sen, A. (2000b), "A decade of human development", *Journal of Human Development,* 1, 1, pp. 17-23.

[541] Sen, A. (2000c), "Consequential evaluation and practical reason", *The Journal of Philosophy,* XVII, 9, pp. 477-502.

[542] Senge, P. (1992), *La Quinta Disciplina,* Granica, Barcelona.

[543] Sengupta (2004), "The human right to development", *Oxford Development Studies,* 32, 2, pp. 179-203.

[544] Senillosa, I. (1998), "A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making", *Development in Practice,* 8, 1, pp. 40-53.

[545] Sennett, R. (2000), *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo,* Anagrama, Barcelona.

[546] Shapiro, B. (2001), "The role of university in a changing culture" en Kahn, S. E. (ed.), *Academic Freedom and the Inclusive University,* UBC Press, Vancouver, pp. 29-35.

[547] Sierra, A.M. (1997), "Quelle éducation pour quell développement? ". Disponible: http://www.globenet.org/horizon-local/astm/170itec.html [fecha de consulta: 04.05.2004].

[548] Siurana, J.C., (1998), "Historia de la idea de justicia" en Cortina, A. & col., *Educar en la Justicia,* Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 24-36.

[549] Siurana, J.C., (2000), *La Idea de Sujeto en la Ética del Discurso de Karl-Otto Apel Aplicada al Problema de las Directrices anticipadas en el Ámbito de la Ética Biomédica,* Tesis doctoral, Universidad de Valencia.

[550] Smillie, I. (1995), *The Alms Bazaar: Altruism Under Fire – Non Profit Organizations and International Development,* IT Publications, London.

[551] Smillie, I. (1998), "Optical and other illusions. Trends and issue in public thinking about development co-operation" en Smillie, I. y Helmich, H., *Public Attitudes and International Development Cooperation,* North-South Centre y OCDE, Paris, pp. 21-40.

[552] Smith, J.C., Pagnucco, R. & Lopez, G.A. (1998), "Globalizing human rights: the work of transnational human rights NGOs in the 1990s", *Human Rights Quarterly 20,* pp. 379-412.

[553] SODEPAZ, (1998), *Guía Educativa para el Consumo Crítico*, La Catarata, Madrid.

[554] Sogge, D. (1998), "Luces del norte" en Sogge, D. (ed.), *Compasión y Cálculo. Un Análisis Crítico de la Cooperación No Gubernamental al Desarrollo.* Icaria, Barcelona, pp. 199-242.

[555] Sogge, D. & Zadek, S. (1998), "¿Leyes del mercado?" en Sogge, D. (ed.), *Compasión y Cálculo. Un Análisis Crítico de la Cooperación No Gubernamental al Desarrollo.* Icaria, Barcelona, pp. 103-152.

[556] Steinmann, H. & Schreyögg, G. (1993), *Management. Grundlagen der Unternehmensführu*ng, Gabler, Wiesbaden.

[557] Stiglitz, J. (2000), "Participación y desarrollo: perspectivas desde el paradigma integral de desarrollo", *Revista Instituciones y Desarrollo,* 7, Institut Internacional de Gobernabilitat de Catalunya.

[558] Stiglitz, J (2002), *El Malestar en la Globalización,* Taurus, Madrid.

[559] Stoecker, R. (2003), "Community-higher ed collaborations: Current practices and future choices", *Internactional Workshop on Teaching and Learning Participation in Higher Education,* Institute for Development Studies at the University of Brighton, U.K. Disponible: http://www.ids.ac.uk/ids/particip/networks/workshop/#papers [fecha de consulta: 15.12.2004].

[560] Strauss, A. & Corbin, J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques,* Sage, London.

[561] Sunkel, O. (1994), "La crisis social en América Latina: una perspectiva neoestructuralista" en Contreras, C. (comp.), *El Desarrollo Social, Tarea de Todos,* Comisión Sudamericana de Paz, Seguridad y Democracia, Santiago de Chile, pp. 27-94.

[562] Sutcliffe, B. (1993), "Desarrollo humano: una valoración crítica del concepto y del Índice", *Cuadernos de Trabajo nº 11,* HEGOA, Bilbao.

[563] Sutcliffe, B. (1995), "Desarrollo frente a ecología", *Ecología Política,* 19, pp. 27-50.

[564] Sveiby, K. (1998), *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Intangible Assets",* Berret-Koelher Publisher, San Francisco.

[565] Task Force on Higher Education and Society (2000), *La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas,* Banco Mundial, Washington.

[566] Taylor, L. (1983), *Macromodels for Developing Countries,* Mc Graw Hill, New York.

[567] Taylor, P. (2003), *How to Design a Training Course. A Guide to Participatory Curriculum Development.* Continuum, VSO, London, New York.

[568] Taylor, P. & Fransman, J. (2004), "Learning and teaching participation: Exploring the role of higher learning institutions as agents of development and social change", *IDS Working Paper nº* 219.

[569] Teichler, U. (1999), "Challenge for higher education", *Tertiary Education and Management,* 5, pp. 5-23.

[570] Thiebaut, C. (1999), "Tres tensiones de nuestra moral ciudadana", *Leviatán,* 75, pp. 81- 100.

[571] Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. & Van der Vleuten, C. (2004), "The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education", *Higher Education,* 48, pp. 253-268.

[572] Timm, R.W. (1989), *Working for Justice and Human Rights: A Practical Manual*, Hotline Asia/Oceania and Commission for Justice and Peace, Dacca, Bangladesh.

[573] Todaro, M.P., (1988), *El Desarrollo Económico del Tercer Mundo,* Alianza, Madrid.

[574] Toheey, S. (1999), *Designing Courses for Higher Education,* The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

[575] Torres, R.M. (1994), *Educación Popular. Un Encuentro con Paulo Freire,* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

[576] Torres, J. (1991), *El Currículum Oculto,* Morata, Madrid.

[577] Torres, J. (1994), *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado.* Morata, Madrid.

[578] Torres, J. (2001), *Educación en Tiempos de Neoliberalismo,* Morata, Madrid.

[579] Torres, J. (2002), prólogo a la edición española de *Pedagogía de la indignación* de Paulo Freire, Morata, Madrid.

[580] Tortosa, J.M. (1999), "Del desarrollo a la lucha contra la pobreza", Actas del *Congreso Análisis de 10 años de desarrollo humano*, Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional (HEGOA), Bilbao.

[581] Touraine, A. (1996), "La globalización como ideología", Diario *El País,* 29.09.1996.

[582] Touraine, A. (1999): "Globalización, fragmentación y transformaciones culturales en el mundo actual", en Garretón, M. A. (comp.), *América Latina: Un Espacio Cultural en el Mundo Globalizado. Debates y Perspectivas,* Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá.

[583] Trilla, J. (1992), *El Profesor y los Valores Controvertidos. Neutralidad y Beligerancia en la Educación.* Paidós, Barcelona.

[584] Tünnerman, C. (2000), "El nuevo concepto de extensión académica", *Vº Congreso Iberoamericano de Extensión*, Morelia, Méjico.

[585] Tünnerman, C. & de Souza, M. (2003), "Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education", *UNESCO Occasional Paper Series,* 4, UNESCO, Paris.

[586] Tuvilla, J. (1998), *Educación en Derechos Humanos: Hacia una Perspectiva Global,* Desclée de Brower, Bilbao.

[587] Tye, K.A. (1999), *Global Education: a Worldwide Movement,* Interdepent Press, Orange, California.

[588] Ugarteche, O. (2000), "Globalización y crisis en el debate" en Acosta, A. (comp.), *El Desarrollo en la Globalización,* ILDIS/Nueva Sociedad, Caracas, pp. 29-62.

[589] Ul Haq, M. (1995), *Reflections on Human Development,* Oxford University Press, New York.

[590] Ulrich, P. & Fluri, E. (1992), *Management*, Haupt Verlag, Bern.

[591] Unceta, K. (1996), "El hambre como fracaso del desarrollo", en Sutcliffe, B. (ed.), *El Incendio Frío,* Icaria, Barcelona, pp. 57-73.

[592] Unceta, K. (1999), "Desarrollo humano y globalización", Actas del *Congreso Análisis de 10 años de desarrollo humano*, Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional (HEGOA), Bilbao.

[593] Unceta, K. & Yoldi, P. (2000), *La Cooperación al Desarrollo: Surgimiento y Evolución Histórica,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Donostia-San Sebastián.

[594] Unceta, K. (2004a), "La universidad y la cooperación al desarrollo: hacia un marco de colaboración con las ONGD", en Plataforma 2015 y Más, *La Palabra Empeñada,* La Catarata, Madrid, pp. 185-198.

[595] Unceta, K. (2004b), *Análisis del Papel de las Universidades en la Estrategia General de la Cooperación al Desarrollo,* Informe solicitado por la SECI, Universidad del País Vasco.

[596] UNESCO (1974), *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.*
Disponible: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/77_sp.htm
[fecha de consulta:03.05.2004].

[597] UNESCO/PNUMA (1987), *Elementos para una Estrategia Internacional de Acción en Materia de Educación y Formación Ambientales para el Decenio de 1990, Congreso internacional UNESCO-PNUMA*, *sobre la educación y la formación ambientales*, Moscú. (Publicado en Educación ambiental; situación española y estrategia internacional. DGMA-MOPU, 1989, Madrid).

[598] UNESCO (1998), *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción,* Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 9 de octubre de 1998, UNESCO, París.

Disponible: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [fecha de consulta: 15. 10. 2004].

[599] Universidad de Talca (2003), *Acta nº 406. Consejo Académico,* Universidad de Talca, Talca.

[600] UPV (Universidad Politécnica de Valencia). *Estadísticas.* Disponible en http://www.upv.es [fecha de consulta: 8.4.2005].

[601] Valcárcel, A., (1993), *Del Miedo a la Igualdad,* Crítica, Madrid.

[602] Valleys, F. (2003), "Enseñar la ética y el desarrollo en la Universidad en la era planetaria". Disponible: http://www.iadb.org/etica [fecha de consulta: 15.11.2004].

[603] Van Vaught, F., Van der Wende, M. & Westerheijden, D. (2002), "Globalisation and internationalisation" en Enders,J. & Fulton, O. (eds.) *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation,* Kluwer Academic Publishers, Dordretch, Boston, London, pp. 103-119.

[604] Vaquero, C. (1998), "Globalización, mito y realidad", *Página Abierta,* nº 83, mayo, pp. 3-10.

[605] Vaquero, C. (2000), "Globalización, empleo y desigualdad salarial. La utopía de los mercados libres globales", *Trabajo, Derechos Sociales y Globalización,* Talasa, Madrid.

[606] Velloso, A. (1999). *Guía Crítica del Voluntariado en España.* Espasa Calpe, Madrid.

[607] Vera, J.M., (2000), "El tratamiento de la deuda externa", en Itermon-Oxfam, *La Realidad de la Ayuda 2000-2001,* Informes Intermón, Intermón, Barcelona, pp. 69-82.

[608] 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,* UNESCO, Paris.

[609] Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado (2002), "La mejora de la enseñanza en la Universidad". *Cuadernos de Innovación Educativa,* 1, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[610] Vidal Beneyto, J. (dir.) (2003), *Hacia una Sociedad Civil Global. Desde la Sociedad Mundo,* Taurus, Madrid.

[611] Vidal Villa, J.M. & Martínez Peinado, J. (dir), (1995), *Economía Mundial,* Mc Graw Hill, Madrid.

[612] Vidal Villa, J.M., (1996), *Mundialización*, Icaria, Barcelona.

[613] Vigotski, L.S. (1979), *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores,* Crítica, Barcelona.

[614] Villán, C. (1993), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos,* Curso en el Instituto Internacional de Derechos Humanos de Estrasburgo.

[615] Villasante, T.R., Montañés, M. & Martín, P. (coord.) (2000), *La Investigación Social Participativa. Construyendo Ciudadanía/1*, El Viejo Topo, Madrid.

[616] Visscher, J.T. (2003), "Transferencia de conocimiento", texto preparado para el Curso *Educando en Tecnología para el Desarrollo Humano,* organizado por Ingeniería Sin Fronteras.

[617] VV.AA. (1997), *Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales,* Maastricht. Disponible: http://shr.aaas.org/ethesaurus/esp/docs.htm [fecha de consulta: 26.03.2004].

[618] VV.AA. (2000), *Desarrollo y Derechos Humanos,* Intermon, Barcelona.

[619] VV.AA. (2002a), *El Vínculo Social: Ciudadanía y Cosmopolitismo,* Tirant lo Blanch, Valencia.

[620] VV.AA. (2002b), "Carta de Porto Alegre", *III Cumbre – Reunión de Rectores de Universidades Públicas Iberoamericanas*, Porto Alegre, Brasil, en *Catalunya Global,* nº 18. Disponible: http://www.iigov.org/cg [fecha de consulta: 27.11.2002].

[621] Wallerstein, I. (2000), "Qué era el tercer mundo", *Le Monde Diplomatique*, Ed. española, septiembre, 58-59, pp. 22-24.

[622] Walzer, M. (1993), *Las Esferas de la Justicia. Una Defensa del Pluralismo y de la Igualdad.* Fondo de Cultura Económica, México.

[623] Walzer, M. (1999), "Esferas de afecto" en Nussbaum, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial",* Paidós, Barcelona, pp. 153-155.

[624] Warren, R.C. (1993), "Code of ethics: Bricks without straw", *Bussiness Ethics: A European Review,* 2/4, pp. 185-191.

[625] Waters, M. (1995), *Globalization,* Routledge, London.

[626] Weber. M. (1967), *El Político y el Científico,* Alianza, Madrid.

[627] Weinert, F.E. (2001), "Concept of competence: a conceptual clarification" en Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.), *Defining and Selecting Key Competences,* Hogrefe and Huber Publishers, Seatlle, Toronto, Bern, Göttingen, pp.45-66.

[628] Weller, S. (1988), "The effectiveness of corporate codes of ethics", *Journal of Bussiness Ethics,* 7, pp. 389-395.

[629] Williams, G. (2003), "Studying development and explaining policies", *Oxford Development Studies,* 31, 1, pp.37-58.

[630] Williamson, J. (1990), *Latin America Adjustement. How Much Has Happened?* , Institute for International Economics, Washington.

[631] Williamson, J. (1998), "Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a reformas de las políticas económicas", en VV.AA. *La Cultura de la Estabilidad y el Consenso de Washington*, La Caixa, Barcelona, Colección de Estudios e Informes nº 15.

[632] Winner, L. (1977), *Tecnología Autónoma,* Gustavo Gili, Barcelona.

[633] Wolsk, D. (1974), *Un Método Pedagógico Centrado en la Experiencia.* UNESCO, París.

[634] Yus, R. (1997), *Hacia una Educación Global desde la Transversalidad,* Anaya/Alauda, Madrid.

[635] Zamora, P., Desantes, R. & Miró, P. (2001), *El Empleo de los Titulados de la UPV. Promociones 1995/96 – 1999/00,* Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

[636] Zubero, I. (1994), *Las Nuevas Condiciones de la Solidaridad,* Desclée de Brower, Bilbao.

[637] Zubero, I. (2000), *¿A Quién le Interesa el Voluntariado?. La Acción Voluntaria entre la Satisfacción y la Deuda",* Cáritas Española, Madrid.

ANEXO

ENCUESTA SOBRE VALORES Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE LA ETSII

Encuesta sobre valores y actitudes de los alumnos de la ETSII

Esta encuesta está enmarcada en una investigación sobre educación para el desarrollo que se está realizando en el área de cooperación para el desarrollo del Departamento de Proyectos de Ingeniería. Las respuestas son absolutamente confidenciales, no teniendo ninguna relación con la calificación de la asignatura. Muchas gracias de antemano por su colaboración; para cualquier duda dirígete a la persona que está en el aula.

Edad:
Lugar de nacimiento: (localidad, provincia)
Sexo: V____ M _____
Domicilio actual (localidad, provincia):

Para responder a las siguientes preguntas, redondea o tacha lo que proceda.

Bloque I

ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. ¿Con quién vives actualmente?

1. Padres
2. Amigos (no familiares)
3. Pareja
4. Otros familiares (no padres)
5. Solo/a
6. NS/NC

2. ¿Trabajas?

1. Por cuenta ajena a jornada completa
2. Por cuenta ajena a media jornada
3. Por cuenta propia a jornada completa
4. Por cuenta propia a media jornada
5. Esporádicamente
6. No
7. Otros
8. NS/NC

3. ¿Qué expectativas profesionales tienes?

1. Administración Pública (no Universidad)
2. Universidad
3. Empresa privada por cuenta ajena
4. Empresa privada por cuenta propia
5. Entidad sin ánimo de lucro
6. Otras
7. NS/NC

4. ¿Cuál es la actividad profesional u ocupación en la actualidad de la persona que mayor ingreso aporta a la unidad familiar?

1. Empresarios grandes y altos directivos de la empresa privada o la Administración.
2. Empresarios medios y pequeños, autónomos, comerciantes y pequeños propietarios agrícolas.
3. Profesionales, técnicos y cuadros medios
4. Funcionarios y miembros de Fuerzas Armadas y de Seguridad
5. Trabajadores y empleados de los servicios
6. Trabajadores de la industria y la construcción
7. Trabajadores y jornaleros de campo
8. En paro, con trabajo anterior
9. En paro, sin trabajo anterior. Buscando primer empleo
10. Estudiante
11. Ama de casa
12. Jubilado o pensionista
13. Otra situación, especificar:
14. NS/NC

Bloque II

CUESTIONES DE SATISFACCIÓN PERSONAL

5. En general, ¿cómo calificarías tus relaciones personales (con la familia, amigos, etc.)?

1. Muy buenas
2. Buenas
3. Regulares
4. Malas
5. Muy malas
6. NS/NC

6. En relación con tus estudios, en este momento ¿te sientes satisfecho/a?

1. Muy satisfecho/a
2. Bastante satisfecho/a
3. Regular
4. Poco satisfecho
5. Nada satisfecho
6. NS/NC

7. De una manera general, ¿hasta que punto estás satisfecho/a de tu vida últimamente?

1. Muy satisfecho/a
2. Bastante satisfecho/a
3. Regular
4. Poco satisfecho
5. Nada satisfecho
6. NS/NC

Bloque III

CUESTIONES DE TIPO ACADÉMICO

8 ¿Por qué has elegido esta asignatura?

1. Porque me interesa la temática
2. Por los créditos
3. Por recomendación de algún compañero/a
4. Otros (explícalo brevemente):

9 ¿Cuáles de las siguientes asignaturas has cursado?

1. Introducción a la cooperación al desarrollo
2. Proyectos de cooperación al desarrollo
3. Pensamiento y resolución de problemas

Bloque IV

OTROS DATOS DE INTERÉS

10. ¿Has estado alguna vez fuera de España?

1. Sí
2. No

11. ¿Has estado en algún país que no sea de la UE? Donde:

12. ¿Perteneces o has pertenecido a algún tipo de asociación?

1. No
2. Sí. ¿A cuáles? (marca todas a las que pertenezcas o hayas pertenecido):

	Pertenece	Ha pertenecido
Asociaciones y grupos deportivos		
Sociedades locales y regionales (casales falleros, peñas, etc.)		
Asociaciones y grupos educativos, artísticos y culturales		
Organizaciones y grupos juveniles (scouts, guías, etc.)		
Asociaciones y grupos ecologistas		
Sindicatos		
Partidos políticos		
Asociaciones y organizaciones de carácter benéfico-social de ayuda a los demás		
Organizaciones interesadas por los derechos humanos		
Grupos relacionados con las mujeres		
Organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) dedicadas a la solidaridad internacional y al desarrollo de los países más pobres		
De otro tipo		

13. ¿Cómo crees que colaborar con ONGD[578] ayuda a solucionar los problemas de los países en vías de desarrollo?

1. Mucho
2. Bastante
3. Regular
4. Poco
5. Nada
6. NS/NC

14. Con respecto a las ONGD, estás de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones que se realizan a continuación:

	De acuerdo	En desacuerdo	NS/NC
El auge de las ONGD demuestra que vivimos en una sociedad cada vez más solidaria			
Mucha gente colabora con estas organizaciones porque les hace sentirse bien con ellos mismos			
Colaborar con las organizaciones no gubernamentales es una moda como otra cualquiera			
Este tipo de organizaciones no gubernamentales no debería existir, siendo los gobiernos y los Estados los únicos responsables de las cosas y actividades que éstas llevan a cabo			

15. Sabes lo que es el comercio justo

1. Sí
2. No
3. NS/NC

16. ¿Has comprado alguna vez un producto de comercio justo?

1. Sí
2. No
3. NS/NC

[578] Entendiendo por ONGD a las Organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) dedicadas a la solidaridad internacional y al desarrollo de los países más pobres

Bloque V

VALORES SOCIALES AMPLIOS/FINALISTAS

17 - 37 . Me podrías decir qué grado de importancia tiene cada una de estas cuestiones en una escala en la que 1 significa ninguna importancia y 5 máxima importancia (marca la casilla):

	No imp.	Poca Imp.	Me-dia Imp	Bast. Imp.	Max. Imp.
	1	2	3	4	5
17. Tener éxito en el trabajo					
18. Tener unas buenas relaciones familiares					
19. Tener muchos amigos y conocidos					
20. Disponer de mucho tiempo libre y ocio					
21. Mantener y cuidar la salud					
22. Arriesgarse ante cosas nuevas e inciertas					
23. Vivir como le apetece a cada uno, sin pensar en lo que pueda decir la gente					
24. Vivir al día sin pensar en el día de mañana					
25. Invertir tiempo y dinero en estar guapo/a					
26. Hacer cosas para mejorar mi barrio o mi comunidad					
27. Interesarse por temas políticos					
28. Preocuparse por cuestiones religiosas o temas espirituales					
29. Preocuparse por lo que pasa en otros lugares del mundo					
30. Superarse día a día					
31. Respetar las normas					
32. Cuidar el medio ambiente					
33. Tener un buen nivel de capacitación cultural y profesional					
34. Tener una vida sexual satisfactoria					
35. Ganar dinero					
36. Respetar la autoridad					
37. Llevar una vida moral y digna					

1	2,3,4	5
Ninguna importancia		Máxima importancia

38 - 47 . Ahora nos gustaría que nos dijeras lo que opinas sobre diversas cuestiones, colocando tu opinión en una escala del 1 al 5. El 1 significa que estás totalmente de acuerdo con la primera afirmación y el 5 que estás totalmente en desacuerdo. Si tu opinión está en un lugar intermedio de la escala, puedes elegir el número que le corresponda (redondea el número elegido).

1 **38. Las ideas que han resistido el paso de los años son normalmente las mejores**	**2 3 4**	**5** **Las ideas nuevas son generalmente mejor que las viejas**
1 **39. Los ingresos deberían ser más iguales**	**2 3 4**	**5** **Hay que incentivar el esfuerzo individual**
1 **40. El estado habría de asumir más responsabilidades en proporcionar un medio de vida a todo el mundo**	**2 3 4**	**5** **Cada uno debería asumir individualmente más responsabilidades para conseguir su medio de vida**
1 **41. El éxito en la vida dependerá del trabajo y el esfuerzo personal**	**2 3 4**	**5** **El éxito en la vida depende de la suerte y de los contactos y de los padrinos**
1 **42. Aunque el trabajo sea escaso, los empresarios españoles deberían admitir indistintamente españoles y extranjeros**	**2 3 4**	**5** **Aunque el trabajo sea escaso, los empresarios no deberían admitir indistintamente españoles y extranjeros**
1 **43. Las personas tienen completa libertad y control sobre la manera según la cual se desarrolla su vida**	**2 3 4**	**5** **Las personas no tienen ninguna libertad ni control sobre la manera según la cual se desarrolla su vida**
1 **44. Existe un dios o alguna fuerza vital por encima de todas las cosas**	**2 3 4**	**5** **Realmente no pienso que haya ningún tipo de dios, espíritu o fuerza vital**
1 **45. Entre la libertad y la igualdad, me decido por la igualdad**	**2 3 4**	**5** **Entre la libertad y la igualdad me decido por la libertad**
1 **46. Es muy importante en nuestra sociedad colaborar con grupos o asociaciones para mejorar cosas como el medio ambiente, la situación de los grupos más desfavorecidos, etc.**	**2 3 4**	**5** **Cada uno tiene que preocuparse de sus cosas y la solución de los problemas del medio ambiente o de los grupos más desfavorecidos es cosa de las instituciones públicas**
1 **47. Sólo en la familia se encuentra la estabilidad necesaria para el desarrollo de la persona**	**2 3 4**	**5** **Sólo fuera de la familia se encuentra la estabilidad para el desarrollo de la persona**

Los impuestos que pagamos entre todos no siempre son suficientes para atender todos los problemas del país. A veces, es necesario reducir los gastos. Nos gustaría que nos dijeras

48. ¿En qué cuatro sectores no reducirías los gastos en ningún caso?
49. ¿En qué cuatro sectores reducirías los gastos si fuera absolutamente necesario?

	48 No Reduciría gastos	49 Sí reduciría gastos
La ayuda a la gente mayor, minusválidos y niños abandonados que lo necesiten	01	01
La mejora de la enseñanza: más escuelas y más profesores	02	02
La promoción y la creación de puestos de trabajo	03	03
La mejora de la sanidad: más médicos y hospitales	04	04
Las ayudas a los presos y ex – presos para que se rehabiliten	05	05
Las obras públicas: carreteras y embalses	06	06
La atención a los alcohólicos y toxicómanos	07	07
Más y mejor policía para luchar contra la delincuencia	08	08
La mejora de los servicios locales: jardines, alumbrado, asfalto	09	09
Ayudar a los pobres de nuestro país	10	10
La promoción cultural y deportiva: más teatros, bibliotecas y polideportivos	11	11
Ayudar a los inmigrantes sin trabajo, sin papeles, etc.	12	12
La mejora de la justicia: más jueces, más juzgados	13	13
La ayuda a la países más pobres a través de la cooperación al desarrollo	14	14
NS/NC	00	00

Bloque VII

CUESTIONES DE TIPO RELIGIOSO Y POLÍTICO

50. ¿Cómo te consideras en materia religiosa?

1. Católico practicante
2. Católico no practicante
3. Otras religiones
4. Indiferente, agnóstico
5. No creyente, ateo
6. NS/NC

51. En una escala del 1 al 10, siendo 1 la extrema izquierda y 10 la extrema derecha, ¿dónde te situarías en relación con tu tendencia política?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10