

La Educación para el Desarrollo en la Universidad

Reflexiones en torno
a una práctica transformadora

Financia:



Coordinación: Gema Celorio y Alicia López de Munain

Edita:



www.hegoa.ehu.es

UPV/EHU
Edificio Zubiria Etxea
Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40
hegoa@ehu.es

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

UPV/EHU
Biblioteca del Campus, Apartado 138
Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel.: 945 01 42 87 • Fax: 945 01 42 87
gema_celorio@ehu.es

Diciembre 2012
ISBN: 978-84-89916-74-6
Diseño y Maquetación: Marra, S.L.

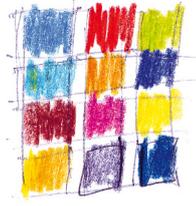
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España.

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Índice

Presentación	4
1. ¿Qué es la Educación para el Desarrollo? <i>Gema Celorio Díaz, Juanjo Celorio Díaz, Alicia López de Munain Solar</i>	7
2. Universidad y Compromiso Social, una experiencia transformadora en la Universidad de Sevilla <i>Luis Andrés Zambrana</i>	14
3. La cooperación al desarrollo vista desde la Educación para la Ciudadanía global <i>Alejandra Boni Aristizábal</i>	23
4. Formación de estudiantes universitarios en una línea de compromiso social <i>Martín Rodríguez Rojo</i>	29
5. La formación universitaria en Educación para el Desarrollo <i>Irantzu Mendía Azkue</i>	34
6. La Educación para el Desarrollo en la Universidad Politécnica de Madrid <i>Rafael Miñano Rubio</i>	39
7. Educación para el Desarrollo como eje transversal en las enseñanzas universitarias <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez</i>	46
8. La Educación para el Desarrollo en las enseñanzas técnicas <i>Joseba Sainz de Murieta Mangado</i>	55
9. Investigación Acción Participativa en estudios científico-técnicos. El caso de Utópika en la UPV <i>Utópika</i>	65
10. ¿Cómo formar profesionales responsables en la Universidad? <i>José Félix Lozano Aguilar</i>	73



Presentación

La Universidad lleva ya unos años inmersa en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje derivados del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Se han modificado los viejos planes de estudio, se han creado nuevos grados y postgrados y se han iniciado procesos formativos de cara a mejorar la capacitación docente en el uso de metodologías activas, aprendizaje cooperativo, proyectos, etc.

Esos momentos de transición habrían representado una excelente oportunidad para que la Universidad hubiera hecho una profunda reflexión sobre su implicación con una docencia e investigación críticas y sobre su compromiso ético con la formación de profesionales capacitados para enfrentar los problemas más acuciantes derivados del actual contexto de globalización.

Creemos que esa reflexión no se hizo. O no, al menos, de forma sistemática.

Sin embargo, la sociedad sigue depositando en la Universidad la esperanza de encontrar respuestas solventes a sus preocupaciones en el convencimiento de que ese objetivo debe ser el principio rector de la actividad universitaria. Ahora bien, la institución universitaria debe resolver el dilema de decidir a qué intereses quiere servir, si al interés común o a intereses mercantilistas.

Hoy, la Universidad piensa acerca de su papel y define sus líneas maestras de actuación a través de planes estratégicos. En ellos, encontramos numerosas menciones a la calidad y a la excelencia, conceptos estos que podríamos acoger sin problema si no fuera porque la definición que de ellos se hace se aleja de nuestras metas. Ambos se asocian con aspectos como la posición que se ocupa en los rankings de universidades, el número de convenios firmados con empresas, la capacidad para la obtención de recursos -financieros o de otro tipo- u otros indicadores que miden el prestigio de las universidades en función de su competitividad e internacionalización, pero que no dan cuenta del grado de equidad en la universidad, de la relevancia y pertinencia del conocimiento generado ni de su compromiso con el bien común.

Estos últimos son principios que nos hablan de la responsabilidad social de la Universidad, idea que entronca con la propuesta de considerar la Educación para el Desarrollo como un enfoque relevante para el conjunto de la actividad universitaria.

La Universidad tiene la responsabilidad de producir conocimiento crítico, de formar buenos profesionales en todas las disciplinas que actúen al servicio de la sociedad para extender la justicia social y la equidad. Está llamada por tanto a asumir un papel relevante como impulsora de enfoques de Educación para el Desarrollo tanto en la investigación que propone como en la formación que imparte. Aunque cada vez son más numerosos los sectores de la comunidad universitaria que valoran y aplican este compromiso, las iniciativas desarrolladas son todavía escasas y dispersas.

Hegoa, como instituto universitario que impulsa estos debates en la Universidad del País Vasco y con el objetivo de extender estas reflexiones al conjunto de la comunidad universitaria, organizó un Seminario¹ de formación continua celebrado entre enero y noviembre de 2012.

¹ Seminario *La formación universitaria en Educación para el Desarrollo*. Documentación y aportes disponibles en: <http://red.mundubildu.org>

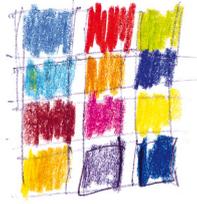
A lo largo de diez sesiones dinamizadas por profesorado procedente de la UPV/EHU y de otras universidades del Estado se fueron desgranando una serie de temas que han abarcado desde el propio concepto de Educación para el Desarrollo hasta el necesario desarrollo de una ética profesional que guíe la formación del alumnado universitario. En conjunto, se han abordado diferentes estrategias de inserción -créditos ECTS, transversalidad en el currículo, trabajos de fin de grado o proyectos de fin de carrera, itinerarios de especialización, prácticas de cooperación universitaria, investigación...- que permiten dotar de mayor consistencia a propuestas actualmente existentes y que podrían facilitar el impulso de otras nuevas dentro de la formación impartida por distintos centros de la UPV/EHU.

El Seminario pretendía, en resumen, ofertar un espacio para pensar conjuntamente, para intercambiar perspectivas y experiencias y para fortalecer redes con las que apuntalar este enfoque educativo dentro de la Universidad.

Con la idea de aprovechar el conocimiento compartido en ese espacio de formación pedimos a las y los docentes invitados a dinamizar cada una de las sesiones que elaboraran un texto breve en el que sintetizar las ideas centrales expuestas y debatidas en el Seminario. Así, surge esta publicación que esperamos que le resulte sugerente a todas aquellas personas convencidas de que merece la pena construir una Universidad en conexión con su entorno y comprometida con la resolución de problemas socialmente relevantes.

Queremos agradecer su participación en el Seminario al profesorado y alumnado de la UPV/EHU y al personal de asociaciones universitarias y de ONGD que consideraron de interés esta convocatoria. Y, por supuesto, agradecer también a los y las docentes que aceptaron -una vez más- colaborar en esta iniciativa y compartir su experiencia y conocimiento con todas nosotras.

Equipo de Educación - Hegoa



¿Qué es la Educación para el Desarrollo?

Gema Celorio Díaz, Juanjo Celorio Díaz, Alicia López de Munain Solar¹

¹ Equipo de Educación de Hegoa: Juanjo Celorio es profesor de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales; Gema Celorio y Alicia López de Munain son técnicas de Educación para el Desarrollo en Hegoa.

La Educación para el Desarrollo (ED) es una práctica histórica y social que se puede rastrear a través de la acción de los agentes impulsores y de la forma en que estos han teorizado esa práctica a lo largo del tiempo.

Podemos plantear **cuatro líneas de análisis para acercarnos** a la comprensión del significado de la Educación para el Desarrollo:

1. La evolución de la ED a través de las sucesivas generaciones. Esta conceptualización ha sido elaborada básicamente desde la visión de las ONGD. Como es lógico, se trata de un discurso construido a lo largo del tiempo, que ha evolucionado desde una visión simplista y estereotipada en torno al desarrollo, al papel de los agentes y de la cooperación hasta el enfoque más crítico, cuestionador y radical que hoy en día identificamos con la Educación para el Desarrollo.

- **1ª y 2ª generación.** En relación con el debate sobre el desarrollo: Paradigma de la modernización que entiende el desarrollo como crecimiento económico. La cooperación es entendida como un instrumento de tránsito para incluir al “Tercer Mundo” en la senda del desarrollo siguiendo los mismos pasos que habían garantizado el enriquecimiento de los países del norte. La ED, entendida como sensibilización se plantea desde un enfoque caritativo-asistencial. Hay una manera de entender la socialización que se realiza dando valor a la ciencia, racionalidad y tecnología, factores todos ellos interpretados como garantía de algo, intrínsecamente bueno, que es el progreso.

Educación para el Desarrollo 1ª y 2ª Generación		
Años	Enfoque	Características ED
50-70	Caritativo-Asistencial Paradigma de la Modernización	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollismo • Imágenes y mensajes miserabilistas, catastróficos • Refuerzo estereotipos • Enfoque paternalista
Objetivo		
<ul style="list-style-type: none"> • Recaudación de fondos 		

- **3ª generación.** Primer cuestionamiento de la idea de desarrollo que viene de la mano de las teorías de la dependencia². Estas teorías vienen a demostrar la falacia de interpretar los fenómenos de desarrollo y subdesarrollo como realidades separadas entre sí. Por el contrario se enfatiza la interconexión existente entre la riqueza de los países del norte y la pobreza de los países del sur, explicada por siglos de dominio, conquista

² Frank, André Gunder (1992): *El subdesarrollo del desarrollo. Un ensayo autobiográfico*. Madrid, Iepala; Furtado, Celso (1974): *El mito del desarrollo económico y el futuro del tercer mundo*. Buenos Aires, Ediciones Periferia; Amin, Samir (1974): *La acumulación a escala mundial. Crítica de la teoría del subdesarrollo*. Madrid, Siglo XXI.

y explotación de unos países sobre otros (periodos colonialista e imperialista). Estas teorías invalidan la eficacia de las políticas que se venían aplicando para lograr que las economías empobrecidas entraran en la vía del desarrollo. De cara a la ED nos interesa porque esta idea da un giro a la orientación de las prácticas asociadas a este enfoque educativo de ahí en adelante. Se entiende que la ED debe hacer énfasis en las causas que explican la realidad de un mundo desigual. Entender que los problemas que afectan al “tercer mundo” no se deben al azar o a un determinismo social se convierte en un objetivo importante para atraer a la ciudadanía a la idea de justicia y solidaridad. Se incide en ideas como la injusta distribución de la riqueza; se cuestionan los términos primer mundo y tercer mundo y se plantean otros más dinámicos (países enriquecidos, países empobrecidos); se sugiere la necesidad de trabajar “con” el sur; se incide en la idea de la responsabilidad histórica que tenemos como protagonistas de un pasado de conquista y colonización.

Educación para el Desarrollo 3ª Generación		
Años	Enfoque	Características ED
70-80	Crítico-Solidario Teorías de la dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de información • Énfasis en causas Des/Sub • Interdependencia • Distribución desigual de la riqueza • Solidaridad con el Sur • Responsabilidad histórica
Objetivo		
<ul style="list-style-type: none"> • Concienciar sobre las causas de la desigualdad 		

- **4ª generación.** Surgen nuevas propuestas en torno al desarrollo. El desarrollo sostenible³ que se define como aquel capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas propias. La ED va incorporando otras miradas, otras críticas que se están haciendo del modelo hegemónico: así la mirada feminista, la perspectiva de paz y derechos humanos o la propia de sostenibilidad. Se cuestiona el eurocentrismo y el androcentrismo y se incorpora una crítica a nuestro propio sistema. Ya no se trata solo de “cambiar el Sur” sino, sobre todo de cambiar nuestro propio estilo de vida, nuestro sistema asentado en la sociedad de consumo, responsable en buena parte del modelo económico cuyas consecuencias se critican.

³ CMMAD (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo) (1988): *Nuestro futuro común* (Informe Brundtland). Madrid, Alianza Editorial.

Educación para el Desarrollo 4ª Generación		
Años	Enfoque	Características ED
80-90	Educación Global Desarrollo Sostenible	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento crítico • Cuestionamiento del eurocentrismo • Otras visiones (género, paz, DDHH, ecología...) • Crítica sociedad de consumo/Cambiar el Norte • Trabajo con el Sur
Objetivo		
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la interdependencia global 		

- **5ª generación.** En los años 90, de la mano del PNUD, se plantea el paradigma del Desarrollo Humano⁴ que sitúa a las personas en el centro del desarrollo frente a las propuestas que ligan el desarrollo exclusivamente con el crecimiento económico. La ED se acoge a este paradigma aun cuando se encuentra inmersa en un momento de debate alimentado por propuestas críticas incluso con el desarrollo humano por considerar que si bien es una propuesta más interesante que las precedentes, adolece de no cuestionar la estructura de fondo del modelo (el hecho de que la economía regule la política, la educación, la cultura... por ejemplo). Así desde la ecología social se plantea el decrecimiento⁵; desde el feminismo, la economía de los cuidados⁶ o desde los pueblos indígenas el *sumak kawsay*⁷ (buen vivir). Empezamos a hablar de globalización neoliberal desde el punto de vista de cómo su impacto va agudizando en el mundo no solo la pobreza sino también la exclusión⁸ y esto tanto en los países empobrecidos como en los enriquecidos. Hablamos de ciudadanía global (DDHH para todas las personas y construcción de sujeto político para la transformación). Por eso hoy, definimos la ED como un proceso

⁴ “El trabajo de Amartya Sen y de otras personas estableció las bases de un enfoque distinto y más amplio del desarrollo humano. Este último fue definido como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las éstas pueden hacer o ser en la vida) y las libertades para que puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y un nivel de vida digno, participar de su comunidad y de las decisiones que afecten su vida”. PNUD: *¿Qué es el desarrollo humano?* en www.undp.org.pa/indice-desarrollo-humano/que-es

⁵ Taibo, Carlos (2011): *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

⁶ Pérez Orozco, Amaia (2012): De vidas vivibles y producción imposible. En *Rebelión*, www.rebelion.org/noticia.php?id=144215#sdfootnote39sym

⁷ Véase por ejemplo: Tortosa, J.M. (2009): *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Buen Vivir*. Fundación Carolina. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTortosa0908.pdf ; Asamblea Constituyente (2008): *Constitución del Ecuador*. Disponible en: www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

⁸ Boaventura de Sousa Santos lo expresa así: “el sistema de desigualdad es un sistema de pertenencia jerarquizada que crea integración social, una integración jerarquizada también, pero donde lo que está abajo está adentro, tiene que estar adentro porque si no el sistema no funciona. [...] Pero hay un sistema de exclusión, de pertenencia jerarquizada, donde lo que está abajo está afuera, no existe: es descartable, es desechable, desaparece” Santos, Boaventura de Sousa (2006): “Una nueva cultura política emancipatoria” en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Agosto, 2006.

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>

educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, a promover una ciudadanía global empoderada, políticamente activa y comprometida y a movilizar a la sociedad en acciones emancipadoras generadoras de nuevos modelos sociales basados en la justicia social, la equidad y la solidaridad.

Educación para el Desarrollo 5ª Generación		
Años	Enfoque	Características ED
90-2000	Educación para La Ciudadanía Global Desarrollo Humano/Otras alternativas Globalización	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión/Inclusión • Ciudadanía global • Justicia social • Movimientos altermundistas/15M • Multidimensionalidad ED
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> • Promover conciencia ciudadanía global • Generar procesos de participación/acción ciudadana 		

2. Línea de Congresos. Expresiones colectivas compartidas por los agentes históricos de la ED, fundamentalmente ONGD. Podemos observar esa teorización a la que aludimos analizando los tres grandes congresos de Educación para el Desarrollo realizados a nivel estatal (1990, 1996 y 2006) completando este análisis con los aportes de otros encuentros y jornadas. También en la Universidad se suceden una serie de congresos que abordan la cuestión de la cooperación universitaria al desarrollo (CUD) y, dentro de ella, el papel de la ED. Todo esto ha sido una línea fecunda de trabajo.

I Congreso de Educación para el Desarrollo (1990). Apenas estaba recién iniciado el trabajo en cooperación y ED. Fue un congreso en el que hubo una representación importante de ONGD y de profesorado no universitario. En esos momentos se abordaba el debate en torno a la LOGSE y, dentro de ella, la cuestión de la transversalidad y los valores.

II Congreso de Educación para el Desarrollo (1996). Había habido ya una cierta trayectoria de trabajo: las ONGD habían elaborado materiales, realizado formación del profesorado, impulsado programas y proyectos diversos. Fue un congreso muy crítico, con una presencia muy relevante de ONGD y algo menor de profesorado. Se plantea el desencanto ante las expectativas puestas en la transversalidad impulsada por la reforma LOGSE, razón por la que se apuesta decididamente por la educación no formal e informal.

III Congreso de Educación para el Desarrollo (2006). Contó con ONGD, profesorado no universitario y, por primera vez, con la participación de un grupo importante de profesorado universitario. [Probablemente se deba a dos hechos. Uno, que desde 2002 estaba habiendo convocatorias regulares de congresos que abordan la cuestión de la CUD (Cooperación Universitaria al Desarrollo) y, dos, que arrancaba lo que iba a ser el Espacio Europeo de Educación Superior que conocemos como proceso de Bolonia. Es importante además,

resaltar cómo ese primer congreso otorgó un papel preponderante a la ED, hasta el punto de entender que la cooperación es un elemento más de la Educación para el Desarrollo. Esta perspectiva se difumina en los congresos sucesivos, hasta llegar a la situación actual en la que la ED se subordina a cooperación, no tiene perfiles claros ni discurso propio]. Este grupo de profesorado universitario comienza a demandar la necesidad de impulsar la Educación para el Desarrollo en el marco universitario.

3. La revisión crítica del modelo capitalista heteropatriarcal. La modernidad crea una forma de estructuración social en la que hay cuatro campos: una forma de pensar la producción y distribución de la riqueza; una forma de pensar la organización del poder; una forma de crear conocimiento y cultura; unas formas de socialización. En esa modernidad los sistemas educativos cumplen una función que es la de contribuir al nuevo orden social. Se persiguen objetivos en el campo de la integración social, en la manera en que las personas construyen sus identidades, en los sistemas de construcción de ciudadanía y en la capacitación científico-técnica.

Esto representa una cierta “Educación para el Desarrollo” en la que la propia educación se perfila como una manera de ordenar la nueva sociedad emergente dentro del sistema capitalista. Implica determinados modelos de pensar la cultura y nuevas formas de reconstrucción del poder.

En el momento actual, la globalización neoliberal está reordenando muchos de esos rasgos de la modernidad que hemos enumerado: la forma de organizar el poder, de distribuir la cultura y los sistemas de socialización dominante a través de los cuales se asegura su reproducción. Pero en esa reordenación, la educación formal tiene hoy cada vez menos importancia si la comparamos con los sistemas de educación no formal e informal (lo que englobamos bajo el concepto de socialización). Es interesante conocer cómo la sociedad se está enfrentando al sistema capitalista en la lógica de buscar alternativas a ese sistema global. Acercándonos a las líneas de vanguardia tanto en el ámbito de la reflexión social, como educativa o política. Resultará interesante, por ejemplo, analizar qué está significando un movimiento como el 15M entendido como expresión de movilización ciudadana (aún con todas sus contradicciones).

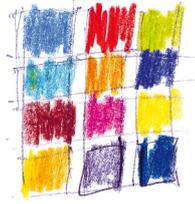
4. Complejidad de la Educación para el Desarrollo. La ED no se ubica en ningún espacio concreto. Está más allá de lo formal, abarca lo no formal e informal. No es propiedad de ningún agente específico porque implica a todos los agentes. El conjunto de la sociedad está implicado en su promoción. La ED tiene que ir además más allá de esa concepción de la ciencia entendida como el saber construido por la Academia (con sus lógicas de compartimentación del conocimiento y de neutralidad) como si el saber hiciera referencia al campo de unas teorías que circulan al margen de las prácticas sociales.

La Educación para el Desarrollo es un proceso comprometido con la transformación, es un proceso de recuperación civilizatoria. Por eso decimos que excede el campo de la cooperación porque afecta a todo el campo de la acción social. En Educación para el Desarrollo enfrentamos un problema porque tenemos una tendencia histórica de ampliación constante de la carga crítica con la que analizamos la cuestión del desarrollo y una tendencia a desubicarla de los espacios en los que se la quiere confinar -sea la cooperación, sea el

espacio de educación formal...-. Esto supone que vamos ampliando los actores y los ámbitos de acción... lo cual tiene interés pero, al tiempo, hace más compleja la tarea de pensar en alternativas que sean válidas o adecuadas para diferentes contextos.

Si lo entendemos como una socialización alternativa a la socialización practicada bajo la lógica del capitalismo, entonces todos los campos en los cuales ese capitalismo se reproduce se convierten automáticamente en nuestro campo de actuación. También esta característica hace de la ED algo mucho más complejo porque se mueve en el ámbito de la práctica social transformadora. Tiene ventajas: analíticamente nos situamos de una manera más coherente, la mirada se amplía, se hace más certera... pero, al mismo tiempo, plantea retos y desafíos enormes porque los límites se difuminan y el campo de intervención se hace más vasto.

Con todo, estos rasgos son también los que dan mayor proyección a un enfoque educativo que actúa en los tres ámbitos educativos -formal, no formal e informal-, implica al conjunto de actores sociales, aspira a influir en las políticas públicas y pretende empoderar y movilizar al conjunto de la ciudadanía en acciones emancipadoras de transformación social.



Universidad y Compromiso Social, una experiencia transformadora en la Universidad de Sevilla

Luis Andrés Zambrana¹

¹ Profesor de la Universidad de Sevilla. Departamento de Economía Aplicada II. Colectivo *Universidad y Compromiso Social*.

1. Breves apuntes sobre la formación universitaria

La experiencia que aquí se presenta obedece a una visión concreta y definida sobre la función o las funciones de la Universidad y el efecto que tienen en la actividad formadora. Es pertinente, pues, apuntar en esa visión unas palabras que harán las veces de una casi declaración ideológica.

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

La evolución económica de la segunda mitad del siglo pasado ha señalado una tendencia muy marcada hacia la tiranía de los mercados (Cassen et al., 2001): la gestión política se ha ido confundiendo progresivamente con la económica y ésta con la intención de favorecer el desarrollo de los mercados, y la adaptación de toda la maquinaria social hacia la satisfacción de las necesidades económicas. Como se ha señalado ya en múltiples ocasiones (Galeano, 2002; Morin, Roger y Domingo, 2002), los grandes problemas de la humanidad y del planeta que habitamos no han desaparecido, sino que se han acentuado, como efecto secundario de las prioridades apuntadas, conformando el proceso que se ha venido en llamar *globalización* (Sampedro, 2002).

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

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

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

2. El colectivo *Universidad y Compromiso Social*

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

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

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

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

Consideramos que toda acción u omisión conscientes son fruto de una decisión. Para tomar decisiones de calidad es necesario contar con una formación y una información del mismo nivel. El pensamiento único, basado en la formación y en la información uniformes, eterniza los errores y los prejuicios, promoviendo las mismas decisiones. Para combatir ese “consenso fabricado” (Chomsky, 2000) entendemos que es nuestro deber como docentes e investigadores públicos actuar desde la universalidad y la especificidad del conocimiento universitario. Apostamos por una formación rica en matices, reflexiva, crítica y autocrítica, que ponga en cuestión y análisis las creencias establecidas. Esta formación está dirigida a la ciudadanía en su conjunto, de forma que no queda ceñida al ámbito universitario exclusivamente. Igualmente, se pone un especial énfasis en hacer llegar información precisa, fiable y lo más completa que sea posible a las mismas personas beneficiarias de estas actividades, con el objetivo de que puedan elaborar decisiones justas.

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

Interna

- Animar a sus miembros a involucrarse en un proceso de formación continua, de aprendizaje ininterrumpido en la búsqueda de formación e información que permitan buenas decisiones en cuanto a modelos, explicaciones, argumentos, perspectivas o conclusiones.
- Estimular la discusión interna en cuanto a objetivos y procedimientos concretos, vías de actuación y funcionamiento interno.

- Promover la iniciativa individual, de pequeños colectivos o grupos de trabajo, en el establecimiento de actividades y propuestas de actuación.

Universidad

- Poner en marcha y reforzar las actividades de formación que permitan hacer partícipes a las y los futuros profesionales universitarios de una clara motivación por el bien común, por ese mundo mejor del que hablamos. Queremos asumir, como miembros de la comunidad universitaria, nuestra condición de ciudadanas y ciudadanos activos, críticos y propositivos, desde la perspectiva de nuestras respectivas disciplinas. Para ello planteamos actividades que pueden tomar la forma de libre configuración, conferencias, seminarios, charlas, talleres, congresos, etc. Pero el objetivo último es influir de forma transversal en el planteamiento de toda la docencia y la investigación que hacemos en la Universidad.
- Participar activamente (de forma directa o indirecta) en los órganos de gobierno y decisión de la Universidad, velando por la incentivación del pensamiento crítico, del compromiso social, de la justicia y del respeto.
- Promover acciones y tomas de postura de la Universidad ante la sociedad, que muestren un compromiso inequívoco por favorecer un mundo mejor.

Sociedad

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

3. La actividad de libre configuración *Universidad y Compromiso Social*

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

A la Universidad se le supone la habilidad de generar y transmitir conocimiento. Es una institución innovadora y creativa, con capacidad suficiente para comprender el entorno, cada vez más complejo y global, de esta época en la que nos ha tocado vivir. Sin embargo,

la práctica muestra que la actividad universitaria se ciñe a unos aspectos, tal vez excesivamente compartimentados y descontextualizados, que perpetúan los viejos intereses, sin dar una respuesta satisfactoria a las nuevas necesidades. La Universidad comparte ineludiblemente responsabilidad con los agentes y líderes políticos, sociales, empresariales o intelectuales que configuran los acontecimientos a escala local, nacional o mundial, puesto que estos agentes han recibido, en su inmensa mayoría, una formación universitaria. La actuación que realizan muestra, en muchos casos, una sensibilidad social disminuida por no decir inexistente. Los grandes problemas que atañen a las personas pasan a un segundo plano, suplantados por los grandes objetivos centrados en *cosas*. Urge una formación universitaria más acorde con los retos prioritarios del siglo XXI: una gestión del planeta respetuosa con las personas y con el medio ambiente, lo que exige la formación de gestores sensibles a estas prioridades.

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

- El primero de ellos es la diversidad. Pero no en el sentido más actual, al que estamos acostumbrados a través del discurso político de moda: el de la tolerancia. La tolerancia es un concepto que marca desigualdad, puesto que implica el desequilibrio entre quien tolera y quien es tolerado. Es preferible hablar de respeto a la diversidad. Pero aún así, el respeto es una actitud pasiva. En esta actividad existe un verdadero interés por ir más allá, por el *fomento* de la diversidad. Y con ello se entienden muchas de las características que definen *Universidad y Compromiso Social*. Así, por ejemplo, se ha puesto un esfuerzo especial en abordar varios tópicos y hacerlo desde diferentes puntos de vista. Existe fomento de la diversidad en las temáticas de los trabajos a realizar por parte de las y los estudiantes e, incluso, de la estructura de los propios grupos de trabajo. Si bien, tal vez la cara más visible de este interés por la diversidad sea el marcado carácter multidisciplinar del grupo de docentes que participan. Como ya se ha dicho, vivimos en una época de culto al pragmatismo y a la eficacia medida en términos de rentabilidad. Este culto alienta la hiperespecialización (Morín, 1995). Ésta se concibe como un instrumento intermedio que optimiza la productividad a través de la cualificación y del desarrollo tecnológico. Pero el mundo no es especializado. El mundo es complejo. Es necesario que el desarrollo de la especialización se vea acompañado por un proceso de síntesis, por el interés de alimentar percepciones globales, holísticas, de conjunto. Los grandes problemas que padecemos en esta era planetaria requieren soluciones que sólo pueden surgir desde la visión del conjunto. Centrarse en la especialización y olvidar el carácter multidisciplinar de los acontecimientos es utilizar sólo una cara de la moneda.
- El segundo eje es el de la actitud crítica y participativa. Sería del todo incongruente fomentar la diversidad desde la autoridad indiscutible, desde una única dirección, desde una perspectiva donde el profesorado es quien imparte y el estudiante quien recibe. Es fácil concluir que, en buena parte, los problemas permanecen porque los paradigmas, las perspectivas tienden a perpetuarse y no se da pié a la intervención de otros posibles protagonistas. Al hilo de ese espíritu de especificidad cunde cada vez más en la ciudadanía la

convicción de que el pensamiento de lo social, de lo político, de lo mundial, es competencia de especialistas, sean políticos, intelectuales u otros agentes. Esta creencia justifica la falta de motivación para participar, incluso para consumir la información que nos llega de los medios con un mínimo de espíritu crítico (Ramonet y Chomsky, 1995). Y difícilmente podemos trabajar por el compromiso social si no es desde la urgencia de la participación. Es cierto que quienes organizan cada sesión son especialistas en el tema que se trata, pero su saber se ha nutrido de un estudio y de una experiencia donde han ejercitado una actitud participativa, han cultivado el pensamiento crítico, no han tomado el papel de consumidores pasivos de información. Así pues, nuestro objetivo docente es construir el conocimiento en el aula y fomentar que éste surja, se desarrolle como resultado de la interacción entre quienes se encuentran presentes. Incluso en las sesiones que pudieran parecer más tradicionalmente magistrales, se establecerán estrategias de mesas redondas o de debate y estarán contemplados espacios de discusión con el resto de participantes en la sesión.

- El compromiso social es nuestro tercer eje, no en su importancia, sino tan sólo en el orden de exposición. La evidente importancia de los criterios de fondo económico en la forma de gestión política, la uniformidad que se establece entre la población mundial a través de las mismas pautas de consumo, el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación y de Internet, entre otros motivos, están procurando que el mundo en el que vivimos nos resulte cada vez más pequeño (Watts, 1999), más familiar, más cercano. Cada vez es más fácil que un acontecimiento lejano genere influencias palpables en nuestro entorno cercano y nuestra vida cotidiana. Hoy en día, somos conscientes de que la humanidad y nuestro planeta, en su conjunto, están aquejados de los mismos grandes problemas. Ahora, pues, más que nunca se necesita un compromiso con el mundo, con la sociedad global, con las personas y con el medio ambiente. Es ésta una preocupación capital entre quienes participamos en *Universidad y Compromiso Social*, y justifica en buena medida la existencia de esta iniciativa. Los tópicos que se abordarán tienen una motivación global, se refieren a fenómenos que nos afectan en el área local e, incluso, individual, pero que viven en todo el planeta. Las perspectivas y las alternativas en las que entraremos no se refieren únicamente a nuestro entorno más inmediato, sino que afloran desde una sensibilidad directa acerca de qué está pasando en el mundo y cuál es nuestra responsabilidad en ello.
- Por último, esta silla hubiera quedado coja sin un componente especial. Nos encontramos en una actividad que no sólo es racional, como cabría esperar del entorno universitario en el que nos encontramos. Hemos sido partícipes de un evento emocional, lo que no hace sino abundar en lo inhabitual de este engendro. Nuestra época exige abandonar el lastre de las emociones, despreciarlas como un elemento evolutivo superado y centrarse en logros racionales, incluso cuantitativamente medibles. Sin embargo, es difícil imaginar que alguien de entre quienes participamos en la organización y puesta en marcha de esta actividad no sintiera una especial ilusión al comprobar cómo personas que tienen una amplia trayectoria de implicación en batallas difíciles -cuyo objetivo es el bien común, un mundo más respetuoso con las personas y con el planeta- se sumaban a esta propuesta. Estas personas han participado con nosotros con la misma ilusión que si fuera ésta la primera iniciativa comprometida en la que se embarcaban. Docentes en unas sesiones se han convertido en estudiantes en otras, gracias a la ilusión por participar, por colaborar, por aprender. Y la ilusión se transmite, es pegadiza y sumamente saludable.

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

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

Bibliografía

- Andrés, L. (2007): *De la Economía Liberal al Liberalismo económico*. <http://institucional.us.es/com/promiso/libreconf/docs/Sesion1.pdf>
- Andrés, L.y Manzano, V. (2004): ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (3) 269-276.
- Bordieu, P. (2002): *En defensa de un saber comprometido*. Transcripción del último discurso público del intelectual en *Le Monde Diplomatique*, edición española, nº 76 febrero de 2002.
- Casacuberta, D. (2004): e-Learning e inclusión social en el marco del sistema universitario español. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [ponencia en línea]. UOC. Vol. 1, nº 1. Disponible en: www.uoc.edu/rusc/dt/esp/casacuberta0704.pdf
- Cassen, B. et al. (2001): *Attac. Contra la dictadura de los mercados*. Barcelona, Icaria.
- Chomsky, N. (2000): *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Barcelona, Crítica.
- Fernández Durán, R. (2005): *La compleja construcción de la Europa superpotencia*. Madrid, Virus Editorial.
- Galeano, E. (2002): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Holloway, J. (2002): *Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder*. Chile-Argentina, Revista Herramienta.
- Manzano, V. (2008): Qué cosa es esa de la universidad privatizada. *Opciones Pedagógicas*. 39, 112-124 Disponible en: <http://personal.us.es/vmanzano/distribuye/base/UniversidadPrivatizada.pdf>
- Manzano, V. y Andrés, L. (2007): *El diseño de la nueva Universidad europea. Algunas causas, algunas consecuencias*. Sevilla, Atrapasueños.
- Morin, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002): *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Studio.
- Ortega y Gasset, J. (1930): *Misión de la Universidad*. Tomado de www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf

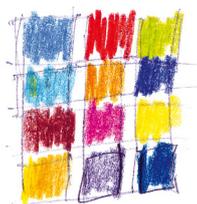
Ramonet, I. y Chomsky, N. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.

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

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

Sousa, Boaventura (2006): *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

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



La cooperación al desarrollo vista desde la Educación para la Ciudadanía Global¹

Alejandra Boni Aristizábal²

¹ Este texto es una versión resumida del capítulo “La Educación para el Desarrollo como educación para la ciudadanía global. De la cooperación al desarrollo en el Norte y Sur globales” elaborado por Alejandra Boni y Raquel León y que se publicará en 2013 en el libro *La Realidad de la Ayuda 2012* editado por Intermón-Oxfam. Mi agradecimiento a Raquel por el ofrecimiento para colaborar en este trabajo y a Gema Celorio y a Alicia López de Munáin por la invitación a participar en los seminarios que dan origen a esta publicación.

² Doctora en Derecho, profesora titular de la Universitat Politècnica de Valencia y miembro del Grupo de Estudios en Desarrollo de la misma Universidad.

Este texto se escribe en uno de los momentos más convulsos y difíciles de la historia reciente de España. Las noticias económicas devastadoras se alternan con continuos anuncios de recortes del gasto público en prácticamente todos los sectores. Se recortan y eliminan derechos ante los cuales una parte de la ciudadanía entiende resignada que “es lo único que se puede hacer” mientras que otros colectivos se movilizan, pero con resultados poco evidentes. Hablar de la pobreza del Sur, de la necesidad de la cooperación al desarrollo ha quedado prácticamente reducido al ámbito especializado de la cooperación aunque, en ocasiones, con muy pocos valedores incluso dentro de este sector. Como dijo el Ministro de Asuntos Exteriores y Cooperación el pasado mes de marzo de 2012, o se recortan ambulatorios o pensiones o se recorta cooperación³. Esta tendencia se confirma con las noticias de drástica reducción de los fondos de Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD) estatal, autonómica y local. Según la nota de prensa de la CONGDE de 1 de octubre de 2012⁴, el total de la AOD de 2013 podría situarse en una horquilla de 1.300 a 1.600 millones de euros, lo que supondría aproximadamente el 0,12% de la Renta Nacional Bruta⁵. Un porcentaje que situaría la AOD a niveles de 1981. También se constata, según el Barómetro del CIS/Fundación Carolina 2010 sobre América Latina y la cooperación al desarrollo⁶, que la cooperación al desarrollo no aparece como tan prioritaria para la ciudadanía española, justificando que la inversión de los recursos públicos se destine preferentemente al gasto social en España y se realicen recortes en las partidas de cooperación al desarrollo. Sin embargo, los grandes problemas que afectan a la humanidad siguen existiendo: la pobreza, las desigualdades, el cambio climático, etc.

1. ¿Qué nos puede ofrecer, en este contexto, la Educación para el Desarrollo de quinta generación o Educación para la Ciudadanía Global (EDCG)?

Consideramos que puede contribuir en gran manera a colocar el acento en cuestiones capitales que trascienden el ámbito de la cooperación y que apuntan al desarrollo, y que nos interrogan sobre qué modelo de desarrollo queremos no sólo en el Sur sino también en el Norte. Y además lo hacen colocando en el centro a la ciudadanía. En primer lugar, a sus acciones (como consumidores y consumidoras, como activistas, formando parte del voluntariado, votando, etc.) y, en segundo lugar, a través de su poder para hacer que los Estados respondan eficazmente en relación con los desafíos nacionales y globales.

2. Elementos clave de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

En primer lugar, coloca a la **ciudadanía en el centro** y lo hace de una manera que trasciende la visión liberal clásica de la ciudadanía donde las y los ciudadanos son sujetos de derechos frente al Estado. Esta visión se limita a la ciudadanía como estatus jurídico y a lo nacional

³ Véase: <http://www.larazon.es/noticia/7103-garcia-margallo-o-se-recorta-en-cooperacion-o-se-recortan-pensiones-y-ambulatorios>.

⁴ Véase: www.congde.org/uploads/documentos/65357e4a9b9cad1d8co2a8cc97118fc1.pdf

⁵ Frente al 0,29% en 2011 y el 0,43 en 2010, según datos facilitados por el Ministro de Asuntos Exteriores y Cooperación en la comparecencia del Ministro ante la Comisión de Cooperación el 14 de marzo de 2012. Véase: www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO_051.PDF

⁶ Véase: www.fundacioncarolina.es/es-ES/areacomunicacion/noticias/cealci/Documents/Bar%C3%B3metro%202010%20Fundaci%C3%B3n%20Carolina.pdf.

como escala. Sin embargo, la ciudadanía global amplía el ámbito a lo global a la par que se realiza en el ámbito local. Además, la ciudadanía no se limita a lo legal, sino que se incorpora la visión de la **ciudadanía como práctica**. De esta manera, como recoge Lister: “Ser un ciudadano o ciudadana en el sentido legal y sociológico implica poder disfrutar de los derechos de ciudadanía necesarios para la agencia y la participación social y política”⁷. El acento, por tanto, está en la persona como agente individual y colectivo.

Relacionada con la idea de ciudadanía como participación está la visión de la gobernanza democrática y la **profundización de la democracia** a través de la construcción de la sociedad civil, la gobernanza participativa y la democracia deliberativa⁸. Lo primero nos remite a la importancia de una **sociedad civil fuerte**, independiente y autónoma para movilizar reclamos y exigencias a gobiernos, controlar su acción y evitar abusos, particularmente en lo relativo a los derechos. Lo segundo nos lleva a la importancia de la **co-gobernanza y el trabajo con el propio Estado**⁹, participando en sus actividades. Se trata de generar nuevos espacios democráticos y promover los roles y la capacidad directa de decisión de las y los ciudadanos sobre los asuntos públicos, al tiempo que se repiensen permanentemente la naturaleza y significado de la democracia y los derechos y las estrategias para su construcción¹⁰. Finalmente, la aproximación de la **democracia deliberativa** nos hace pensar en la naturaleza y calidad de la deliberación a través de la cual los ciudadanos dialogan sobre las ideas de la democracia y los derechos en las distintas esferas (pública y privada; local, nacional y global). Se trata de evitar la captura de la agenda y el debate por parte de determinados intereses, así como buscar la inclusión de todos los individuos y grupos sociales.

Esta última referencia a la inclusión y exclusión de la ciudadanía nos remite a otros dos elementos centrales de la EDCG: la **equidad de género y la dimensión intercultural**. En cuanto a la primera, como apunta Celorio: “la perspectiva de género en la ED se revela como una de las perspectivas ineludibles, no sólo como propuesta de empoderamiento para las niñas y las mujeres, sino como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de conocimiento androcéntricos”¹¹. En relación con la segunda, y siguiendo a la misma autora: “la ED pone el acento en la dimensión intercultural, de manera que el conjunto de los sistemas educativos en sus vertientes formales y no formales acojan a todas las personas -y en especial a aquellas que están en riesgo de exclusión, que forman parte de colectivos vulnerables, de minorías-, poniendo en marcha estrategias de empoderamiento a través del fortalecimiento de la autonomía, del diálogo y de la atención a la diversidad, sea esta cultural, de género, de etnia o cualquiera otra”¹².

⁷ Esta idea puede ser profundizada en Lister, R. (1997): *Citizenship: feminist perspective*. Basingstoke, Macmillan, p. 41.

⁸ En esta línea véase Gaventa, J. (2006): “Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the ‘Deepening Democracy’ Debate”, *IDS Working Paper*, IDS, Brighton, nº 264.

⁹ Para la idea de la Co-gobernanza puede verse Ackerman, J. (2003): “Co-Governance for Accountability: Beyond ‘Exit’ and ‘Voice’”, *World Development*, nº 32, 3. pp. 447-463.

¹⁰ En este sentido pueden verse Cohen, J. y Fung, A. (2004): “Radical Democracy”, *Swiss Political Science Review*, nº 10, 4. pp. 23-34.

¹¹ Celorio, G. (2007): “Educación para el Desarrollo”, en Celorio y López de Munain (ed.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa. P. 128.

¹² Ibidem. p.124.

Otros dos elementos relevantes en la EDCG son la **sostenibilidad y la interdependencia**. La primera enfatiza la importancia de las relaciones entre el medio físico y el medio humano, con el objeto de rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo y de que este análisis crítico se incorpore junto con otros elementos para establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables¹³. La interdependencia nos alerta de que cualquier análisis y propuesta no puede dejar de lado las relaciones económicas, sociales, culturales, políticas y también ambientales entre los países y las personas.

Con todos estos elementos, la visión de la educación que propone la EDCG trasciende lo meramente formal y se entiende como un proceso de **socialización crítica, concientizadora** en el sentido que propone Paulo Freire¹⁴ que induce a la reflexión sobre desarrollo, ciudadanía, democracia, cultura, etc. desde otras miradas y que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma. Por eso es necesario rescatar el papel que lo educativo ha tenido y puede seguir teniendo en el proyecto modernizador, pero no solo ligado a lo formal, sino como elemento “moldeador” (en el buen sentido) y, por lo tanto, con capacidad para contribuir a la construcción de modelos **de justicia social y equidad globales**¹⁵.

En consonancia con todo lo expuesto anteriormente, la manera de poner en práctica la EDCG no se reduce sólo al ámbito educativo sino que abarca el denominado “**continuo**” **sensibilización, educación, movilización social/incidencia e investigación**.

Esta manera de entender la EDCG implica que, más allá del instrumento escogido, debe existir una relación y correspondencia entre ellos; por ejemplo, una propuesta de sensibilización tendría que contener un elemento formativo y estar orientada hacia la incidencia política y/o movilización social. La investigación apoyaría estos procesos, produciendo un conocimiento encaminado, asimismo, hacia la transformación y empoderador en la manera de ser construido.

3. Recomendaciones para los actores de la cooperación

En primer lugar, **es necesario que la EDCG gane protagonismo** en el quehacer de los actores tanto públicos como privados que se dedican a la cooperación internacional. Es este un cambio sustancial que implica redefinir el papel de la cooperación internacional y pensar que, más allá de la realización de actividades que se realizan en el Sur, es prioritario trabajar para crear una ciudadanía global en nuestros entornos que comprenda y que se movilice para que lo que ocurra en el Sur y lo que acontece en el Norte se corresponda con una misma visión del desarrollo comprometida con la justicia social y con el cumplimiento de los derechos. Para ello es fundamental una clara voluntad política, que en estos momentos parece algo lejana.

¹³ Ibidem. p. 125.

¹⁴ Freire, P. (1970): *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

¹⁵ Para profundizar en esta idea puede verse De Paz, D. (2007): *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona, IO-Ediciones y Celorio, G. y López de Munain, A. (comp.) (2007): *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.

La segunda reflexión apunta a la necesaria **mejora de la calidad democrática** en el seno de las organizaciones que quieran practicar una EDCG. Si de verdad se quiere caminar en el sentido de la profundización de la democracia es preciso que todos los actores implicados, tanto públicos como privados, revisen sus prácticas y apuesten por un modelo de toma de decisiones inclusivo, horizontal, transparente y ajeno a los intereses de determinados grupos. Para esto no se requieren fondos económicos, sino una voluntad clara de proceder en esta dirección. Este es el camino para que los **instrumentos planificadores** (estrategias nacionales o de ámbito autonómico, consensos, planificaciones estratégicas, proyectos, currículo, etc.) sean de verdad representativos de la pluralidad que una propuesta de EDCG debe contener, incluyendo la visión y los intereses de la **ciudadanía del Sur**.

Una tercera consideración se refiere a la importancia de mejorar las acciones de EDCG para que se pueda lograr el cambio en la ciudadanía que es la razón de ser de esta propuesta. Un apunte es la importancia del “continuo” al que nos hemos referido a lo largo de estas páginas: la sensibilización, la educación, la investigación y la movilización social e incidencia política han de contemplarse como elementos interrelacionados de una propuesta de EDCG.

Una cuarta sugerencia va en línea de lo que propone la CONGDE¹⁶: enfatizar la **reflexión, el aprendizaje, la investigación y la evaluación**. Se necesita generar conocimiento sobre los temas de la EDCG, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre los impactos de las acciones, sobre cómo cambian los marcos mentales de la ciudadanía. Hablamos de un conocimiento orientado a la acción, al cambio y horizontal donde tengan cabida la pluralidad de miradas y perspectivas a las que nos referíamos anteriormente. Es esta una línea de trabajo que hay que desarrollar y que implica además la colaboración entre las administraciones, las ONGD y los centros de investigación. Conectar la **teoría con la práctica**, y hacerlo desde una aproximación **crítica e interdisciplinar**, es clave.

En quinto lugar, en relación con el sistema educativo, y siendo conscientes del panorama difícil y poco propicio a la EDCG, es primordial **seguir apoyando y formando a los educadores y las educadoras** que, a pesar del contexto adverso, creen en la EDCG y la practican. Es fundamental no olvidar que la introducción de los temas y enfoques de la EDCG han de ser considerados una parte esencial de una educación contemporánea de calidad¹⁷. En este sentido, el trabajo conjunto entre el sector educativo y las ONGD es crucial tanto para el apoyo del sector educativo convencido de la importancia de la EDCG como también para acercar al aula los temas centrales de esta propuesta educativa. El Consejo de Europa¹⁸ apunta una serie de interesantes recomendaciones en este aspecto dirigidas al desarrollo de competencias de las y los educadores. Por ejemplo, se propone la creación de espacios adecuados que fomenten la reflexión sobre el sentido de la educación global en relación con las realidades “glocales” y las necesidades de aprendizaje. A esto se podrían añadir, desde la perspectiva de la EDCG que estamos defendiendo, otros enfoques como la interculturalidad, la sostenibilidad, el género, la interdependencia, la ciudadanía, etc. De igual modo, también es necesario

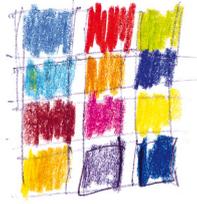
¹⁶ CONGDE (2012): *Contribuciones de la Coordinadora de ONGD al IV Plan Director 2013-2016*. Madrid, CONGDE.

¹⁷ Krause, J. (2010): *European Development Education Monitoring Report “DE Watch”*. Bruselas, DEEEP.

¹⁸ Centro Norte Sur/Consejo de Europa (2012): “Initial Proposal for Strategic Recommendations for Global Education till 2015”, presentadas en el *2º Congreso Europeo de Educación Global*. Lisboa, 27-28 septiembre 2012.

que la EDCG sea impulsada en el **ámbito no formal e informal**. Las alianzas con otros actores como productores, consumidores, ecologistas, con grupos de jóvenes o con los medios de comunicación son estrategias clave que han de ser apoyadas y priorizadas entre las ONGD y administraciones.

En otras palabras, nos referimos a seguir avanzando en una nueva conceptualización de la EDCG que trascienda los ámbitos de la cooperación y de la educación y genere una visión coherente de las políticas para el desarrollo global. Esta visión de la EDCG debe permear y ser transversal a otros ámbitos de políticas: las de participación ciudadana, las de cultura y comunicación social, las políticas comerciales y de consumo, etc. Hoy más que nunca, la coherencia de políticas es necesaria como forma de entender el desarrollo propio y mundial en íntima interconexión.



Formación de estudiantes universitarios en una línea de compromiso social

Martín Rodríguez Rojo¹

¹ Profesor emérito de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (UVa). Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

1. Origen y apoyatura de la propuesta

La idea de formar estudiantes universitarios en responsabilidad social ciertamente no ha surgido en mi cabeza hace seis años. Cuando explicaba Didáctica en la Normal de Oviedo, allá por la década de los 80, comentaba con un amigo profesor que el futuro maestro necesitaría compartir su vida con la gente de pueblo, durante un año, antes de salir a ejercer su profesión de maestro. Un año en una situación socialmente comprometida o necesitada para que el estudiante -chico o chica-, futuro responsable de la formación de los hijos del pueblo, hubiera vivido lo que sus padres y madres sufren, padecen, gozan y trabajan. Era una utopía entonces y sigue siendo ahora.

Pero, la historia avanza y en sus descubrimientos, las buenas ideas cada vez se acercan más a la realidad o la realidad cada vez se embrutece más y exige a gritos una cura de urgencia para sanar sus heridas que de lo contrario explotarán en chasquidos.

Han pasado treinta años desde aquellos tiempos ovetenses y el Tercer Mundo, así llamado para ocultar con dicho eufemismo la explotación o, peor aún, la exclusión que ejerce día a día el denominado caprichosamente Primer Mundo, sigue ocultando en sus mangas bancarias y financieras la corrupción y la crisis que atenaza a más de media humanidad.

Mientras tanto, la ONU, la UNESCO, ciertos Foros internacionales, las ONGD, mucho personal experto y economista crítico, muchos movimientos sociales, muchos partidos políticos, el Movimiento 15M, el frente cívico “Somos Mayoría” y miles y miles de personas claman, angustiosamente, que el actual orden socioeconómico ha hecho aguas, está en crisis y necesita cambio.

La Universidad en su íntima contextura también es consciente de esta necesidad de transformar el modelo social que rige el devenir de la ciudadanía. Pero no se atreve, sigue atenazada por el poder económico y político. No se suelta de las redes que le impiden salir a la calle y gritar. Sus académicas autoridades, en su mayoría, tienen miedo o no ven con claridad el cambio de rumbo. Tejen y destejen, hilan y deshilan, entretienen a las nuevas generaciones, engañan con argucias, con argumentos atrasados, cartesianos por fragmentados y con puros racionalismos deductivos sin corazón ni cordura. Creen que la rueda social devendrá por su propio rodaje en sistema ético, justo; siguen creyendo que el dios mercado arreglará las desigualdades y al final se dan de bruces, sin confesar su fracaso.

Hay que empujar desde la base universitaria. Desde arriba no se cambiará nada. Y la mejor manera para empezar a empujar es formar a esa base, mirando la realidad desde la mirada de las personas excluidas. No hay otra. Cuando se mira desde la exclusión al mundo, la ciencia cambia y el mundo también.

Enredado en estos pensamientos salió la oportunidad de ir a Bolivia a impartir un curso de Psicodidáctica a maestros y maestras de colegios, ubicados en una zona, llamada Plan 3000, de 300.000 habitantes y vecinos de otros paisanos que habitan la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, con cerca de 2 millones de seres racionales.

Fuimos 160 docentes porque nos llamaron. Y fuimos no con la intención de quedarnos sino con la de volver. Pero no quisimos volver con las manos vacías, sino llenas de angustia, de

vivencias, de recuerdos, de enfermedades curables, vistas a lo largo de nuestra estadía, de 2 millones de niñas y niños desnutridos, de jóvenes en situación de calle, narcotizados, deshumanizados, distorsionados físicamente y no digamos, psíquicamente. Regresamos con Latinoamérica en el corazón y al decir Latinoamérica se dibujó el mapa de África en nuestra mente y el de parte de Asia y el de sectores de Europa, inclusive. En una palabra, al ir el Norte al Sur, el Sur nos impregnó de indignación y desde esta indignación anhelamos hablar a nuestros estudiantes, contarles sistemáticamente, apoyados en argumentos científicos, que otro mundo es posible, que son mentira muchos de los planteamientos recibidos en las aulas clásicas de la Universidad del capital. Queremos demostrarles que existe otro orden económico, que no es verdad que haya que resignarse a tener que repetir crisis tras crisis, hasta llegar a la desaparición del estado del bienestar en aras de los recortes. Que existen alternativas, que hay economistas premios Nobel, tan sabios como otros también Nobel, que no piensan igual que quienes orientan a la clase política europea, a los banqueros occidentales.

En una palabra, en aquel Oviedo de los 80 y en esta Bolivia del 2006 al 2012 nació el COMFO.

2. ¿Qué es el COMFO?

Esta sigla significa “Complementa tu Formación”.

Intenta completar la formación profesional con otra más humana, actitudinal y comprometida con los valores sociales, sobre todo con el valor de la transformación de nuestros entornos en otro modelo convivencial más justo y pacífico.

Objetivos

- Educar personalidades completas, integrales. Lo cual significa defender un concepto complejo de verdad: la verdad ética.
- Superar la formación fragmentaria, tradicionalmente impartida en las aulas.
- Considerar a la Universidad como una institución educadora.
- Formar la personalidad de los alumnos y alumnas implica fijarse no sólo en formar cabezas, sino también en formar voluntades y sentimientos. Implica partir del supuesto de que la inteligencia humana ha de superar los fracasos en que históricamente ha caído o en los que puede caer.
- Distinguir, según el rango de su corroboración, en la idea de verdad tres grados de verdades: privadas o subjetivas, privadas colectivas o grupales y verdades universales o intersubjetivas, suficientemente corroboradas por la ciencia a lo largo de su historia.
- Preparar a los y las estudiantes para conseguir conciencias críticas.

Contenidos del proyecto

Los contenidos del currículo que hemos diseñado tienen como objetivo complementar los planes de estudios de todas las carreras universitarias, considerando la dimensión social de

todas las profesiones para las que prepara la Universidad. Consta de tres pilares fundamentales: el teórico, el vivencial y el reflexivo o de debate.

- **Pilar teórico:** conjunto de asignaturas por curso de carrera o grado que, formando una secuencia lógica, explique la situación del mundo, sus desigualdades, su problemática económico-social, sus instituciones, sus movimientos sociales y culturales, las causas de los desequilibrios y las soluciones que se han ofrecido históricamente o que se pueden ofrecer para la mejora del futuro de la humanidad.

El profesorado para impartir estos contenidos procederá de las ONG y movimientos sociales que generosamente presten su tiempo y trabajo para este cometido. Esta oferta supondrá un voluntariado dentro del voluntariado que ya ejerce en el seno de sus respectivas organizaciones. También contaremos con el profesorado de la propia Universidad que esté dispuesto, por propia voluntad, a incrementar su horario de clases en pro de esta iniciativa, así como con docentes jubilados y eméritos.

Las cuatro asignaturas o materias, una por curso de grado, son las siguientes:

1. **Estado del mundo:** La pobreza en el mundo - El hambre en el mundo - Enfermedades curables en el mundo - La desigualdad social - Colectivos excluidos y maltratados (infancia, juventud, mujeres y mayores) - El analfabetismo en el mundo - Los intereses a los que sirven los medios de comunicación - La corrupción política en el mundo - El fundamentalismo religioso.
 2. **Causas de la situación mundial:** Causas personales - Casas familiares - Causas grupales - Causas estructurales: El orden económico capitalista - El orden social capitalista - La cultura capitalista como medio legitimador del orden económico y sociopolítico imperante - Las instituciones religiosas y su papel legitimador a lo largo de la historia.
 3. **Alternativas históricas al desorden social en el mundo:** Respuestas del orden socialista - Respuestas del anarquismo - Respuestas del comunismo - Respuestas de la historia obrera no organizada - Las internacionales obreras.
 4. **Alternativa actual al desorden social:** ONG - Tercer sector - Movimientos de la sociedad civil - Movimientos de cultura popular - Movimientos antiglobalizadores - Movimiento pacifista - Movimientos ecologistas - Experiencias políticas alternativas - Modelos de cooperación al desarrollo - Modelos educativos alternativos - Movimientos religiosos alternativos.
- **Pilar vivencial:** compromiso social de cada estudiante universitario durante un mínimo de 25 horas, vividas en una situación socialmente problemática, tanto dentro del país como fuera de él. Se hablará con la red de ONG, con sus coordinadoras nacionales y regionales y con otros movimientos sociales y humanitarios para solicitarles los escenarios donde los alumnos y alumnas puedan ser recibidos.
 - **Pilar reflexivo:** consistente en la participación en una serie de mesas redondas o de conferencias públicas, relativas a temas actuales.

Créditos

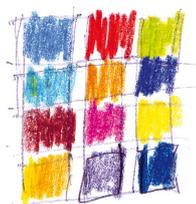
La realización de este proyecto supone la obtención de 12 créditos, concedidos por la Universidad de Valladolid.

6 de los 12 créditos serán **reconocidos**, equivalentes a una asignatura de grado. Los otros 6 créditos son **transferidos**, esto es, se consideran como créditos añadidos al título.

Una vez justificadas y firmadas las horas por el Voluntariado de la UVa, **entidad responsable, promotora y coordinadora del proyecto COMFO**, cada estudiante presentará el documento a la Secretaría correspondiente de su Facultad y esta aceptará los créditos para ser reconocidos y transferidos, de acuerdo al Plan Bolonia. El documento firmado por el Voluntariado de la UVa será avalado por el Área de Asuntos Sociales de la UVa.

Distribución de las horas

25 horas teóricas + 25 horas vivenciales + 25 horas reflexión = 75 horas = 3 créditos por año por 4 años = 12 créditos: 6 reconocidos + 6 transferidos.



La formación universitaria en Educación para el Desarrollo

Irantzu Mendia Azkue¹

¹ Profesora de la Escuela Universitaria de Trabajo Social en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Coordinadora del curso monográfico de formación en cooperación de dicha escuela.

El objetivo de este artículo es aportar algunos elementos para la reflexión sobre el papel de la formación universitaria en cooperación y en Educación para el Desarrollo. Para ello, he tomado como hilo conductor la experiencia en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UPV/EHU, si bien las ideas expresadas y las preguntas propuestas pretenden ir más allá de dicha experiencia.

1. El contexto: Programa de Prácticas y Proyectos Fin de Carrera en cooperación al desarrollo de la UPV/EHU

Este Programa se puso en marcha durante el curso académico 2003-2004, con el objeto de posibilitar al alumnado hacer sus prácticas obligatorias en proyectos de cooperación en ONGD integrando esta experiencia en su formación académico-práctica. Su creación responde a varios factores, entre ellos una corriente política y social favorable a la institucionalización de la cooperación al desarrollo como política pública y, unido a ello, una demanda creciente desde la década de los 90 de perfiles más profesionalizados en este ámbito.

Se trata de un Programa que responde a la misión declarada de la Universidad de: *“Formar profesionales conscientes de las desigualdades que existen en el mundo y con capacidad para participar en los debates sobre los problemas que afectan al progreso de las sociedades”* y cuyos resultados se miden en función de los siguientes indicadores: nº de estudiantes participantes, nº de ONGD participantes, nº de convenios firmados, nº de alumando idóneo²; nº de alumando becado³; nº de estudiantes que han finalizado sus prácticas exitosamente y porcentaje respecto del total de participantes.

Siendo este Programa un avance importante, podemos hacer algunas valoraciones con el ánimo de plantear las primeras cuestiones para la discusión.

En primer lugar, se produce un nivel de indefinición por parte de la Universidad en cuanto a qué entiende por “progreso de las sociedades” o por “desarrollo”; cada vez resulta más evidente que son conceptos en disputa y que la adopción de un enfoque u otro con relación a esos conceptos condiciona el tipo de cooperación y de Educación para el Desarrollo que se promueve desde la Universidad. Por supuesto, como veremos, esto tiene una repercusión directa sobre la orientación de los contenidos formativos universitarios en este ámbito así como sobre las alianzas o colaboraciones que establece la Universidad con otros agentes sociales.

En segundo lugar, nos referiremos al grado de protagonismo que debe asumir la Universidad como agente formativo en cooperación ya que, en general, buena parte de la responsabilidad

² Para establecer la idoneidad del alumnado, este tiene que pasar tres meses en la sede de la ONGD para conocer su funcionamiento, el trabajo que realiza, etc. Pasado ese periodo, la ONGD dictamina si el alumno/a es o no idóneo para incorporarse a uno de sus proyectos “en terreno”. Sin embargo, normalmente este proceso no tiene lugar, en buena parte debido a limitaciones de tiempo del alumnado.

³ La Universidad concede anualmente subvenciones para apoyar las prácticas en cooperación. Se trata de otra manera de reforzar la institucionalización de esas prácticas, dando un nivel de cobertura al alumnado. En todo caso, debemos tener en cuenta que dicha subvención no cubre todos los gastos de las prácticas, lo cual implica que *de facto* el factor económico puede ejercer de “filtro” en la selección del alumnado, ya que aquellos con menores recursos disponibles tenderán a autoexcluirse.

de las prácticas recae actualmente sobre las ONGD. En cierto modo, se produce una suerte de especialización: las ONGD se encargan de supervisar las tareas diarias del alumnado durante las prácticas, pero permanecen ajenas a la exigencia académica que tiene que ver con la elaboración de un proyecto de fin de carrera, una memoria de prácticas, un diario de campo, etc. (todo ello con las particularidades de cada perfil profesional). Estas tareas recaen sobre el personal docente de la universidad que está tutorizando esas prácticas, a quien -más allá de supervisar la parte académica- habitualmente le resulta complicado promover una reflexión en el alumnado sobre los enfoques de desarrollo y de cooperación en el que se insertan sus prácticas. La falta de un posicionamiento claro de la Universidad con respecto a esto último hace que la cooperación que promueve sea muy dispar e incluso en ocasiones contradictoria.

Por último, llamamos la atención sobre el nivel de adecuación de los indicadores empleados por el Programa para evaluar el cumplimiento de la mencionada misión de la Universidad. ¿Qué quiere y puede medir la Universidad con estos indicadores? ¿Son estos los indicadores más adecuados para valorar el impacto social del Programa de Prácticas? ¿Se nos ocurren otros posibles?

2. La formación previa: Cursos monográficos sobre cooperación y desarrollo

Los Cursos monográficos sobre cooperación y desarrollo comenzaron a impartirse en 2004, y hasta la fecha se han realizado más de 60 en los diferentes Centros de los tres campus de la universidad. Las entidades implicadas en su organización son: la Oficina de Cooperación al Desarrollo, el Instituto Hegoa y los propios Centros o Facultades a través del profesorado de referencia. Estos cursos parten de la premisa de que es necesaria una formación previa a las prácticas, de forma que la participación en ellos suele ser un requisito obligatorio para la realización posterior de esas prácticas. Así es en el caso de la Escuela de Trabajo Social, si bien no es obligatorio para las personas que hagan prácticas de cooperación en sede⁴.

Respecto a los contenidos, la experiencia de la Escuela de Trabajo Social es que los programas se han ido “heredando” año tras año y ha habido pocos cambios por parte del Centro, bien por desconocimiento del tema o bien por no constituir la cooperación un eje de trabajo prioritario. Por ello, la tendencia ha sido la de delegar la propuesta de contenidos en las instituciones especializadas en la materia, es decir, la Oficina de Cooperación junto con el Instituto Hegoa, y por un tiempo la Universidad ha delegado el protagonismo en algunas ONGD que han asumido la responsabilidad sobre los contenidos de los cursos.

En los últimos años, en la Escuela de Trabajo Social ha habido una voluntad y capacidad creciente por definir más autónomamente los contenidos y por adaptar la formación al perfil profesional que se quiere potenciar. Como fortaleza, se puede destacar que se ha ido incorporando al Centro profesorado con trayectoria en cooperación. Como debilidad, la inercia de dinámicas anteriores y las vinculaciones ya establecidas para la realización de prácticas con

⁴ Por supuesto, la formación previa a las prácticas se da no sólo en cooperación sino en todas las áreas del ejercicio profesional de la disciplina (inmigración, salud mental, infancia, adicciones, etc.). Sin embargo, se da por sentado que el propio grado facilita las competencias necesarias para intervenir en esos espacios. No así en cooperación, donde el presupuesto es que el profesorado aborda el tema de manera transversal -como ocurre con el análisis de género-, de forma que la formación en este campo termina siempre por resentirse.

determinadas ONGD han condicionado en ocasiones el margen de decisión del Centro, produciéndose algunas colisiones en cuanto a enfoques, así como en cuanto al equilibrio entre formadores/as procedentes del ámbito académico y de las ONGD. De nuevo, esto sucede porque las generalidades y ambigüedades en los principios dejan mucho margen para que existan dilemas o contradicciones entre agentes colaboradores. En el ámbito pedagógico, también se dan diferencias porque las ONGD tienen una manera de enfocar la formación que no siempre es coincidente con la que se propone desde la Universidad.

En la idea de que la formación tiene que tener un fuerte componente práctico, actualmente la presencia de formadores/as de ONGD en los cursos es mayor que la de profesorado universitario. En general, se reproduce la clásica dicotomía entre teoría y práctica, a partir de una percepción de incompatibilidad entre la tradición académica y la orientación a la intervención de las ONGD. Esta tensión a veces se resuelve incorporando a los cursos a profesorado de la Universidad que tiene ambos perfiles, es decir, experiencia docente y experiencia en cooperación. Por otro lado, observamos que también entre el alumnado está extendida la percepción de incompatibilidad entre teoría y práctica: en concreto, se produce una fuerte asociación entre “lo práctico” y “lo real”, que consiste en que se atribuye únicamente a “lo práctico” la capacidad de explicación de “lo real”.

De este apartado, por lo tanto, proponemos para la discusión lo siguiente: ¿Qué agentes deben protagonizar la elaboración de contenidos de los cursos de formación? ¿Qué perfil de formadores/as debe primarse? ¿De qué forma podemos aumentar la implicación de los Centros en la formación previa a las prácticas, para que ésta no se limite solo a la participación en los cursos monográficos?

3. Algunas ideas finales

En primer lugar, la cooperación se ha visto cada vez más como un campo de empleo, formando parte actualmente de las áreas de ejercicio profesional “emergentes” en muchas disciplinas, entre ellas el Trabajo Social. Esto explica en parte que el interés y las solicitudes para hacer los cursos monográficos y las prácticas en cooperación haya ido en aumento. En respuesta, el Centro ha aumentado las plazas de prácticas que tiene asignadas a cooperación.

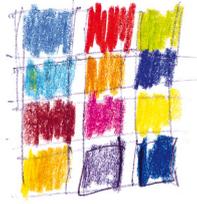
En general, el aumento de la demanda por parte del alumnado no siempre ha supuesto más ayuda de la Universidad para que los Centros establezcan nuevos convenios de colaboración con ONGD, así como tampoco una mayor apuesta por formar e incentivar al profesorado para la tutorización de las prácticas en cooperación. Se trata de un ámbito en el que, con frecuencia, los Centros sólo cuentan con una o dos personas de referencia para dicha tutorización, la cual sin embargo contiene particularidades que no se dan en el resto de prácticas y que tienden a añadir complejidad al trabajo del profesorado.

En segundo lugar, es previsible que la demanda de formación y de prácticas en cooperación siga en aumento en los próximos años. Aun cuando la cooperación está atravesando un momento complicado y está siendo objeto de fuertes recortes, va a seguir siendo un campo de intervención importante. La cuestión es qué orientación está tomando: en la medida en que disminuye su relevancia como política pública, vemos que las administraciones cada vez más reducen su apoyo a las ONGD e inhiben su responsabilidad institucional en la materia

en favor de otro tipo de agentes privados, como son las empresas, que están entrando con fuerza en el sector de la cooperación. Prueba de ello son los convenios que están firmando las Universidades con empresas multinacionales en los últimos años, por ejemplo la UPV/EHU con la fundación Repsol, para crear una cátedra que se ocupará de temas de medio ambiente. Como parte del cambio de orientación en la cooperación, observamos asimismo una progresiva vuelta a los enfoques más asistencialistas y paternalistas, por encima de otros fundamentados en la noción de justicia social y en los derechos humanos. Ante todo ello, a la Universidad le corresponde asumir su responsabilidad, decidir cómo se posiciona como agente de cooperación y ser consecuente con ello.

En tercer lugar, las prácticas de cooperación están generalmente relacionadas con el desarrollo de programas y proyectos comunitarios, es decir, al menos en las áreas sociales existe un vínculo directo entre las prácticas y el trabajo comunitario. Éste es un ámbito donde concurren diferentes disciplinas y prácticas profesionales relacionadas con la intervención social, no sólo el Trabajo Social. Sin embargo, no siempre se fomentan los encuentros en cuanto a la integración de las distintas profesiones y el establecimiento de objetivos comunes; es decir, aún prevalece cierto celo profesional por encima de las experiencias de prácticas interdisciplinarias.

Por último, las prácticas de cooperación generalmente “transforman” al alumnado, pero ¿son prácticas transformadoras de la realidad? Consideramos que esto solo es posible si la propia disciplina y la práctica profesional tienen ese objetivo y, en general, en la Universidad esto no es tan evidente. Existen visiones teóricas y metodológicas muy diferentes, algunas incluso opuestas, en todas las áreas de conocimiento, lo cual lógicamente tiene su reflejo en la cooperación universitaria. En este sentido, consideramos que la Universidad continúa reproduciendo imágenes muy estereotipadas sobre los “países subdesarrollados” y esquemas conceptuales de Norte avanzado-Sur retrasado que impiden superar las históricas relaciones de desigualdad entre los países (la Universidad del Norte sigue auto-percibiéndose como la que genera conocimiento, tecnología, capacidad de gestión, etc. y después “transfiere” todo ello al Sur). Promover una formación y unas prácticas realmente transformadoras nos implica realizar una lectura más crítica que la actual sobre el papel que estamos cumpliendo como Universidad en el mantenimiento del *status quo*; integrar en nuestro trabajo docente e investigador mayores dosis de humildad; y añadir más contenido y compromiso político a nuestro trabajo.



La Educación para el Desarrollo en la Universidad Politécnica de Madrid

Rafael Miñano Rubio¹

¹ Profesor en la Escuela Universitaria de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid y colabora con el equipo de Estudios y Campañas de Ingeniería Sin Fronteras.

1. Contexto

En primer lugar haré una breve presentación del contexto en el que se desarrollan las acciones de Educación para el Desarrollo (ED) en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM).

Además de la Dirección de Cooperación, que depende del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, la estructura básica está formada por los grupos de cooperación. Actualmente hay unos 10 o 12 verdaderamente activos, algunos otros en proceso de consolidación y otros que en su momento desarrollaron diversos proyectos pero con una actividad muy reducida en estos momentos.

Estos grupos orientan su actividad en diferentes áreas: agua, energía solar, habitabilidad, desarrollo sostenible, comercialización agraria, desarrollo rural, TIC...; todas ellas vinculadas al ámbito tecnológico propio de nuestra universidad o a la actividad física y el deporte (que también está representado).

Estos grupos están formados principalmente por PDI (Personal Docente Investigador), pero también integran a PAS (Personal de Administración y Servicios), estudiantes y personal externo. Llevan a cabo proyectos tanto de desarrollo como de investigación. Su trabajo es fundamental para proporcionar líneas de trabajo en donde se integran las prácticas de nuestros estudiantes. En los nuevos planes de grado, la UPM ofrece la posibilidad de reconocer como prácticas académicas el trabajo desarrollado en estos grupos, lo cual es un paso importante de reconocimiento al trabajo en cooperación universitaria para el desarrollo.

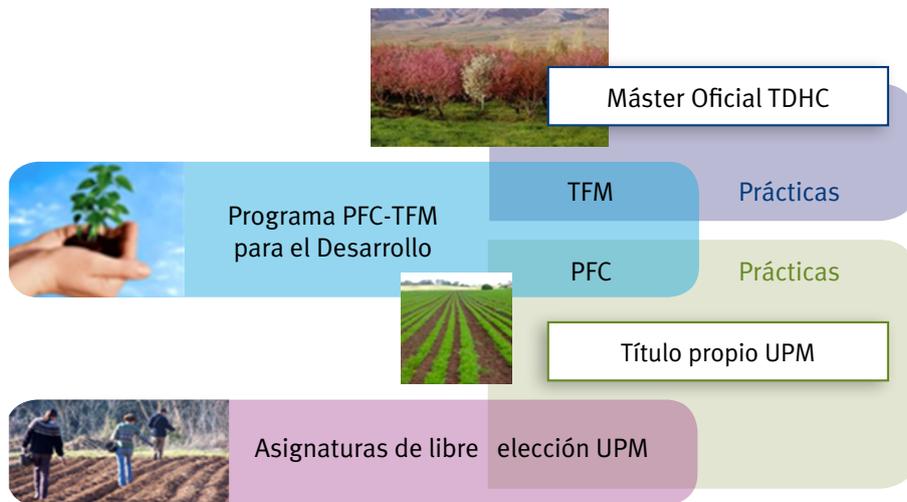
Recientemente se ha creado el Centro de Innovación en Tecnologías para el Desarrollo Humano (ITD-UPM), con el fin de potenciar el trabajo de dichos grupos, promover el trabajo interdisciplinar entre ellos y compartir las redes en las que se integran cada uno de ellos. Se espera que sea la referencia en la investigación y formación para el desarrollo de la UPM.

En cuanto a la formación, desde el año 2000 fue impulsada por profesorado que planteó asignaturas de libre elección. Eran iniciativas aisladas, de modo voluntario y en algunos casos vinculadas a ONGD como Manos Unidas o Ingeniería Sin Fronteras (ISF). Del trabajo conjunto con ISF, y de la experiencia de algunos estudiantes, surgió el concurso de Proyectos Fin de Carrera para el Desarrollo, que se fue consolidando a nivel nacional y que, como ocurrió en otras universidades, dio pie a programas específicos de apoyo a la realización de este tipo de actividades académicas orientadas al desarrollo. En la UPM, se desarrolla desde 2007, con el apoyo de la Comunidad de Madrid, un programa de becas para Trabajos Fin de Carrera y Fin de Máster, que ha financiado casi 200 iniciativas en estos años.

Recogiendo estas dos experiencias se creó un Título propio de Experto en Cooperación para el Desarrollo, aprovechando el marco normativo que permitía ofertar un título propio a partir de asignaturas de libre elección. Consta de un núcleo obligatorio (fundamentos de cooperación, proyectos de cooperación, responsabilidad social cooperativa, habilidades sociales y gestión de equipos, y tecnología y sociedad) y un bloque optativo formado por la oferta de asignaturas de libre elección en diversas escuelas o desde la plataforma de telenseñanza, y que pueden agruparse en diversos perfiles, de forma que cada estudiante puede elegir aquellas que encajan mejor con su titulación o intereses formativos. Para completar la formación, es

obligatoria la realización de unas prácticas (10 ECTS, 6 semanas a tiempo completo) en un contexto de cooperación para el desarrollo y con aplicaciones relacionadas con su titulación oficial. En muchos casos, los alumnos y alumnas realizan estas prácticas dentro de su Proyecto de Fin de Carrera.

El curso 2012-13 será el último en el que se imparta, pues con los nuevos grados ha cambiado la normativa de títulos propios y se han extinguido las asignaturas de libre elección que lo formaban.



Sin embargo, esta experiencia sirvió para crear un espacio propicio para la colaboración entre los distintos grupos de cooperación y el profesorado comprometido con la ED, y que ha madurado dando como uno de sus frutos el Máster oficial en Tecnologías para el Desarrollo Humano y la Cooperación, que se imparte actualmente en su tercer año. Tiene una estructura similar, con un tronco común (30 ECTS), 4 módulos específicos (Agro-forestal; Arquitectura y habitabilidad básica; Infraestructuras: agua, energía..., y TIC) (30 ECTS) y prácticas profesionales y Trabajos Fin de Máster (30 ECTS).

Además, el trabajo del profesorado en las asignaturas de libre elección ha permitido en algunos casos que los planes de estudio de los nuevos grados incluyan asignaturas optativas directamente relacionadas con la cooperación para el desarrollo o que algunas otras integren algunos temas en su programación.

También en los nuevos grados, se quiere potenciar el reconocimiento de créditos por la actividad de estudiantes en los grupos de cooperación o en actividades de voluntariado en ONGD, siendo este el principio de un camino de formación que puede continuarse con las prácticas, TFG (Trabajos Fin de Grado) o la realización del máster.

Por último, otra vía que se potencia en la UPM para promover las prácticas en cooperación para el desarrollo es la participación en programas internacionales de voluntariado.

2. Las prácticas en cooperación de la UPM

Como hemos comentado anteriormente, las prácticas se realizan fundamentalmente enmarcadas en la realización del proyecto fin de carrera o fin de máster, o bien como prácticas del título propio.

Nuestro planteamiento se basa en los siguientes principios que consideramos fundamentales:

- Son una actividad académica (implica un aprendizaje, la aplicación de conocimientos propios de la titulación y generar conocimientos) y a la vez ha de aportar un beneficio social orientado al desarrollo humano sostenible. El reto es lograr esta doble perspectiva: que no se realice un voluntariado social que no suponga un aprendizaje más allá de lo personal, ni que se centre en un aprendizaje sin un planteamiento social.
- Se realizan en un “contexto especial” que requiere determinadas capacidades (adaptación, apertura, reconocimiento de la diversidad) tanto del profesorado como de los estudiantes.
- Promovemos el desarrollo y aplicación de tecnologías apropiadas y apropiables:
 - Deben de estar adaptadas al contexto social, geográfico y cultural en el que se aplicará, integrando a los beneficiarios en el proceso.
 - Tienen que tener un impacto en la mejora de las condiciones de vida de las personas en el contexto donde se aplica.
 - Deben de estar orientadas a fortalecer las capacidades locales y a empoderar a las personas.
 - Deben de ser sostenibles, en el tiempo y en el contexto para el que se planean, teniendo muy presentes cuestiones como la formación del personal local y las capacidades del entorno para gestionar el mantenimiento de los resultados.
 - Se ha de prever la transferencia del conocimiento que se genere.
- Promover y priorizar la realización de prácticas integradas en programas más amplios, con experiencia previa y/o garantías de continuidad, con implicación de instituciones locales, en particular con universidades.

Entre los retos que nos planteamos dentro del programa de prácticas están:

- Consolidación de las organizaciones socias y contrapartes, promoviendo líneas de trabajo con continuidad e impacto a medio y largo plazo, garantizando la calidad de las prácticas y su tutela.
- Formación previa de los y las estudiantes. En el caso de estudiantes del máster, de algún título propio o de asignaturas directamente relacionadas con el desarrollo humano, este aspecto está más o menos cubierto, pero hay un grupo amplio de estudiantes que se acercan a las prácticas sin haber tenido esa formación previa. Y también es un reto la formación en el ámbito de las actitudes y habilidades sociales. Ahora tenemos sesiones específicas, con intervenciones de alumnos y alumnas de años anteriores o tutores con amplia experiencia en terreno.

- Promover la realización de prácticas compartidas con estudiantes del país de destino, implicando a las universidades de allá.

3. La tutoría de las prácticas

Nuestra aportación sobre la tutoría de las prácticas la enfocamos hacia las cualidades que la experiencia nos ha mostrado como fundamentales a la hora de desarrollar esta tarea, tanto en nuestro contexto, como la aportada en el taller realizado en el seminario.

Consideramos tres actores fundamentales: tutoría interna (la tutoría en la universidad de origen), tutoría externa (en la institución de acogida) y el/la estudiante, así como las relaciones entre ellos.

Como cualidades importantes del profesorado tutor, tanto en el caso de docentes de aquí como de allá, destacamos:

- Buen conocimiento técnico en el área del proyecto, de forma que pueda orientar al estudiante en esos aspectos.
- Accesibilidad y disponibilidad de tiempo para hacer el trabajo de tutorización.
- Cualidades como empatía, capacidad de comunicación, actitud abierta, permeable a la diversidad cultural, capacidad orientadora (equilibrio entre “evitar caminos sin salida” y “cortar alas”).
- Compromiso en la lucha por las desigualdades: género, clase...
- Sería ideal que la persona tutora se sintiera parte de una acción transformadora, con una visión de la ética profesional que prioriza el compromiso y la responsabilidad social, más allá de la excelencia académica y va hacia la transformación social e incluso personal.

De forma específica para la **tutoría interna**, destacamos:

- Conocimiento de la cooperación universitaria para el desarrollo; a ser posible que esté integrado en algún grupo o proyecto con actividades formativas o I+D orientadas al desarrollo humano.
- Conocimiento del contexto del proyecto y de los socios locales (universidad, institución, organización). Cuanto más cercano sea dicho conocimiento y la implicación en el proyecto, mejor, pues su aportación a las y los estudiantes será más significativa y habrá un mayor compromiso en la tarea. Lo ideal sería que realizara alguna visita coincidiendo con la realización de las prácticas.
- Conocimiento institucional, de forma que pueda orientar al estudiante en las gestiones académicas relacionadas con las prácticas y el reconocimiento del trabajo realizado.

Respecto a la **tutoría externa**, persona de referencia del alumnado en el país de destino, que supervisará su trabajo y le orientará en el desarrollo del mismo, nos parecen importantes algunos aspectos específicos:

- Comprensión del papel de la persona que va en prácticas, que entienda la faceta académica del mismo y que la experiencia se integra en un programa más amplio.

- Conciencia de que su trabajo está colaborando en la transformación social, y en concreto que tiene una dimensión de transformación, tanto en su país como en el nuestro, comprendiendo el valor de la implicación del ámbito académico en las realidades sociales complejas.
- Compromiso con el proyecto y una buena comunicación con la comunidad donde se inserta el mismo.
- Protagonismo en el trabajo académico, en el trabajo del proyecto.
- Apoyo a la acogida e integración del estudiante en su contexto de trabajo y social, ya sea personalmente como planificando los medios adecuados para la misma.
- Debe hacer un papel de dinamizador/a social y cultural de la persona estudiante (no sólo académica) y facilitar apoyo logístico a la hora de trámites o dinámicas de la propia sociedad.

Por último, también consideramos que hay algunas cualidades específicas del estudiante -chico o chica- que realiza las prácticas:

- Motivación y compromiso personal con la experiencia.
- Formación previa, tanto a nivel general sobre conceptos y problemática del desarrollo, como los aspectos específicos más cercanos a su área de conocimiento.
- Conocimiento previo del contexto en donde va a desarrollar la experiencia, tanto del proyecto concreto como del entorno físico, social y cultural.
- Capacidad de adaptación y apertura.
- Consciente de que es una actividad de doble vertiente: aprendizaje + servicio.
- Actitud proactiva ante los tutores: informo, reporto, me acerco...

Pero en esta dinámica de la tutorización, nos parece fundamental el tipo de relación que exista entre los actores (ambas personas tutoras y estudiante).

Nos parece deseable que entre el profesorado tutor de acá y de allá haya un conocimiento recíproco, tanto personal como del contexto en el que cada uno desarrolla su trabajo, y que este conocimiento haya generado una relación de confianza entre ellos.

Ha de haber una comunicación regular y fluida entre ellos, que facilite el diseño, preparación, seguimiento y evaluación conjunta de las prácticas y, posteriormente, compartir los logros conseguidos durante el periodo de prácticas trabajos académicos, informes, resultados de los estudios, lecciones aprendidas, etc.

Nos parece muy importante el establecer mecanismos de comunicación eficaces que permitan un compartido (correo-e con los tres en copia, por ejemplo), durante al menos tres hitos fundamentales: inicio, medio, final.

También es deseable que exista una colaboración académica a medio y largo plazo, mediante convenios, proyectos y/o programas comunes, etc. y que esta colaboración sea lo más cooperativa e igualitaria posible.

Por último, nos parece importante la existencia de mecanismos de reconocimiento del trabajo de la tutoría externa por parte de la universidad de origen (financiero, académico, formativo). La idea es que esta experiencia de las prácticas sea también un instrumento de fortalecimiento institucional.

Uno de los retos con los que nos encontramos es la integración de nuevos profesores y profesoras en la tarea de tutelar las prácticas en cooperación para el desarrollo, de forma que vayan adquiriendo la formación y las actitudes de las que hemos hablado anteriormente. La existencia de grupos de cooperación/investigación/innovación o de líneas de trabajo orientadas al desarrollo, facilitan esta tarea, integrando al profesorado en todo el proceso.

Además, en la UPM se suelen convocar encuentros formativos breves con los y las docentes que se estrenan en la labor tutorial de prácticas o proyectos en contextos de cooperación para el desarrollo.

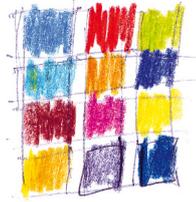
4. Evaluación e informes

A la hora de evaluar estas prácticas, podemos plantearnos muy diversos tipos de evaluación en función de qué aspectos queremos evaluar:

- Académicos: conocimientos y habilidades adquiridas, relacionadas con la titulación que está cursando el/la estudiante.
- Personal: satisfacción y transformación personal del alumnado, cambios en las actitudes y valores, etc.
- Impacto en el desarrollo: resultados obtenidos y eficacia del programa en los aspectos relacionados con el desarrollo de la comunidad de acogida y los beneficiarios del mismo.
- Programa: funcionamiento del programa de prácticas, logística, labor tutorial, financiación, seguridad, etc.

Para llevar a cabo la evaluación, encontramos distintas herramientas, que son más o menos adecuadas en función de los aspectos que pretendan evaluar:

- Informe y/o memoria del/de la estudiante, que puede ser con un formato abierto o bien con pautas prefijadas para asegurar la obtención de determinada información que se considera importante.
- Informe del profesorado tutor que, de igual forma, pueden tener un formato abierto o un guión pautado.
- Entrevista personal, lo más cerca posible a la llegada y que suele ser útil para valorar los aspectos personales y de funcionamiento del programa, aportando información que muchas veces no aparece en los informes escritos.



Educación para el Desarrollo como eje transversal en las enseñanzas universitarias

Aquilina Fueyo Gutiérrez¹

¹ Doctora en Pedagogía, profesora de Tecnología Educativa en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo y presidenta de la Asociación Asturiana de Pedagogía (ASPE). En los últimos años ha desarrollado varias experiencias de Educación mediática y Tecnología educativa.

1. Estado de la Educación para el Desarrollo en la Universidad

Recuerdo que en el III Congreso sobre Educación para el Desarrollo (ED) organizado por He-goia 2006 tuve la suerte de coordinar una mesa sobre la ED en la Universidad. Entonces la ED en la Universidad era algo bastante nuevo sobre lo que estábamos empezando a trabajar, y me planteaba en una comunicación si había espacio para la ED en el Espacio Europeo de Educación Superior. Pasados estos seis años parece que si ha habido ese espacio se debe no tanto al empeño de administradores y gestores como al de una minoría de personas convencidas de la importancia de la ED que han demostrado, no solo qué es posible incorporarla a su quehacer universitario, sino que, además, es “urgente y necesaria”.

Si nos fijamos en las diferentes estrategias de la Educación para el Desarrollo: sensibilización, formación, investigación, incidencia política y movilización social podemos decir que, de alguna forma, han estado presentes en el ámbito universitario pero siempre mezcladas con la cooperación, sin que a nivel institucional se hayan realizado apuestas claras y decididas para una incorporación de la ED al núcleo de la enseñanza universitaria como tal.

Cabe destacar también que la naturaleza compleja y política de la enseñanza ha sido escasamente analizada desde la cooperación universitaria y que pocas veces desde ella se han cuestionado aspectos que tienen mucho en común con los que se someten a revisión desde la Educación para el Desarrollo de quinta generación que combina una perspectiva intercultural con una visión global-local del desarrollo. Una perspectiva sobre la educación que se basa en el cuestionamiento de los actuales modelos de desarrollo y aspira a potenciar el pensamiento dialógico, la concientización para el activismo, la transformación y la búsqueda de la equidad de género y la justicia social no puede permanecer ajena a las limitaciones que se dan en la enseñanza universitaria para trabajar con esas perspectivas.

La ED ha tenido una tardía y débil implantación en la Universidad y se ha caracterizado por la diversidad de prácticas derivadas de la gran heterogeneidad, complejidad y diversidad de intereses en el seno de las instituciones universitarias. Los diversos grupos de investigación y ONGD vinculados a las universidades han tenido débiles conexiones entre sí y como consecuencia es habitual que cada uno desconozca lo que hace el resto. En general, la implantación ha sido limitada salvo en ciertas universidades con más tradición previa en materia de cooperación. La limitada implantación de la ED también se explica porque, en estos momentos, choca frontalmente con la visión gerencialista, mecanicista e instrumental que preside las medidas de la actual reforma por lo que su adopción supone, en cierta forma, “ir contracorriente” de lo que las políticas universitarias marcan. Por ello, pese a las apariencias, la ED cuenta con muy poco respaldo institucional. Realmente no es un tema prioritario para los equipos rectorales, ni se considera relevante para la formación profesional del alumnado. Formalmente se respalda a través de declaraciones que finalmente no se concretan en acciones.

Pese a todo lo dicho hasta aquí muchas personas defendemos que la introducción de la ED en la formación de las personas universitarias es relevante y que el desarrollo de una ciudadanía global y crítica debería ser un elemento de referencia fundamental en la formación de profesionales que entiendan su trabajo de una manera crítica y comprometida, sobremanera en un momento de crisis económica como el que vivimos actualmente.

2. Qué ha supuesto el EEES en relación con la ED

Las reformas realizadas para la adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parecían abrir un espacio prometedor para la implantación de la ED. Según el artículo 3 del Real Decreto 1393/2007, los planes de estudio para la creación del EEES tendrán en cuenta que cualquier profesión debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, el respeto y promoción de los derechos humanos, de acuerdo con los valores democráticos, y los propios de una cultura de paz. La enseñanza de estos derechos debe ser incluida en los planes de estudio en los que proceda. Estas declaraciones hacían prever un cambio en el diseño de la formación de los universitarios que daría lugar a nuevas experiencias de ED en la enseñanza universitaria. Otras perspectivas con respecto a la docencia que parecían abrirse con el RD1393/2007 venían dadas por algunas de las siguientes disposiciones:

- 24 créditos de contenidos transversales para una o varias ramas, en el curso común inicial de la rama de conocimiento.
- 6 créditos para actividades voluntarias, culturales, de representación, etc.
- 60 créditos de prácticas en los dos últimos años de carrera.
- 6-30 trabajo fin de master.

Estas medidas parecían destinadas a posibilitar una apertura que permitiría introducir la ED a partir de:

- El diseño de itinerarios de especialización profesional, libre configuración y optatividad. Escaso desarrollo de la troncalidad.
- El desarrollo de la transversalidad en diferentes asignaturas.
- La incorporación en Proyectos fin de carrera, Proyectos fin de Grado y Fin de máster.
- La realización de prácticas en empresa y el desarrollo de la movilidad de los estudiantes.
- El desarrollo de estudios de postgrado especializados: doctorados y masters.
- El impulso de la ED en el campo de la extensión universitaria.
- Su inclusión en los programas de formación del profesorado universitario y no universitario.
- El impulso de la investigación sobre ED en lo referido a proyectos, tesis y (TFM).
- Redes de formadores e investigadores en ED que desarrollasen de forma coordinada investigaciones y procesos de formación.
- Actividades de asistencia técnica y transferencia de conocimientos.

Pese a todas las posibilidades, y a falta de un balance pormenorizado sobre el tema, tenemos la impresión de que se ha avanzado poco en el desarrollo de algunas de estas posibilidades. En concreto, cabe señalar que el diseño de la formación en los nuevos Planes de Estudio

se ha centrado con frecuencia en un concepto de la profesionalidad articulada en relación con una rígida interpretación sobre las competencias profesionales entendidas estas como el desarrollo de las destrezas que el mercado demanda. Esto choca frontalmente con la idea de una profesionalidad ampliada que sostenga una visión compleja de lo que es ser “competente” en un determinado campo profesional y que incluye, sin ninguna duda, el formar al alumnado para el desarrollo de la capacidad crítica y el compromiso político con el trabajo que desempeñara en el futuro. Esta forma de entender la formación ha tenido como consecuencia un diseño pacato y cicatero de los diferentes planes de estudio en el que no se ha tenido en cuenta la necesidad de plantear la selección del contenido y la innovación docente a partir de cuestiones como el desarrollo humano sostenible y justo a nivel global, la interculturalidad, la equidad de género y otras similares que provienen del campo de la ED.

Por otra parte, y pese a los cantos de sirena en pos de metodologías innovadoras en las que se inspiraba la reforma, se ha avanzado poco desde el punto de vista pedagógico, quedando la supuesta innovación en tareas de carácter burocrático que, no solo no mejoran la actividad docente, sino que a nuestro entender, la deterioran y la desnaturalizan hasta extremos peligrosos. Algunos exponentes de estos problemas tienen que ver con cómo se ha entendido la metodología activa mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de los llamados campos virtuales. En ellos el trabajo activo de los estudiantes y la cooperación se encierran y mecanizan frecuentemente de manera bastante antipedagógica.

3. Experiencias de ED en la formación de profesionales de la educación

Para el diseño de varias experiencias que hemos desarrollado en el departamento de Departamento de Didáctica y Organización Escolar de mi facultad, y en concreto en la asignatura de Tecnología educativa, en los últimos tiempos tomamos como referencia teorías y conceptos que no vamos a desarrollar en este texto pero que queremos, al menos, enumerar. Hemos partido de “experiencias pedagógicas decisivas” entendiéndolas como “encuentro entre maestros, aprendices y otros miembros de la comunidad educativa y social, basado en la vivencia de prácticas (sostenidas en metodologías y conceptos) que marcan en lo profundo a cada participante, en lo intelectual, en lo emocional, y en su vida toda”². Han sido también de especial utilidad los conceptos de “arquitecturas de la participación” y las teorías sobre el “aprendizaje colaborativo” basado en las teorías socioculturales del aprendizaje que nos han permitido diseñar actividades dirigidas a desarrollar un aprendizaje que incorpore realmente la “dimensión social” en la idea de trabajar desde las “inteligencias colectivas” y las “comunidades de aprendizaje” y en la línea de las denominadas “comunidades de indagación”. Todo ello referido implica que la enseñanza que desarrollemos tiene que tener una fuerte presencia docente y una mediación adecuada tanto en el plano pedagógico, como en el desarrollo de las interacciones sociales. Incorporamos también las teorías de Freire sobre la concientización y pensamiento dialógico como base del análisis de problemas que están presentes en nuestras prácticas orientadas al desarrollo de un pensamiento crítico sobre la realidad. Este se posibilita mediante actividades dirigidas a desarrollar un pensamiento complejo, en interacción con los demás y en el que relacionamos

² Prieto, D. y Gutiérrez, F. (2011): *La mediación pedagógica*. Prieto, D. (2000): *Comunicación, Universidad y Desarrollo*, Ediciones CICCUS-La Crujía, Buenos Aires, 2000. Prieto, D. (2007): *Comunicación para el desarrollo: entre los irrenunciables ideales y los juegos de poder*. Mendoza. Argentina <http://anterior.inta.gov.ar/comydes/comydes/castillo.pdf>

teoría y práctica para un análisis crítico de la realidad y una reconstrucción también crítica del conocimiento. Finalmente en nuestras prácticas incorporamos las aportaciones del “aprendizaje ubicuo” y de la “educación mediática crítica” en relación con los medios clásicos, los nuevos medios y los entornos transmedia.

A continuación presentamos las experiencias desarrolladas en los últimos años que tienen como referencia la ED destacando en **negrita** el principal elemento curricular de cada una de ellas:

- **Contenidos transversales a partir de contenidos generadores de ED y metodologías activas-colaborativas en “Tecnología Educativa”**: Asignatura del grado de Pedagogía que se inicia en el curso 2010-2011 y que está basada en la asignatura del mismo nombre desarrollada durante 15 años en la Licenciatura de Pedagogía.
- **Selección de contenidos específicos de ED, aprendizaje colaborativo y nuevas alfabetizaciones en “Género y Educación”**: asignatura del máster oficial Género y Diversidad y del máster GEMA Erasmus Mundus que aborda, dentro de sus contenidos, la perspectiva de género en la ED. La docencia de esta asignatura se inició en el curso 2009-2010.
- **Contenidos específicos referidos a la interculturalidad y desarrollo de proyectos basados en problemas en “Educación, inmigración y derechos humanos”**: Asignatura ubicada en el máster oficial de Intervención e investigación socioeducativa. Es una asignatura optativa en la que incorporamos transversalmente la dimensión del trabajo para conseguir la interculturalidad a través de la Educación. Esta asignatura ha empezado a impartirse en el curso 2010-2011.
- **Asignatura específica centrada en la ED “Educación y Cooperación para el Desarrollo Humano Sostenible”**: Optativa del Grado de Pedagogía en los nuevos planes de estudio. Entrará en funcionamiento el curso 2013-2014.

4. **Contenidos y metodologías para incorporar la ED para el desarrollo de una profesionalización ampliada**

Nuestras primeras experiencias en la introducción de la ED en la enseñanza universitaria estuvieron ligadas a la incorporación de contenidos concretos a las asignaturas que impartíamos en esos momentos. Una consecuencia inevitable de la incorporación de los nuevos contenidos fue también el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas para trabajar esos contenidos de carácter más activo y participativo. Para tratar de ilustrar algunos de los ejes esenciales de trabajo en cada una de estas experiencias hemos elegido por una parte la que cuenta con un recorrido más largo: la asignatura Tecnología Educativa correspondiente actualmente a los estudios de Grado de Pedagogía. Por otro lado presentaremos brevemente algunas ideas sobre una de las más recientes: la asignatura de Género y Educación que tiene una duración más breve pero que se imparte en el nivel de master. En cada una de ellas comentaremos brevemente la selección de contenidos y algunas de las propuestas metodológicas más significativas con las que trabajamos actualmente.

Tecnología educativa

La Tecnología educativa es una asignatura de segundo curso del actual Grado de Pedagogía que tiene como objetivo fundamental formar al alumnado en el análisis, diseño y manejo de los

medios tanto didácticos como de comunicación para incorporarlos a procesos de enseñanza y aprendizaje de diferente naturaleza y con colectivos distintos. Es una asignatura con una carga docente de 6 ECTS, de carácter troncal y con un componente práctico del 60%. Se desarrolla con un alumnado mayoritariamente femenino (entre el 80 y el 90% según los cursos) y al estar situada en primer curso las edades del alumnado oscilan entre los 20 y los 21 años.

En una primera fase que se desarrolló desde 1999 hasta 2009, aproximadamente, la asignatura se centró en el trabajo sobre contenidos transversales a partir de un contenido generador “La representación del Sur en la publicidad”. Las actividades cruciales eran en ese momento las referidas al análisis de las representaciones del Sur en los medios -actividad en la que utilizábamos la publicidad como un género- para iniciarse pasando después, a una actividad de grupo centrada en la “construcción de unidades didácticas para abordar contenidos referidos a la ED”.

En una segunda fase incorporamos nuevos contenidos transversales en relación con un contenido generador, que a partir de 2009 fue “la representación del género en la publicidad”. Este contenido se trabajaba en las siguientes actividades:

- Análisis de imágenes publicitarias que tienen como referente la imagen de las mujeres o temáticas relacionadas con el género.
- Elaboración de una campaña de comunicación-sensibilización en clave de género sobre la problemática de las mujeres jóvenes.
- Análisis de la película “Las mujeres de verdad tienen curvas” o “Quiero ser como Beckham” para introducir la dimensión Sur.
- Elaboración de programas cortos de audio y vídeo en los que se busca la creación de contranarrativas sobre el género en las que, si es posible, se incorpore la dimensión Sur.
- Difusión en red de las producciones de los estudiantes en blogs y redes sociales.

Los productos de estas actividades están recogidos en los blogs que se van creando de la asignatura cada curso de manera colaborativa con el alumnado en las siguientes direcciones:

Tecnología educativa 2010-2011 <http://tecnoeducaast.blogspot.co.uk/>

Tecnología educativa 2011-2012 <http://tecnoeducast12.blogspot.co.uk/>

ED en “Género y educación”. Combinando los contenidos y la metodología

Esta asignatura surge por la necesidad de incluir en el máster oficial Género y diversidad y del máster GEMA Erasmus Mundus una formación complementaria sobre el campo de la educación que no se venía ofreciendo. Para atender a ese requerimiento se diseña una asignatura que tiene una primera parte en la que se abordan las cuestiones de género ligadas a la educación y una segunda parte en la que se aborda una visión de las representaciones de género en los medios que aterriza en las que se utilizan en el campo de la cooperación para trabajar unos contenidos específicos sobre Educación para el Desarrollo en clave de género. Esta asignatura es optativa y tiene una carga docente de 6 ECTS de los que, aproximadamente, 3 se dedican al enfoque de ED. El alumnado en su mayoría son mujeres.

Los tópicos de contenido elegidos para esta la parte de la asignatura en la que introducimos la perspectiva de la ED son los siguientes:

- Las mujeres en las imágenes: la publicidad y las producciones de las ONG.
- Tópicos sobre la discriminación de las mujeres presentes en las imágenes:
 - Cuestión cultural.
 - Problema local.
 - Estereotipos de género y las mujeres del Sur y del Norte.
- Formas de ser y de sentir.
- Funciones, tareas, responsabilidades, división sexual del trabajo y roles de género.
- Espacios asignados.

En cuanto a la metodología con la que se trabaja en esta asignatura se desarrolla en las fases de:

1. Información-Percepción: abarca el descubrimiento provocado y el reconocimiento del problema.

En un primer momento de información se ponen a disposición del alumnado los datos que necesita para reconocer el problema que se plantea: la situación desigual de las mujeres que se relaciona con su representación mediática y cómo esta se concreta en el contexto de la cooperación. Para ello se utilizan inicialmente una selección de imágenes publicitarias y algunos documentales apropiados como “Salma Cuenta” o “La mitad del cambio” con los que se pretende desarrollar un “descubrimiento provocado” de los temas a tratar y la problemática inherente a los mismos. Posteriormente, se pasa a suministrar datos procedentes de diferentes estudios e investigaciones, así como referencias a la literatura académica sobre el tema.

2. Reconstrucción convencional: se centra en la toma de conciencia y capacidad para la identificación y la crítica argumentada.

En esta fase se propone al alumnado el desarrollo de dos tipos de actividades: un análisis de un anuncio publicitario y el diseño de una campaña de sensibilización sobre uno de los problemas que identifiquen como más relevantes de los planteados en las sesiones o percibidos por el propio alumnado en su experiencia cotidiana.

3. Acción: desarrolla el compromiso ético y las acciones concretas (en el proceso educativo y en la vida real). En la fase de acción se elabora el material audiovisual de la campaña se presenta en el aula, se incorpora al blog de la asignatura y se difunde a través de las redes sociales. Cuando es posible, también se propicia su presentación y discusión en contextos reales fuera del aula.

Los resultados de las actividades de las tres últimas ediciones de la asignatura pueden verse en el blog <http://educagenero.blogspot.co.uk/>

Bibliografía

- Boni, A. et al. (2005): *La Educación en valores en la Universidad. Los dilemas morales como herramientas de trabajo en los estudios científicos*. GREVOL. Universidad Politécnica de Valencia.
- Boni, A. et al. (2012): Elementos para una práctica crítica del desarrollo. Repensando la formación universitaria desde la ED. *Educación Global Research*, N^o2, Junio 2012. Disponible en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/01A-Alejandra-Boni1.pdf>
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Buckingham, D. (2009): *The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice*. Medien impulse.
- Celorio, G. et al. (2010): *Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa.
- Celorio, J. et al. (2006): Informe sobre la asignatura troncal Practicum II en el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 7-9 Diciembre 2006. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/JuanjoMario.pdf
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009): "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies. International Journal*, 4:3, 164-195.
- CRUE (2000): *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. Disponible en: www.ucm.es/info/vris/pcd/CRUEsep2000.PDF
- CRUE (2006): *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación*. Disponible en: www.unican.es/NR/rdonlyres/4DB3812A-138D-412C-B4E0-500621DBFE81/o/C%3%B3digodeConductaUnivsCooperaci%C3%B3nDllo.pdf
- Dussel, I. (2010): *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. Disponible en: www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf
- Fueyo, A. (2007): El Espacio Europeo de Educación Superior: Un marco para Educación para el Desarrollo. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria -Gasteiz, 7-9 diciembre 2006. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2_Bolonia_Queli.pdf
- Fueyo, A. (2012): Experiencias de incorporación de la Educación para el Desarrollo como eje transversal de las enseñanzas universitarias del ámbito educativo. *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad. Comunicaciones*. 24-25 noviembre 2011, Bilbao, Hegoa. Disponible en: <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1078/Comunicaciones.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000): Critical inquiry in a text-based environment computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. Disponible en: http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/Critical_Inquiry_model.pdf

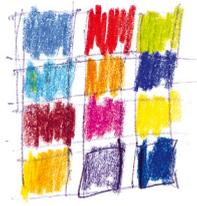
González, A. (2007): Las relaciones de las ONGD y la Universidad en el ámbito de la Educación para el Desarrollo. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 7-9 Diciembre 2006. www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Angel%20G_Navas.pdf

HEGOA (2011): *Jornadas sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad*. 24-25 noviembre 2011. Bilbao, Hegoa. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/educacion/jornadas_de_educacion_para_el_desarrollo_en_la_universidad

Pérez-Foguet, A. et al. (2007): Instrumentos para el Impulso de la Educación para el Desarrollo en la Universidad: Ejemplos en entornos politécnicos. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 7-9 diciembre 2006. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/AgusAleCar.pdf

Piscitelli, A. (2010): *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires.

Robison, A. (2010): *New Media Literacies By Design*. Tyner (editor) (2010). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London. Routledge.



La Educación para el Desarrollo en las enseñanzas técnicas

Joseba Sainz de Murieta Mangado¹

¹ Profesor de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Departamento de Ingeniería de sistemas y automática. Coordinador del Grupo Universidad de Ingeniería Sin Fronteras en el País Vasco (ISFPV).

Quiero comenzar este texto con un extracto de un artículo publicado en 1999 por el entonces Director de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza:

“No se reprocha a la ciencia que no lo sepa todo (...) Pero ya no puede eludir la pregunta primordial: la ciencia, ¿por qué y para quién? Dicho de otro modo, las prioridades de los investigadores, las orientaciones de sus trabajos, sus formas de organización, los niveles de financiación que reciben, la circulación de los conocimientos a los que llegan, ¿se orientan hacia el bien y el interés públicos? O, en perjuicio de la investigación fundamental y del largo plazo, ¿se destinan sobre todo a los consumidores con un mayor poder adquisitivo? A causa de la “privatización” creciente de la investigación, ¿no se están dejando de lado necesidades esenciales y universales, por el hecho de que no son inmediatamente rentables? Los excluidos de este nuevo «poder científico» deben hacer oír su voz.

...los habitantes de las 600.000 aldeas privadas de electricidad o los dos mil millones de seres humanos sin acceso al agua potable tienen derecho a exigir de la investigación que les brinde respuestas adaptadas a sus tan escasos medios. Más aún, toda la humanidad tiene derecho a exigir que la investigación se ocupe, con la máxima prioridad, de las causas de los problemas planetarios y de las formas de contrarrestarlos. Asimismo, los ciudadanos tienen derecho a exigir que se entiendan mejor los mecanismos de las desigualdades y la exclusión que minan poco a poco la paz y la democracia. Con una preocupación primordial: que los beneficios de la ciencia alcancen en primer lugar a los que deja de lado”².

En este artículo escrito a finales del siglo pasado, Federico Mayor Zaragoza se cuestiona y hace una llamada de atención sobre la responsabilidad del mundo científico y tecnológico para con la humanidad, especialmente para con los más desfavorecidos.

Ha pasado ya más de una década desde que se escribieran estas palabras y quienes trabajamos en el entorno de las enseñanzas técnicas universitarias hemos visto muy pocos cambios en las prácticas docentes e investigadoras que apunten hacia esa visión pública y social de la ciencia y la tecnología.

En un momento como el actual, inmersos en una crisis sistémica que está afectado sobre todo a la población más desfavorecida, leemos a diario datos de alerta, muchos de ellos relacionados con la tecnología: 2.600M de personas en el mundo no tienen acceso al agua potable, 1.600M no tienen acceso a la electricidad³, la inversión en investigación militar supera en varios millones de euros a la suma de las inversiones en el resto de investigaciones (científica, agraria, oceanográfica, médica...), aumentan los gastos derivados del cambio climático, las mujeres continúan discriminadas en el panorama científico-tecnológico⁴...

² Federico Mayor Zaragoza. *La ciencia: ¿por qué y para quién?* El Correo Unesco, mayo 1999. Nº 5.

³ Datos obtenidos de los informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

⁴ *En la actualidad, las mujeres a nivel mundial ocupan alrededor del 17 por ciento de todos los puestos ministeriales. De ellos, el 35 por ciento tienen que ver con asuntos sociales y bienestar social, en comparación con el 7 por ciento relacionados a medio ambiente, recursos naturales y energía, y el 3 por ciento a ciencia y tecnología.* Datos de ONU Mujeres con aportes de ESCAP, IFAD, FAO, OIT, ONU-Hábitat, PMA, PNUD, UIT, UNESCO, UNFPA y UNICEF. 2007.

Ante este panorama, ¿existe alguna disciplina que se cuestione estas vinculaciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y con los problemas que la aquejan? A priori, son fundamentalmente dos las disciplinas que se ocupan de estos asuntos: la aproximación Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y la Educación para el Desarrollo (ED).

Ambas visiones nacieron en países del Norte entre los años 50 y 70, la primera de ellas vinculada a universidades de Estados Unidos y Canadá y la segunda mucho más vinculada con la cooperación con países del Sur y, como veremos, poseen puntos de vista comunes en cuanto a la forma de concebir la ciencia y la tecnología.

1. Aproximación Ciencia, Tecnología y Sociedad

El enfoque CTS surge a finales de los años 70 en EEUU y Canadá en el seno de ciertos círculos científicos y académicos y supone una ruptura y una transformación con la forma clásica de entender la ciencia y la tecnología. Este movimiento llega también en los años 80 a los entornos universitarios de forma que se institucionalizan estudios CTS en importantes universidades estadounidenses, canadienses e inglesas⁵.

Sus postulados y teorías tienen su base en otros movimientos de ruptura con la visión clásica de entender la ciencia como son la Sociología de la Ciencia impulsada por Merton y la visión historicista de la ciencia impulsada por Kuhn y ampliamente documentada en su obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1962).

Estos estudios tratan de analizar los factores sociales responsables del cambio científico así como determinar y comprender la dimensión social de la ciencia y de la tecnología. Son estudios multidisciplinares y analizan fenómenos como la historia y cultura científica, los aspectos políticos y sociales que influyen en la investigación, la presencia de las mujeres en el ámbito científico, las tecnologías para el desarrollo humano, aspectos éticos de la ciencia, etc.

Desde sus orígenes y hasta la actualidad, la CTS se ha ocupado principalmente de tres ámbitos: la Investigación (se promueve una investigación que tenga en cuenta el contexto social en el que se desarrolla), las políticas científico-tecnológicas (se promueve la participación pública) y la educación (se promueve la formación de una ciudadanía con una cultura científico-tecnológica que permita tener una visión crítica de las realidades sociales).

En estos tres ámbitos se definen como algunos de los objetivos principales:

- Favorecer una percepción más ajustada y crítica por parte de la ciudadanía de los temas relativos a ciencia y tecnología así como de sus relaciones e impactos en la sociedad y en el medio ambiente.

⁵ En los comienzos de los años noventa, más de setenta universidades de los EE.UU. impartían ya asignaturas, licenciaturas completas, cursos, másteres y doctorado CTS. Además, cerca de una veintena de estas instituciones poseían un centro de investigación dedicado a CTS.

- Promover la participación pública de la ciudadanía en materia de ciencia y tecnología concienciando a la sociedad acerca de las responsabilidades sobre su futuro.

Se propone por tanto una visión de la ciencia y la tecnología como procesos sociales en los que entran en juego otros elementos aparte de los meramente epistemológicos o técnicos, valores morales, religiosos, intereses políticos y económicos, etc. juegan un papel decisivo en las fases de impulso, generación y difusión de los conocimientos científicos. Es por tanto, una visión contrapuesta a la forma clásica de entender la ciencia (impulsada en los años 20 por el Circulo de Viena), como algo neutro, carente de valores, acumulativa y lineal.

2. La Educación para el Desarrollo (ED)

Otro enfoque que puede servirnos como marco de análisis de la práctica, el uso y el control de la ciencia y la tecnología es la Educación para el Desarrollo.

La Educación para el Desarrollo, superadas ya antiguas concepciones que la vinculaban con la sensibilización o con enfoques caritativos y humanitarios, es una forma de entender la educación como un proceso que debe ir más allá de la mera formación de personas profesionales cualificadas (enfoque utilitarista de la educación) y que persigue una formación integral de una ciudadanía crítica y comprometida con la transformación social, con los Derechos Humanos y con la dignidad de todas las personas.

Esta es también una concepción de la ED que supera esa otra más limitada que la vinculaba exclusivamente con aspectos de cooperación Norte-Sur. Esta visión última, si bien todavía perdura, pierde vigencia día a día en la compleja situación actual en la que a cada momento surgen nuevos sures en los nortes, nortes en los sures, nortes que se transforman en sures y en los que los problemas derivados del desigual reparto de la riqueza y los DDH impregnan por igual a países de ambos hemisferios.

Así, la ED en su concepción más amplia, parte de una voluntad de provocar cambios sociales a través de un proceso educativo que incorpore conocimientos, métodos, prácticas y valores que persigan la transformación y emancipación a todas las personas que participan del proceso y las capaciten como agentes de transformación que, actuando desde lo local, persigan objetivos globales.

En este sentido, la ED nos interroga a las Universidades acerca de qué conocimiento -y para qué- estamos impartiendo a través de la docencia y qué conocimiento -y para qué- estamos generando mediante la investigación y, también, acerca de qué perfil humano buscamos en las miles de personas que pasan unos años muy importantes de sus vidas en los pasillos, aulas y laboratorios de las universidades.

La ED está también relacionada con la concepción de una educación comprometida con la acción transformadora y con el ideal de una sociedad mejor y obliga a replantearnos en la Universidad los métodos, los contenidos, los fines y los medios (no puede concebirse a la investigación como un fin en sí mismo sino como un instrumento necesario y orientado hacia un fin) y a que este replanteamiento surja de una reflexión conjunta con los actores sociales de nuestro entorno y no fruto de los intereses de los mercados o empresas.

3. Aunando enfoques en las enseñanzas técnicas: evolución del concepto de tecnología

En el caso de las enseñanzas técnicas la aproximación CTS y la ED se complementan y conforman un interesante marco teórico que permite replantearse contenidos, enfoques, metodologías y prácticas.

Este tipo de enseñanzas son además especialmente proclives a una visión utilitarista, competitiva y excesivamente especializada que, con el fin de formar “profesionales de excelencia”, olvida muchas veces esa formación integral de la que se ha hablado anteriormente.

La irrupción del Espacio Europeo de Educación Superior no ha hecho sino acrecentar esta visión utilitarista de las enseñanzas técnicas y puede constatarse una ausencia prácticamente total de competencias que desarrollar en el alumnado que no tengan un marcado carácter práctico, científico y/o tecnológico.

Así, la CTS como disciplina encaja perfectamente en el seno de las escuelas y facultades técnicas (de hecho es una disciplina surgida en entornos académicos) y proporciona interesantes enfoques de las vinculaciones de la ciencia y la tecnología con aspectos sociales y culturales.

Por otro lado, las dimensiones cognitivas, procedimentales y éticas de la ED pueden relacionarse con los contenidos, prácticas y valores que se promueven desde visiones alternativas de la tecnología como son las tecnologías apropiadas, las tecnologías para el desarrollo humano o las tecnologías para la libertad, conformando estas visiones un marco interesante para operativizar la ED en las enseñanzas técnicas.

Tecnologías apropiadas

Si bien el origen de las Tecnologías Apropiadas (TA) puede situarse a finales del siglo XIX con el impulso por parte de Ghandi (1869-1948) de un sistema de producción descentralizada como estrategia de lucha contra el colonialismo británico, el término como tal no aparece hasta bien entrado el siglo XX, ya en los años 70.

El término apareció inicialmente como Tecnologías Intermedias de la mano del economista alemán Ernst Friedrich Schumacher (1911-1977) el cual, influido por las ideas de Ghandi, trató de difundir y aplicar este tipo de tecnología. Para ello, fundó la ONG *Intermediate Technology Development Group* (ITDG) actualmente conocida como *Practical Action*. Posteriormente se popularizó en el mundo occidental como TA a partir de la publicación del libro *Small is beautiful* (1973).

Las TA se cuestionaban el concepto meramente utilitarista y productivo de la tecnología (pensada para aumentar la rentabilidad y la productividad en el trabajo) y se cuestionan el modelo de desarrollo imperante en la época promoviendo un nuevo modelo de desarrollo en el que la igualdad, la justicia social y el respeto al medio ambiente estén por encima del crecimiento económico indiscriminado (Gómez, 2012).

Como principales características de estas tecnologías cabe señalar las siguientes:

- pequeña escala,
- simples,
- respetuosas con el medio ambiente,
- respetuosas con la cultura local,
- bajo coste,
- con participación comunitaria,
- empleadoras de mucha mano de obra (labour-intensive),
- escasas dependencias externas.

Además de estas características, las TA pueden considerarse como el primer enfoque de la tecnología que se cuestiona el tecno optimismo y pone en tela de juicio el hecho de que la tecnología por sí sola pueda acabar con todos los problemas del desarrollo. Las TA promueven también la necesidad de contemplar aspectos sociales, económicos y políticos a la hora de promover una cierta tecnología en un contexto determinado.

Esta concepción de la tecnología también ha estado sujeta a críticas, entre las que cabe destacar las referentes a los niveles de participación de las comunidades en las que se implanta una determinada tecnología (en muchos casos una participación escasa y meramente informativa o consultiva) y al hecho seguir siendo en cierto modo una visión tecnocéntrica que no contempla (o al menos no suficientemente) aspectos como roles de género, relaciones de poder, roles sociales que pueden abocar al fracaso (como así ha sido en muchos casos) un proyecto de intervención tecnológico.

Tecnologías para el Desarrollo Humano Sostenible

El concepto de TA ha sufrido diferentes evoluciones y revisiones (un ejemplo son las denominadas Tecnologías Sociales que incorporan al concepto de TA una mirada desde el Sur y una crítica al modelo de desarrollo capitalista de los países del Norte) siendo un hito importante la aparición del paradigma de Desarrollo Humano en la década de los 90 impulsado por Amartya Sen y Mahbub ul Haq.

El marco teórico en el que se fundamentan las denominadas Tecnologías para el Desarrollo Humano (TDH) surge, por un lado, con la aparición del informe Brundtland (1987) que provocó una creciente preocupación por el mantenimiento de las capacidades medioambientales del planeta y por otro con la aparición del Índice de Desarrollo Humano (IDH) a principios de los 90 como alternativa a la visión meramente economicista para medir el desarrollo de un país.

En este contexto, el PNUD publica en el año 2001 el informe anual (*Human Development Report -HDR-*) que, bajo el título *Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, constituye el primer intento institucional de vincular la tecnología y el desarrollo bajo el paradigma de desarrollo humano.

Así, las TDH pueden entenderse como un concepto que relaciona el conjunto de conocimientos, métodos y actividades orientados a una finalidad útil (tecnología) con el paradigma de Desarrollo Humano y los indicadores derivados de él (IDH)⁶.

La TDH surge como una evolución del concepto de TA que incorpora los principios del desarrollo humano sostenible: equidad, empoderamiento, diversidad y sostenibilidad, y que contempla a la tecnología como un medio para conseguir ampliar las capacidades centrales de las personas.

Comparte muchas de las características heredadas de las TA pudiendo resumirse éstas en respetar las tradiciones locales tanto técnicas como culturales, la sostenibilidad medioambiental y social, el fomento de las capacidades endógenas de las comunidades y el impulso del aumento de los ingresos de los beneficiarios (en caso de tratarse de un proyecto productivo) o una mejora de sus oportunidades de aumentarlos (en el caso de proyectos de infraestructuras).

En cuanto a las críticas que también este modelo ha sufrido, caben destacar las que hacen referencia a la indefinición que existe por parte del PNUD al referirse a “cambios tecnológicos” y a la “transferencia de tecnología”, en ambos casos parece seguir imperando un modelo dominante de desarrollo en los países del norte que debe ser trasladado y adaptado a los países del sur.

Otra crítica importante hace referencia al foco que se pone en los procesos de cambio y en los procesos participativos junto con las comunidades receptoras. La innovación tecnológica y el crecimiento económico son importantes, pero el modo en el que se producen estos cambios son también importantes. El HDR no tiene en cuenta los procesos de diseño, transferencia e implantación de la tecnología así como tampoco hace referencia a cómo las personas participan del proceso.

Tecnologías para la Libertad o *Technologies for Freedom* (T4F)

El término T4F surge en el seno de los estudios del paradigma de desarrollo humano sostenible y del marco teórico que lo sustenta: el enfoque de capacidades. El desarrollo, desde el enfoque de capacidades, es entendido como la ampliación de las libertades reales (*capacidades*) que las personas tienen razones para valorar (Sen, 1999).

El enfoque de las T4F es una evolución del enfoque de la TA y de las TDH (aunque comparte muchos de los elementos de éstas) que propone incorporar en todas las etapas de los proyectos e intervenciones tecnológicas una voluntad clara de expandir las capacidades de las personas, haciendo especial hincapié en el proceso (la tecnología no es el fin en sí mismo sino el medio para conseguir la ampliación de capacidades). Esto supone además tener presente en todo momento la no neutralidad de la ciencia y su carácter de construcción social en la que se ven involucradas decisiones, valores, intereses, relaciones de poder, etc.

⁶ En años posteriores, múltiples organizaciones e informes adoptan el término y lo completan. Entre estos informes y publicaciones, caben destacar el *Informe de la UNESCO, Ingeniería para un mundo mejor* (2003), el *Informe del Banco Mundial Servicios para los pobres* (2004), el informe de la Inter Academy Council, *Inventing a better future* (2004) y el trabajo del equipo de Ciencia, Tecnología e Innovación del proyecto Millenium de la ONU *Innovación: aplicar el conocimiento al desarrollo* (2005).

4. Conclusiones y propuestas

La unión de los enfoques de la CTS y de la ED constituye un interesante marco teórico que permite incorporar en las enseñanzas técnicas las dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas de la ciencia y la tecnología. Esta labor es muy complicada si continuamos perpetuando la visión clásica que sigue considerando a éstas neutras y carentes de valores.

Por otro lado, las diferentes visiones de la tecnología y el estudio de su evolución permiten dotar a la ED de contenidos y prácticas específicas para ser tratadas en la formación, en la investigación y en la labor social de las enseñanzas técnicas universitarias. Si bien es cierto que todas estas visiones alternativas de la tecnología están quizás demasiado centradas en el marco de los proyectos de cooperación de carácter tecnológico, no es menos cierto que, junto con la visión CTS e incorporando los objetivos de transformación social de la ED y sus dimensiones (política, pedagógica, cognitiva y de sensibilización) podrían servir perfectamente para incluir en las enseñanzas técnicas una visión altermundista y transformadora que incorporara también otros discursos como el del postdesarrollo y el del decrecimiento que interpelan directamente a las enseñanzas técnicas y al modelo de industrialización y de desarrollo que en ellas se imparte.

Bibliografía

- Boni, A. (2005): *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Tesis doctoral).
- Boni, A. y Gasper, D. (2011): La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Revista de ciencias sociales*, Nº 220, 2011, págs. 99-116.
- Boni, A. Pérez-Foguet, A. (2006): *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona, Intermón Oxfam e Ingeniería Sin Fronteras.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, HEGOA.
- CMMAD (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo) (1988): *Nuestro futuro común* (Informe Brundtland), Madrid, Alianza Editorial.
- Gomez Arribillaga, A. (2012): *Tecnologías para el Desarrollo Humano: discurso y prácticas en las universidades del Estado Español. Estudio de caso de las principales universidades y la UPV/EHU*. Tesina de fin de máster del alumno Aitor Gómez Arribillaga. Director: Goio Etxebarria. Máster Oficial en Globalización y Desarrollo. 2011-2012. Hegoa.
- González, M.I., López, J.A. y Luján, J.L. (1996): *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid, Editorial Technos.
- GUNI. (2008): *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, GUNI.
- InterAcademy Council. (2004): *Inventing a better future*. Amsterdam, IAC.
- Fernández-Baldor, A. et al. (2009): Technologies for Freedom: collective agency-oriented technology for development processes. *Annual Conference of the Human Development and Capability Association*, 10-12 September 2009, Lima.
- Kuhn, Thomas S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Manzano-Arrondo, V. (2012): *La universidad comprometida*. Bilbao, Hegoa.
- Meadows, D. (1972): *Los límites del crecimiento*. (Informe al Club de Roma). México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Merton, Robert K. (1979): *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago, University of Chicago Press.
- Pérez, A., Morales, M. y Saz, A. (2005): *Introducción a la Cooperación al Desarrollo para las Ingenierías: una propuesta para el estudio*. Barcelona, Associació Catalana d'Enginyeria Sense Fronteres.
- PNUD (2001): *Informe sobre desarrollo humano 2001: poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.

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

Schumacher, E. F. (1978): *Lo pequeño es hermoso*. Madrid, Editorial Hermann Blume.

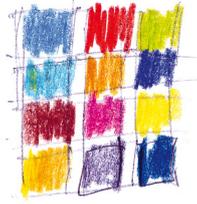
Sen, A. (1999): *Development as freedom*. New York, Oxford University Press.

UN Millenium Project. (2005): *Innovation: applying knowledge in development*. London, Earthscan.

UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción*.

UNESCO (2003): *Ingeniería para un mundo mejor*.

Ul Haq, M. (1995): *Reflections on Human Development*. New York, Oxford University Press.



**Investigación Acción Participativa
en estudios científico-técnicos.
El caso de Utópika en la UPV**

*Utópika*¹

¹ Utópika es una red multidisciplinar de investigación participativa formada por alumnado y profesorado de la Universidad Politécnica de Valencia que propone un marco de colaboración con la sociedad civil de forma altruista. Más información disponible en: www.utopika.upv.es

1. Algunas referencias históricas

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología de investigación que recoge las ideas de la educación popular de la escuela de Paulo Freire y las líneas de investigación social del final del siglo XX. La idea principal es considerar el objeto de investigación como sujeto con peso dentro del grupo de investigación aportando matices y conocimientos diferentes al conocimiento académico de las Universidades. Los grupos sociales que participan definen las preguntas de investigación, participan en las diferentes fases del proyecto y se apropian de los resultados para la acción y difusión de los mismos.

En la actualidad existen diversas definiciones y escuelas bajo el paraguas de Investigación Acción Participativa, debido en parte a la larga historia de la IAP en diferentes campos de conocimiento. A pesar de que existen evidencias de la realización de IAP desde principios del siglo XX, las primeras conceptualizaciones de investigación-acción se atribuyen a Kurt Lewin en los años 40 en Estados Unidos, constituyendo lo que Kemmis y Mc Taggart (2005) llaman la primera generación de IAP. Kurt Lewin definió la investigación-acción como un proceso participativo y democrático llevado a cabo con la propia población local, a través de todas las fases de la investigación: recogida de información, análisis, conceptualización, planificación, ejecución y evaluación. Esta propuesta defendía que se podían lograr de forma simultánea avances teóricos, prácticos y cambios sociales (Adelman, 1993).

“Ninguna acción sin investigación, ninguna investigación sin acción”

(Adelman, 1993; citando a Lewin)

Décadas más tarde -después del declive de estas propuestas debido a la posición imperante del positivismo en la ciencia- surge la segunda generación de IAP en los años 70 en Reino Unido vinculada al campo del desarrollo organizacional. En los años 80 este enfoque fue ampliamente contestado por su carácter eminentemente práctico, llamando a una investigación-acción explícitamente crítica y emancipadora, constituyendo así la tercera generación de IAP. Finalmente, la cuarta generación surge de la conexión entre diferentes corrientes de IAP, llamándose IAP Crítica. Esta nueva generación emerge en el seno de los movimientos sociales de países en desarrollo y es a su vez apoyada por personas como Paulo Freire u Orlando Fals Borda junto con docentes de educación primaria y secundaria, profesionales de trabajo social, académicos y académicas -especialmente de estudios de desarrollo- a lo ancho y largo del mundo. Esta última generación destaca por desarrollar dos temas principales en el campo de la IAP. En primer lugar, la elaboración de argumentos teóricos para justificar enfoques más activos y en segundo lugar, la necesidad de que las investigaciones de IAP vinculen su actividad a movimientos sociales más amplios (Kemmis y Mc Taggart, 2005).

En este contexto de evolución histórica y acompañado de un interés creciente por hacer investigación de forma diferente, existen numerosas definiciones y textos que abordan qué es y cómo hacer IAP (ver más abajo referencias y guías). Tomando como base estos textos, en nuestro grupo definimos la IAP como un proceso que incluye el estudio, la reflexión y la acción. Este proceso busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas que afecten positivamente al resto de la sociedad. La IAP se basa en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador.

2. ¿Qué es Utópika?

Utopía es el nombre de una isla imaginaria descrita por el político y pensador inglés del siglo XVI Thomas More en la obra del mismo nombre. More critica el absolutismo del rey Enrique VII y propone la forma de organización de los utopianos/as como modelo alternativo a los males de la sociedad europea de la época.

De la misma manera, la Red Utópika en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) quiere contribuir a promover un modelo de Universidad diferente. En los tiempos que corren (pero también cuando corren mejores tiempos), es cómodo para las Universidades públicas basarse y nutrirse excesivamente de intereses y de beneficios empresariales particulares. Cuando son los intereses particulares los que crean y sustentan la Universidad privada es comprensible, pero la Universidad pública recibe dinero público, por lo que no es comprensible ni justificable que mucha de esta financiación y recursos vaya destinada a proyectos, estudios e investigaciones con fines particulares.

El trabajo conjunto con entidades empresariales es imprescindible para el desarrollo de la sociedad del Siglo XXI a través de la I+D+I, pero dos puntualizaciones son necesarias. La primera es que la preparación de los futuros egresados se debe hacer desde una pedagogía crítica, reflexiva y de diálogo. No enseñaríamos a nuestros hijos e hijas a utilizar un cuchillo sin antes prevenirlos de que el uso que pueden hacer de él puede ser peligroso (cortarse) o inmoral (robar, actuar con violencia). Sin embargo, olvidamos en algunos casos hacer lo mismo con nuestro alumnado. La oferta formativa existente es estéril en asignaturas y cursos que dediquen una mínima atención hacia las habilidades éticas y reflexivas del alumnado (y también del profesorado y del personal técnico) respecto a lo que hacen y harán con las técnicas aprendidas en la Universidad.

La segunda puntualización es que el sector empresarial y la administración pública no pueden ser los únicos interlocutores entre la Universidad y la sociedad, de la misma manera que no lo son en la vida real. Es necesario que las Universidades sean un espejo de la realidad que las rodea y den cabida en sus investigaciones al tercer sector (ONG, movimientos sociales, entidades privadas no lucrativas), en especial a aquellas organizaciones vinculadas con la lucha contra la desigualdad y la injusticia. Con este objetivo, es necesaria una línea institucional específica constituida por la Universidad y no solo actividades benéficas y/o mediáticas puntuales.

Por suerte, esta línea de trabajo ya está en marcha con la creación de diferentes instituciones universitarias que trabajan en cooperación, como por ejemplo el Centro de Cooperación al Desarrollo de la UPV. Estas instituciones realizan una labor esencial y loable en pro de la configuración de un perfil socio-técnico del profesorado, del personal técnico y del alumnado, viendo las tecnologías, artes e ingenierías como medios hacia el progreso humano y la justicia social.

Sin embargo, estas instituciones dirigen su vocación, básicamente hacia los países empobrecidos donde la palabra cooperación pesa más en las políticas actuales que la palabra desarrollo. Por eso la red Utópika, con profesorado y alumnado de diferentes departamentos y titulaciones de la UPV, quiere contribuir, como apuntaría Galeano, a dar un pasito más y a trabajar para que este espíritu cooperativo al desarrollo se extienda también localmente. No se

trata de realizar una labor de sensibilización sobre los países en vías de desarrollo en nuestro campus local (aunque es necesario e importante) sino, sobre todo, de analizar e interactuar con nuestro entorno injusto y utilizar nuestro conocimiento académico en pro de la mejora y el cambio de nuestra sociedad y hacer sensibilización basada en esta realidad local. Este es el horizonte hacia el que camina la red Utópika, contribuyendo a una tecnología destinada al progreso humano, concretamente el local siempre dentro de un marco global de relaciones humanas y sostenibles.

3. Los ingredientes de la IAP

La mayor o menor participación activa de la comunidad o colectivo social depende de numerosos factores, como el grado de interés, organización y experiencia comunitaria, la formación y experiencia en métodos y actitudes participativas del equipo profesional, el apoyo y compromiso de las instituciones financiadoras y/o la falta de tiempo (tanto en el colectivo como en la contraparte de la Universidad o centro de investigación). En la práctica, por tanto, los diferentes grados de participación comunitaria derivan en una variedad de IAP, lo que significa que no hay un solo tipo de IAP sino muchos.

Algunas veces serán las propias gentes locales las que conducirán la investigación; otras, serán los investigadores/as de la Universidad quienes lleven el peso por invitación o en colaboración con el colectivo. En unos casos encontraremos agrupaciones civiles fuertemente organizadas pidiendo sólo apoyo técnico; en otras, veremos que la colaboración será tanto técnica como organizativa.

No obstante, es importante huir del patrón tradicional de “investigar para” las entidades, al estilo de las consultorías, y se debe pedir compromiso por parte de las entidades dentro de sus posibilidades. Lo importante es saber en qué puntos decisivos de la investigación va a ser posible la participación del colectivo social y en cuáles no, así como que las/os participantes puedan escoger en qué puntos desean y pueden participar.

Para intentar trazar diferentes grados de IAP, podríamos delimitar los siguientes ingredientes básicos:

- La pregunta de investigación no parte de los intereses de los/as investigadores/as sino de los intereses y necesidades de las comunidades, colectivos sociales y/o organizaciones.
- Se integran elementos de consulta continua más allá de la recogida de datos. Esto es una comunicación fluida entre el colectivo y la Universidad tanto en el trabajo de campo como en otros momentos de la investigación (elección de métodos, presentación de resultados).
- Los resultados son siempre devueltos a la organización o colectivo implicado en la investigación.
- Existe un proceso de autoreflexión por parte de todas las personas implicadas en la investigación.
- Se integran elementos de acción o movilización (promoción de una asociación comunitaria, trabajo en red...).

Además, la IAP crece en calidad si:

- Las personas del colectivo se implican en todos los pasos de la investigación, definición de métodos, recogida de datos, análisis de los resultados.
- Se consultan referencias bibliográficas fuera del entorno académico.
- Se genera material fácilmente *divulgable* en ambientes no académicos.

Esta co-investigación es la que permite que sean los colectivos los que realicen la investigación, quienes se apropien de las hipótesis, los métodos, los resultados. Ya no se trata de “encargar” sino de involucrarse junto a la Universidad en la mayoría o en la totalidad del proceso de investigación. Juliet Merrifield (1997) narra esta diferencia fundamental desde su experiencia en los EEUU:

“Al principio, proveíamos a las personas con información de bibliotecas, juzgados y oficinas gubernamentales que necesitaban para luchar en lo que creían. Luego se hizo claro que no era suficiente. Muchas veces sabían más que el conocimiento “oficial” [y también] se marcaba una nueva dependencia: cada vez que un grupo necesitaba información, venían a buscarnos. No estaban más empoderadas que antes en lo que respecta a habilidades para acceder al conocimiento y nosotros/as no podíamos hacerlo todo. Empezamos entonces a enseñarles cómo acceder al conocimiento “oficial” y a sintetizar y documentar su propio conocimiento desde la experiencia. Por primera vez se veían como personas expertas, no como ciudadanos/as de segunda clase con poca educación formal”.

4. Caso ejemplo: La Coordinadora Ecologista de la Vall d’Albaida (CEVA)

Este trabajo es un ejemplo de investigación multidisciplinar y participativa entre diferentes disciplinas científicas y entre diferentes tipos de conocimientos. Por un lado, el grupo de investigación de la Universidad Politécnica de Valencia está formado por profesores de 4 departamentos diferentes (Ingeniería rural, Ecosistemas agroforestales, Química aplicada e Ingeniería hidráulica y medioambiente) y han participado alumnos de 3 titulaciones (Ingeniería química, Ingeniería agronómica e Ingeniería de montes).

Por otro lado, se encuentra todo el voluntariado de la Coordinadora Ecologista de la Vall d’Albaida (CEVA) que ha aportado su conocimiento del medio y sus ganas de conocer mejor qué está ocurriendo en el río Clariano. En la realización del proyecto y en sus diferentes fases han participado más de 20 personas, desde la propuesta de la pregunta de investigación por parte de la asociación, hasta la toma de muestras, la discusión sobre los resultados en reuniones *in situ* en su sede en Albaida o su centro de interpretación en Carrícola o el uso de estos mismos resultados para varios momentos de divulgación.

Esta participación ciudadana ha permitido no solo una democratización de la investigación pública, que debería ser compartida sino también una mejora de la misma. Un ejemplo son las sugerencias por parte de la asociación de tomar muestras semanales en vez de muestras puntuales.

Algunas reflexiones del grupo investigador y personas del colectivo CEVA expresan este proceso de co-investigación:

Visión desde la Universidad

“Ejemplo de lo que buscamos: sociedad alegre, comprometida y organizada: Para la elaboración del perfil hacía falta, por lo tanto, un trabajo continuado durante 7 días en diferentes momentos del día por lo que para su práctica era muy importante la participación de cuantas más personas mejor para que nos repartiéramos los momentos de medida. La respuesta fue el sábado 15 de enero de 2011, donde nos juntamos un gran equipo para conocer in situ los 2 puntos de muestreo (El Filaner y 200 metros aguas abajo de la EDAR de Ontinyent). Fue preciosa la mañana de compartir saberes y experiencias. Allí estábamos un grupo de unas 15 personas para familiarizarnos con el conductímetro y el vadeador, para conocer la metodología de medida y de anotación en el cuaderno de bitácora, para contarnos qué es esto para nosotros, para diseñar la planta de la construcción del próximo merendero en la Amella de Palla de Carrícola, para compartir una torraeta con los voluntarias/os de la brigada forestal de la Vall, para hacer de ésta, iuna experiencia de aprendizaje colectivo a todos los niveles!”.

Visión desde la organización

“La afortunada colaboración entre Utópika y la CEVA nos demuestra que el ámbito universitario puede ser útil a una asociación y que ésta, radicada en el territorio objeto de estudio puede ser útil a la Universidad. En este tiempo de colaboración, los voluntarios de la CEVA hemos intentado trasladar nuestra experiencia sobre el terreno y hemos planteado nuestras dudas a los estudiantes universitarios que nos han visitado, por tal de contrastar nuestras observaciones con su conocimiento. Utópika, tanto los alumnos que han realizado este estudio como los profesores que lo han dirigido, siempre se ha mostrado abierta, es más desde el primer momento la definición del estudio se ha hecho conjuntamente y, por supuesto, las posteriores redefiniciones al ir avanzando el mismo. Ha sido una experiencia enriquecedora para los voluntarios de la CEVA por el hecho de ir hablando, escuchando conclusiones parciales y opinando sobre cómo podría continuar el estudio, lo que nos ha hecho aprender en el proceso. Por otro lado, se ha conseguido la participación, en diferentes momentos de una veintena de personas que ya consideramos el estudio como nuestro, así por ejemplo, hasta doce personas nos organizamos para medir mañana y tarde la conductividad del río durante una semana.”.

5. Reflexiones finales: Hacia dónde queremos ir

La vocación de *Utópika* es contribuir a construir otras realidades mejores y más justas. **Imaginar el futuro** es siempre una tarea interesante. Resulta atractivo poder detenerse y pensar la realidad que está por venir. El propósito de este capítulo es dotar de sentido a esta idea y alejar nuestra vocación de ser un mero ejercicio de ensoñación. Trabajar conjuntamente con la sociedad requiere ser capaces de fijar nuestra visión del mundo y el camino a seguir para alcanzarlo.

Somos conscientes de que realizar este ejercicio de imaginación requiere altas dosis de libertad, creatividad y realismo. **Libertad** para creer que tenemos derecho a imaginar un mundo mejor y otorgarnos el derecho a ser motores e impulsores del cambio que queremos ver.

Creatividad para aportar ideas que orienten la labor cotidiana de profesorado, investigadoras/es, alumnado, personal de administración y servicios y miembros de la sociedad civil, en acciones de cambio y transformación. Y **realismo** para comprender, por un lado, que nuestro trabajo se desarrolla en el seno de una institución como es la UPV y, por otro, que una transformación real será posible a través de la colaboración y el trabajo compartido con la sociedad civil.

Hacia dónde guiar nuestros pasos

Pensar en la Universidad es pensar en sus dos labores principales, docencia e investigación. Mover a la UPV a otros parámetros requiere repensar la forma en que la institución desarrolla ambas labores. Igualmente, requiere pensar sobre las estructuras físicas (aulas, laboratorios, la *Ciudad Politécnica de la Innovación*, etc.) y organizativas (centros, departamentos, áreas, oficinas, grupos e institutos de investigación, *Centro de Transferencia de Tecnología*, etc.). Un cambio real en el modelo de Universidad pasa por impregnar todos estos estamentos a través de la investigación acción participativa.

Imaginando de forma libre, creativa y realista, visualizamos una Universidad con las siguientes características:

A nivel institucional

- Una Universidad permeable a la sociedad civil, esto es, una institución rediseñada para colaborar de manera continua y corresponsable con el resto de agentes sociales y emancipada de los dictámenes de los mercados.
- Una Universidad con una normativa que reconozca formalmente los vínculos que se establecen con la sociedad civil; que valore -con criterios no economicistas- el trabajo aportado por todos los agentes implicados; y que comparta y divulgue los resultados obtenidos.

A nivel académico

- Aulas convertidas en espacios de acción e interacción directa con la sociedad civil. Desde los primeros cursos, el profesorado ejerce un papel de guía e intermediación entre la sociedad civil y sus disciplinas académicas. Igualmente, los representantes de la sociedad civil se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje como una ventana al mundo real que permita contextualizar su desarrollo.
- Planes de estudio diseñados para formar ciudadanas/os socialmente responsables, con capacidad de pensar de forma crítica, reflexiva, positiva y creativa.

A nivel investigador

- La consolidación de grupos de investigación capaces de proponer nuevos paradigmas que ayuden a enfrentar los problemas sustanciales que arrastra el mundo (cambio climático, pérdida de recursos naturales y biodiversidad, violación de Derechos Humanos, pobreza, etc.) y proponer nuevas soluciones que definan formas de habitar el mundo, a nivel local y global, de forma socialmente más justa, más equitativa y más respetuosa con el medio ambiente.

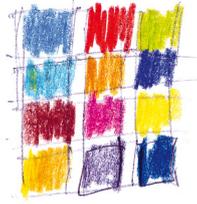
Se trataría en definitiva de una Universidad formada por personas que quisieran hacer de su trabajo diario un instrumento de cambio social al servicio de la sociedad global.

Bibliografía

- Adelman, C (1993): Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1:1,7-24.
- Basagoiti, M., Bru, P., Lorenzana, C. (2001): *IAP de Bolsillo*. Madrid, Acsur-las Segovias. Disponible en: www.acsur.org/IMG/pdf/Guia_IAP.pdf
- Cascant i Sempere, M^a J. (Coord.) (2012): *Investigació acció participativa en universitats polítècniques: el cas d'Utópika a la Universitat Politècnica de València*. Valencia, Universitat Politècnica de Valencia.
- Eizagirre, Marlen y Zabala, N (2000): Investigación-acción participativa (IAP). Pérez de Armiño, K. (Coord): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria-He-goia, Bilbao.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (Eds) (1988): *The Action Research Planner*. 3rd Edition. Victoria, Australia. Deakin University.
- Martí, J. (2001): *La investigación-acción participativa. Estructura y fases*. Disponible en: <http://investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Marti.pdf>
- Merrifield, J. (1997): *Life at the margins: Literacy, language, and technology in everyday life*. New York, Teachers College Press.
- R. Villasante, T. (coord.) (1994): *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*. Caracas, Nueva Sociedad.
- R. Villasante, T. (1998): *Cuatro redes para mejor vivir*. Volúmenes I y II. Buenos Aires, Lumen.
- Utopika: *Ingredientes para una IAP*. Disponible en: www.utopika.upv.es/wp-content/uploads/IAP-ingredientes-5-paginas.pdf
- VI Congreso Internacional sobre Investigación Acción Participativa*. 18-20 de octubre de 2007, Valladolid, España. Comunicaciones disponibles en: <http://hera.fed.uva.es/congreso/comunicaciones.htm>

Referencias

- Red CIMAS: www.redcimas.org
- Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades: <http://aub.info/es/>
- Utópika: www.utopika.upv.es/



¿Cómo formar profesionales responsables en la Universidad?

José Félix Lozano Aguilar¹

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad de Valencia (UV) y profesor titular de Escuela Universitaria en el departamento de Ética profesional y de las organizaciones de desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Miembro del Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética de la UPV.

Introducción

La preocupación por la formación de los jóvenes tiene una larga historia. Desde la muerte de Sócrates por “corromper a los jóvenes con sus ideas”, hasta la obsesión de nuestros días por la “empleabilidad”, la cuestión sobre qué enseñamos, cómo enseñamos y para qué enseñamos ha sido una constante. A esta discusión ha añadido un plus de interés la reciente crisis económica, originada en gran parte por comportamientos irresponsables de personas que habían estudiado en las más prestigiosas universidades y escuelas de negocios del mundo.

Hoy la pregunta de cómo formar profesionales responsables es ineludible y en su respuesta nos jugamos el futuro de una sociedad más justa. En este breve artículo, mi objetivo es aportar unas ideas que contribuyan a dar una respuesta satisfactoria a esa pregunta. Mi hipótesis es que la formación de profesionales responsables debe hacerse desde tres niveles: el nivel epistemológico, el nivel pedagógico, y el nivel organizativo.

Para conseguir ese objetivo, empezaré por definir qué se entiende por profesión, que características tiene y que implicaciones éticas debería asumir una persona para ser una “buena profesional”. En segundo lugar, reflexionaré sobre la importancia de cuestionarnos los presupuestos epistemológicos de las diversas disciplinas y conocimientos de los y las profesionales. En este caso presentaré como ejemplo los estudios de gestión de empresas, pero las ideas son aplicables a otras disciplinas. En tercer lugar, haré una reflexión crítica sobre el marco pedagógico en el que desarrolla la formación de profesionales en estos momentos. La pregunta sobre qué es formación, para qué debería servir y qué estrategias o métodos pedagógicos se utilizan es central. Y en cuarto lugar, y finalmente, me centraré en reflexionar sobre la influencia del *ethos* (o carácter de la organización) en la formación de profesionales responsables.

1. Qué es una profesión y sus implicaciones éticas

Como ya es sabido, la palabra *profesión* tiene un origen trascendente y religioso; el concepto de profesión se ha vinculado al concepto de vocación (Beruf-Ruf; profesar una creencia religiosa, etc.). No pretendo entrar ahora en este tipo de cuestiones de historia, pero sí es bueno recordar el origen de nuestras profesiones y sus implicaciones. Todas ellas, las que así se definen, aspiran a algo más que a ganar dinero o a controlar un conjunto de saberes, todas ellas consideran su *máxima finalidad el servicio a la sociedad*, y es una finalidad que le trasciende, y va más allá de sus intereses o motivaciones personales.

Así, y siguiendo la propuesta de A. Cortina (1998), consideramos que un profesional es aquella persona que posee un amplio conocimiento teórico aplicable a la solución de problemas vitales, recurrentes pero no estandarizables y que se sienten en la obligación de realizar su trabajo al máximo de sus competencias, al mismo tiempo que se sienten identificados con el resto de profesionales del ramo.

Así, los rasgos esenciales de una actividad profesional serían:

- Una profesión es, ante todo, un *servicio a la sociedad* único, definitivo y esencial. (Único: se reclama el derecho exclusivo de realizar tareas propias de la profesión; Definitivo: el público debe saber a qué atenerse sobre las funciones de cada grupo profesional y sobre sus competencias; Esencial: porque trata de un servicio del que ninguna sociedad puede prescindir).

- Se considera como *vocación*; se piensa y se espera que el profesional se dedique a su profesión de por vida.
- Toda profesión se basa, predominantemente, en *conocimientos y técnicas intelectuales* para la realización del servicio que se presta y de la tarea que realiza.
- El profesional debe haber pasado un *período de preparación especializada* y formal, habitualmente en instituciones educativas.
- El/la profesional reclama un *amplio campo de autonomía*. Se trata de una autonomía para desempeñar sus tareas profesionales con fidelidad sólo a su propio juicio y a la experiencia, y como mucho al juicio de sus colegas.
- La contrapartida de la autonomía es la *responsabilidad personal* sobre los juicios emitidos, los actos realizados y las técnicas empleadas en el ejercicio de la profesión.
- El énfasis está puesto en el *servicio prestado* o el bien interno de esa actividad, más que en las ganancias obtenidas.

Éstas son, esquemáticamente, la definición y las características más destacables de lo que es una profesión. Como puede apreciarse, las implicaciones éticas más relevantes de una profesión son anteponer la finalidad de la profesión a las motivaciones personales, cumplir con el imperativo de la formación permanente, y ejercer la autonomía con responsabilidad. Es decir, las profesiones tienen unas implicaciones éticas esenciales (no vienen impuestas desde fuera de la profesión) que tienen que ser consideradas en el ejercicio profesional y en la formación de futuros profesionales.

2. Dimensión epistemológica en la formación de profesionales responsables

Cualquiera que haya visto la premiada película documental *Inside Job* (2010) y trabaje en el ámbito académico ha debido de sentir cierta intranquilidad en incluso vergüenza. Este largometraje desprestigia el papel de los académicos y las académicas, así como el de las teorías que se explican en las universidades y escuelas de negocios (o *business schools*). Cierto es que es una película que tiende a simplificar las cosas y a focalizarse sólo en los aspectos más espectaculares y llamativos; pero también es cierto que las críticas que ahí se presentan no son nuevas. Autores como Ghoshal (2005), Bennis y O'Toole (2005), Mintzberg (2004), o Giacalone y Thompson (2005) llevan años escribiendo en la misma línea. Y también es cierto que la academia, con su capacidad de adaptación y autocrítica lleva años reflexionando sobre ello. El debate organizado por Harvard Business Review "How to fix business schools" directamente se preguntaba si las escuelas habían contribuido a la crisis financiera global seleccionando erróneamente al alumnado y enseñándole cosas erróneas². La respuesta no puede ser uniforme, pero a grandes rasgos hay acuerdo en que el compromiso de las *business schools* con la responsabilidad y la formación ética no ha estado a la altura que se esperaba.

² Textualmente: "Have schools themselves contributed to the global financial crisis by selecting the wrong kinds of students and teaching them the wrong things?" (HBR, 2009: 3).

Sumantra Goshal afirma que las escuelas de negocios no necesitan hacer grandes esfuerzos para prevenir futuros Enrons³, que les bastaría con dejar de hacer lo que habitualmente hacen⁴. Con ello se está refiriendo fundamentalmente a la propagación de teorías amorales. También H. Mintzberg incide en este error epistemológico, puesto que considera que la dirección de empresas o *Management* es una práctica que se aprende con la acción directa (como la medicina) y no un mero conjunto de teorías pseudoneutrales que se explican en el aula (Mintzberg, 2004). Las universidades y escuelas de negocios han cometido un error epistemológico fundamental con graves consecuencias éticas. El error ha consistido en presentar una interpretación sesgada de la actividad económica que ignora aspectos esenciales de la economía como la dimensión de justicia, el papel de los valores y de las emociones, o la pluralidad de las motivaciones humanas. Entre esos graves errores epistemológicos ha estado la aceptación acrítica de ciertos conceptos (el libre mercado) y de ciertas cosmovisiones (homo economicus); o el uso de conceptos y metodologías de las ciencias naturales para explicar fenómenos sociales. Estos errores han conducido a la “economía de fraude inocente”. Este fraude, tal y como dice J.K. Galbraith, es la consecuencia de la economía tradicional y de la forma en la que se enseña⁵.

Otro de los problemas que supone la concepción de la disciplina del *Management* desde una perspectiva científica positiva es la simplificación de las motivaciones humanas y la imagen unidimensional del ser humano en que se basan. Partiendo de la famosa afirmación de A. Smith de que el interés del cervecero y no su benevolencia es lo que hace funcionar el intercambio y el mercado (Smith, 1776), la teoría económica liberal ha interpretado esa motivación como la única que domina todo el intercambio y lo que es peor, como la única racional. Desde el liberalismo económico cualquier política económica, cualquier estrategia empresarial y cualquier decisión personal, debe partir del axioma de que la principal motivación humana es el incremento de interés personal y que ese interés puede ser medido y calculado. Estrechamente vinculado a la simplificación de las motivaciones humanas está la visión o el modelo de ser humano. Para la visión positivista de la economía y la gestión, el ser humano es un maximizador de utilidades en un juego de suma cero. Se asume que cada persona tiene muy claro cuáles son sus intereses y prioridades y actúa como “prisionero” aislado en su celda que no sabe las motivaciones de otros jugadores y que sólo actúa pensando en satisfacer su bienestar (normalmente su bienestar material). Son múltiples las teorías, los autores y autoras (Ulrich, 1993; Sen, 1999, 2002) y -lo que es más importante- las experiencias, que nos demuestran que esto no es así.

Como es fácil deducir, si las teorías que explicamos en el aula sobre cómo funciona la economía y las organizaciones se basan en estas ideas (casi dogmas, pues son poco cuestionadas), el

³ *Enron Corporation* fue una empresa de energía con sede en Houston que originalmente se dedicaba a la administración de gasoductos dentro de los Estados Unidos, aunque luego expandió sus operaciones como intermediario de los contratos de futuros y derivados del gas natural y al desarrollo, construcción y operación de gasoductos y plantas de energía, por todo el mundo. La reputación de esta empresa comenzó a decaer debido a los insistentes rumores de pago de sobornos y tráfico de influencias para obtener contratos en América Central, América del Sur, África, las Filipinas y la India. El escándalo más resonante estuvo vinculado al contrato que tenía Enron con la empresa de energía Maharashtra State Electricity Board. En el año 2000, una serie de técnicas contables fraudulentas, avaladas por su empresa auditora, Arthur Andersen, permitieron crear el mayor fraude empresarial conocido hasta ese entonces.

⁴ Textualmente: “Business schools do not need to do a great deal more to help prevent future Enrons, they need only to stop doing a lot they current do” (2005: 75).

⁵ Textualmente: “is the consequence of the traditional economy and the way in which it teaches (...)” (Galbraith, 2004: 13).

comportamiento futuro del alumnado que las aprende será consecuente con ellas. Así, se asumirán como correctos, racionales, y óptimos, comportamientos individualistas, estratégicos, calculadores de la maximización de la ventaja personal, etc.; y, por el contrario, comportamientos y decisiones basadas en la cooperación desinteresada, donde se anteponga el bien común sobre el individual, o que renuncie a una ventaja por cuestiones éticas o emocionales será considerado como irracional y estúpido.

3. Dimensión pedagógica en la formación de profesionales responsables

La dimensión pedagógica tiene que ver con la respuesta que damos a la pregunta de “¿para qué educamos?” y “¿cómo educamos?”. Es decir una pregunta por los fines y los medios de la educación. La respuesta a estas preguntas nos sitúa en uno u otro paradigma. Aquí, aún a riesgo de simplificar, vamos a presentar la contraposición entre dos modelos: el modelo de competencias dominante, y el modelo de capacidades. Nuestra tesis central es que el enfoque de competencias dominante tiene importantes carencias, sobre todo en lo que se refiere a la formación integral y en responsabilidad de los profesionales. Unas carencias que podrían ser superadas en gran medida desde el enfoque de capacidades.

El concepto de competencias en educación ha ganado mucha relevancia en el ámbito de la educación en las últimas décadas. Ya en el año 1992 el Departamento de Educación del gobierno de Reino Unido propuso utilizar el concepto de competencia para evaluar la formación de los profesores, y en estos años la discusión sobre su sentido y sus implicaciones no ha cesado (Bridges, 1996). Un gran número de estudios y propuestas sobre el papel de las competencias en la educación superior se han presentado en los últimos años. Los “descriptores de Dublín⁶”, el proyecto DeSeCo⁷, el proyecto Tuning⁸, o la investigación Cheers⁹, han sido algunos de estos relevantes estudios.

En general, el enfoque de competencias está orientado a la formación profesional (vocacional), y tiene un marcado carácter funcional y de adaptación al mercado laboral principalmente. La definición de competencias que presenta el proyecto Tuning es: “combinación de atributos (referidos al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, habilidades y responsabilidades) que describe el nivel al que una persona es capaz de realizarlas” (Tuning, 2007: 20). Por su parte el informe DeSeCo entiende competencias como: “La habilidad de satisfacer demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de los prerrequisitos psicosociales (incluyendo los procesos cognitivos y no cognitivos)”. (Rychen and Salganik 2003:43).

Algunas limitaciones de este enfoque dominante en educación son las siguientes:

- Las competencias son externas al sujeto y se orientan a la satisfacción de demandas del entorno. Es decir, responde a una dinámica adaptativa y no a una transformadora.
- El fundamento filosófico que inspira este modelo parte de una visión simplificada del utilitarismo económico clásico.

⁶ www.jointquality.nl [fecha de consulta: 24 de febrero de 2011].

⁷ www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/o2.html [fecha de consulta: 24 de febrero de 2011].

⁸ www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp [fecha de consulta: 24 de febrero de 2011].

⁹ www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.gkh [fecha de consulta: 24 de febrero de 2011].

- El papel de la intención y la voluntad de la persona es secundario, lo importante es satisfacer demandas externas.
- En el enfoque de competencias la dimensión política y de transformación social está prácticamente ausente.

Frente a estas limitaciones, la propuesta del enfoque de capacidades hace unas propuestas interesantes y que podrían complementar al enfoque de competencias.

El enfoque de capacidades, tal y como lo define A. Sen es: “Un amplio marco normativo para evaluar el bienestar individual y las condiciones sociales, el diseño de políticas, así como las propuestas de cambio social” (Robeyns, 2005, 94). Este enfoque se centra en la libertad que la gente realmente tiene para conducir la vida que tiene razones para valorar. Como puede deducirse fácilmente la educación es un elemento clave para la expansión de las capacidades de las personas. Así, la educación se entiende como un conjunto de oportunidades reales que tienen los y las estudiantes que les permitirán incrementar su libertad. Aquí la educación está al servicio de la libertad de las personas y no a las demandas del mercado. Es decir, la finalidad de la educación y de las instituciones sociales es la de incrementar la libertad real de las personas.

Esta perspectiva supone una crítica implícita y superadora del concepto de “competencias” y de la perspectiva de las habilidades que Walker identifica como las centrales del sistema educativo británico. Tal como ella afirma: “los discursos y prácticas son instrumentales, y centradas en lo que los empleadores quieren de los titulados, más que con lo que los titulados quieren para ellos mismos, o lo que las tradiciones y teorías de la educación consideran deseable aprender”. (Walker, 2003:173).

Tabla 1. Comparación entre el enfoque de competencias y el enfoque de capacidades	
Enfoque de competencias	Enfoque de capacidades
- Ser más eficiente	- Ser más libre y protagonista de la propia vida
- Ser más competente	- Ser capaz de participar en la vida social, cultural y política
- Ser más efectivo o efectiva	- Contribuir a la construcción de una sociedad justa (transformación)
- Adaptarse a las demandas del mercado	- Conocimiento como algo valioso en sí mismo
- Conocimiento como instrumento	- Conocimiento como bien público
- Educación como bien privado	- Contribución al bienestar y a la sociedad justa
- Contribución al PIB	- Estudiantes como... estudiantes
- Estudiantes como consumidores	

Fuente: Elaboración propia.

4. *Ethos* institucional

Para lograr el objetivo de que la educación superior forme profesionales responsables no basta solo con lo que se imparte en las aulas, sino que influye también el entorno institucional en el que se desarrolla dicha formación. Es decir, el carácter o *ethos* institucional de una

Universidad o Escuela de negocios tiene un impacto en la formación de los estudiantes. La consistencia entre el objetivo educativo, los métodos pedagógicos y el funcionamiento de la institución es esencial. Si los valores éticos profesionales se presentan en el aula, pero no se perciben en la gestión y el gobierno de la institución hay un grave riesgo de generar escepticismo y desconfianza entre el alumnado y en la sociedad en general.

El carácter o *ethos* institucional puede definirse como la cultura (lenguaje, imagen, instrumentos, prácticas, etc.) que una organización transmite a la sociedad y a los miembros de la propia institución; y que influye en las expectativas de estos hacia ella. Este *ethos* institucional se manifiesta en sus políticas, normas, discurso e incluso su imagen. El *ethos* puede ser descrito como la síntesis entre lo que una organización hace y cómo lo hace. Este *ethos* es el resultado de las relaciones individuales en un contexto dado y con una estructura organizacional determinada. Es mucho más que la suma de creencias y conductas individuales.

Son varios los aspectos que influyen en la construcción del *ethos* institucional y su nivel de impacto varía, pero todos se pueden agrupar en dos grandes tipos (Steinmann y Löhr, 1994): (1) factores de la estructura de la organización, y (2) factores de la cultura de la organización.

- *La estructura de la organización.* Una organización con una fuerte estructura jerárquica, con una clara definición de tareas y responsabilidades, y con un estricto y detallado sistema de normas y sanciones hace casi imposible generar un sentido de pertenencia, de lealtad crítica y de innovación.
- *La cultura de la organización.* Los hábitos y las prácticas de la organización, sus normas (escritas y no escritas) influyen en la conducta de las personas de la organización y de las que se relacionan con ellas. Si se da una cultura abierta, donde se fomenta el diálogo y el espíritu crítico, las personas actuarán de forma muy diferente a si se presenta una cultura de lealtad ciega, fuerte cohesión de grupo, etc.

Estas dos son los grandes ámbitos del *ethos* institucional en los que debemos actuar para construir una cultura de la organización coherente con el objetivo de la formación de directivos responsables.

5. Conclusiones

La formación de profesionales responsables no es una tarea simple, sino que es una tarea compleja que requiere la actuación a múltiples niveles. En primer lugar, es imprescindible que cada estudiante sea consciente de lo que supone ser un o una profesional, de sus ventajas y sus riesgos, y sobre todo, de las exigencias éticas implícitas en un buen profesional.

En segundo lugar, es muy importante que todo el profesorado, personal investigador y personas expertas de las diversas disciplinas transmitan un espíritu crítico y fomenten la capacidad de cuestionar los presupuestos epistemológicos y metodológicos de sus propias disciplinas. En el caso concreto de la formación en economía y dirección de empresas, se asumen algunas ideas y conceptos erróneos con graves consecuencias éticas.

En tercer lugar, hay que pensar muy bien sobre el fin y los medios de la educación. Dependiendo de la respuesta que demos a la pregunta ¿qué es educación? y ¿para qué debe servir la educación? estaremos fomentando un tipo de profesional u otro.

Y finalmente, hay que examinar el *ethos* de la organización en la que se forma a los futuros profesionales. El funcionamiento de esa organización (cómo se gestiona y se gobierna) tiene un impacto importante en la percepción de los alumnos y las alumnas sobre el papel de los valores éticos en la vida real de las instituciones.

La formación de profesionales responsables es una tarea difícil, sin duda, pero también es urgente, importante y legítima. Todos y todas debemos poner de nuestra parte para conseguirlo. Está en juego la construcción de una sociedad justa.

Bibliografía

- Bennis, W. G. and O'Toole, J. (2005): How Business Schools lost their way. *Harvard Business Review*, May 2005.
- Bridges, D. (1996): Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*. Vol. 30 n.3, 361-376.
- Cortina, A. (1998): Ética de las profesiones. *EL PAÍS*, 20 febrero 1998, P.14.
- Ghoshal, S. (2005): Bad Managers Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning and Education* 4, 75-91.
- Galbraith, J. K. (2004): *La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo*. Barcelona, Crítica.
- Giacalone, R. A and Thompson, K. R. (2006): Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview. *Academy of Management Learning and Education* 5, 266-277.
- Harvard Business Review, (2009): *How to fix Business Schools*. Harvard Business Schools Debate.
- Mintzberg, H. (2004): *Managers not MBAs*. California, Berrett Koehler Publishers.
- Nussbaum, M. (1997): *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005): The capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6.1, pp.93-114.
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (2003): *Key competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society* (Gottingen, Hogrefe and Huber).
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- Sen, A. (2002): *Rationality and Freedom*. Cambridge, Belknap.
- Smith, A. (1776): *Tratado sobre el origen y naturaleza de la riqueza de las naciones*. Madrid, Tecnos [2009].
- Steinmann, H. and Löhr, A. (1994): *Grundlage der Unternehmensethik*. Stuttgart, Schaffer Poeschel.
- Ulrich, P. (1993): *Transformation der ökonomischen Vernunft*. Bern, Haup Verlag.
- Walker, M. (2003): Framing social justice in education: what does the capabilities approach offer? *British journal of Educational Studies*, 51, pp.168-187.