

Educación para el desarrollo en Castilla y León:

cómo vemos el mundo



EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN CASTILLA Y LEÓN:

cómo vemos el mundo

Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

Equipo investigador principal:

Luis Javier Miguel González (Director)
Esther Domenech Llorente (Coordinadora)
María Carracedo Bustamante (Investigadora)
Javier Gómez González (Investigador)
Luis Pérez Miguel (Investigador)
Víctor Temprano García (Investigador)

Responsables de capítulos:

Asunción Cifuentes García
Suyapa Martínez Scott
Sonia Ortega Gaite
Miguel Vicente Mariño

Equipo colaborador:

Barba Martín, José Juan
Díez Gutiérrez, Enrique
Domingo García, Elena
Fernández Malanda, M^a Dolores
García Orallo, M^a Antonia
Lucas Mangas, Susana
Muñoz Peinado, Jesús
Monjas Aguado, Roberto
Pascual Sanz, Justino
Posac Hernández, Alexandra
Ruiz Ruiz, Elena
Tejedor Mardomingo, María
Torrego Egido, Luis

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Su contenido es responsabilidad exclusiva del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

© Observatorio de Cooperación Internacional
para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid

Edificio Rector Tejerina, 5.^a planta. Plaza Santa Cruz, 6. 47002 Valladolid.

Teléfono: 983 184 797/798

Correo e.: observatorio.cooperacion@uva.es

Web: <http://www.uva.es/cooperacion>

Puedes acceder a la edición electrónica
de este Informe en la web del Obser-
vatorio: <http://www.uva.es/cooperacion>

ISBN: 978-84-695-3498-4

Depósito Legal: VA-485-2012

Diseño de portada y separadores: **Irina Lokteva**

Diseño del documento: **Diana Sanz Álvarez y Elena Revilla Mínguez**

Maquetación: **Gráficas Germinal, S.C.L.**

Impresión: **Gráficas Germinal, S.C.L.**

Impreso en papel 100% reciclado.



*El conocimiento es un bien de la humanidad.
Todos los seres humanos deben acceder al saber.
Cultivarlo es una responsabilidad compartida.*

Se permite la copia del contenido de este documento en cualquier formato, siempre y cuando se haga con fines no comerciales, se respete el contenido de los textos y la autoría de los mismos.

«...lo cierto es que la tremenda centralización de la noticia redujo mucho nuestro conocimiento de este complicado mundo en el que vivimos. A pesar de su enorme diversidad, de la enorme cantidad de problemas y dramas que contiene, nuestro espectro se reduce a saber si va a haber guerra contra Irak o no va a haber guerra contra Irak. Tanto se empobreció nuestra manera de entender el mundo que no sólo sabemos apenas una o dos cosas, sino que —lo que es peor— la sabemos mal».

KAPUSCINSKI en
“Los cinco sentidos del periodista”

Índice

		Pág.
Prólogo	Prólogo	11
Marco introductorio	Marco introductorio	15
Presentación	Presentación del Estudio	19
Capítulo 1. El Estado de la cuestión	Introducción	23
	1. Concepto de Educación para el Desarrollo	25
	1.1. El concepto de educación y el concepto de desarrollo como punto de partida	25
	1.2. Análisis de las diferentes definiciones sobre Educación para el Desarrollo: dimensiones, rasgos y objetivos que la caracterizan	41
	2. Evolución de la Educación para el Desarrollo	48
	2.1. Educación para el desarrollo y concepciones sobre el desarrollo y el subdesarrollo	48
	2.2. El nacimiento de la Educación para el Desarrollo, un término cuestionado	50
	2.3. La Educación para el Desarrollo en el contexto europeo ..	50
	2.4. Modelos de análisis de la evolución de la ED	53
	3. Principios y valores de la Educación para el Desarrollo ..	59
	4. La metodología en la Educación para el Desarrollo	63
	5. Ámbitos de aplicación de la Educación para el Desarrollo ..	66
	5.1. La ED en la Educación formal	67
	5.2. La ED en la Educación no formal	71
	5.3. La ED en la Educación informal	72
	6. Agentes de la Educación para el Desarrollo	74
	7. La evaluación en la Educación para el Desarrollo	76
7.1. Introducción	76	
7.2. La ED en la educación formal	77	
7.3. La evaluación de la ED en la educación no formal e informal	81	
8. Un balance de la Educación para el Desarrollo	86	

Capítulo 2. La Educación para el Desarrollo en Castilla y León	Introducción	91
	1. Marco conceptual	91
	2. Rasgos generales de la Cooperación para el Desarrollo en Castilla y León	93
	2.1. Origen y evolución	93
	2.2. El proceso de institucionalización	95
	2.3. La cuantía de la AOD castellano-leonesa	96
	2.4. Modalidades e instrumentos de la AOD castellano-leonesa	98
	2.5. Orientación sectorial y geográfica de la AOD castellano-leonesa	98
	3. El papel de los principales agentes de cooperación	100
	3.1. Administración pública	100
	3.2. Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo	102
	3.3. Las Universidades	103
	3.4. Los Medios de Comunicación social	106
	4. La Educación para el Desarrollo y Sensibilización social en Castilla y León	108
	A. Cursos, talleres, seminarios, charlas	112
	B. Jornadas, congresos, foros	113
	C. Acciones en centros educativos	114
D. Programas de ED en la universidad	114	
E. Materiales didácticos y de sensibilización	115	
F. Campañas	116	
G. Apoyo a centros de documentación y recursos. Investigación y estudios	117	
H. Exposiciones	118	
I. Actividades artísticas	118	
J. Programas de voluntariado internacional	119	
Capítulo 3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el desarrollo en Castilla y León	Introducción	121
	1. Grupos de Discusión	122
	1.1. Metodología de los Grupos de discusión	122
	2. Encuesta de opinión	125
	2.1. Metodología de la encuesta	125
	2.1.1. Perfil sociodemográfico	126
3. Presentación y análisis de resultados	130	
3.1. Percepción de la problemática mundial, concepto de pobreza y subdesarrollo	130	
3.1.1. Interés e importancia de los acontecimientos internacionales	130	

Capítulo 3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el desarrollo en Castilla y León	3.1.2. Identificación de los principales problemas mundiales	133
	3.1.3. Causas percibidas	145
	3.1.4. Percepción de la evolución de la pobreza y desigualdad	149
	3.1.5. Consecuencias y Responsabilidades.	151
	3.1.6. Medidas y propuestas	155
	3.2. Ayuda y Cooperación Internacional para el Desarrollo .	163
	3.2.1. Conocimiento y concepto de la cooperación internacional para el desarrollo	164
	3.2.2. Valoración de la cooperación	174
	3.3. Organización social y participación individual: Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo y otras formas de implicación ciudadana .	192
	3.3.1. Conocimiento, imagen y valoración general de las ONGD	192
	3.3.2. Función de las ONGD	194
	3.3.3. Confianza en las ONGD.	197
	3.3.4. Voluntariado y profesionalización en las ONGD .	200
3.3.5. Participación e implicación	202	
Capítulo 4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública en materia de Cooperación para el Desarrollo en Castilla y León	Introducción	211
	1. La Cooperación Internacional para el Desarrollo en la prensa de Castilla y León	217
	1.1. Introducción	217
	1.2. Metodología.	217
	1.3. Resultados.	222
	1.3.1. Distribución cronológica y temática de la cobertura	222
	1.3.2. Recursos periodísticos.	229
	1.3.3. Las fuentes y los protagonistas de la información .	237
	1.3.4. El tratamiento periodístico de los acontecimientos .	242
	1.4. Conclusiones.	247
	2. La Educación para el Desarrollo en los libros de texto . . .	251
	2.1. Introducción	251
	2.1.1. La Educación para el Desarrollo en la Educación para la Ciudadanía.	251
2.1.2. La Educación para la Ciudadanía en el currículo de Educación Primaria	252	
2.1.3. La Educación para la Ciudadanía en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria	254	

Capítulo 4.
Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública en materia de Cooperación para el Desarrollo en Castilla y León

2.1.4. La Educación para la Ciudadanía en el currículo de Bachillerato	256
2.2. Metodología de análisis	257
2.3. Análisis descriptivo de los libros de texto estudiados . . .	260
2.3.1. Libros analizados de Primaria: Educación para la ciudadanía	260
2.3.2. Libros analizados de Secundaria: Educación para la Ciudadanía	280
2.3.3. Libros analizados de Bachillerato: Filosofía y Ciudadanía	306
2.4. Conclusiones	333
2.4.1. Conclusiones manuales de Primaria	333
2.4.2. Conclusiones manuales de Secundaria	336
2.4.3. Conclusiones manuales de Bachillerato	339
3. Análisis de materiales didácticos de Educación para el Desarrollo	345
3.1. Introducción	345
3.2. Descripción y valoración del material didáctico	352
3.2.1. Amycos. Material para Educación Secundaria	353
3.2.2. Asamblea de Cooperación por la Paz. Material para Secundaria	355
3.2.3. Asociación Entrepueblos. Material para Primaria	358
3.2.4. Fundación Entreculturas. Material para Primaria y Secundaria	361
3.2.5. Fundación Interred. Material para Primaria	363
3.2.6. Intermón Oxfam. Material para Secundaria	366
3.2.7. Manos Unidas. (1) Material para Educación Primaria	368
3.2.8. Manos Unidas. (2) Material para Primaria y Secundaria	368
3.3. Valoración de la aplicación del material en los centros educativos	372
3.3.1. Asamblea de Cooperación por la Paz. En busca del desarrollo	373
3.3.2. Asociación Entrepueblos. Los niños y niñas de la Selva Esmeraldas	373
3.3.3. Fundación Interred	374
3.3.4. Manos Unidas	375
3.4. Conclusiones	375

Conclusiones generales	Conclusiones	379
Bibliografía	Bibliografía	403
	Referencias bibliográficas capítulo 1	403
	Referencias bibliográficas capítulo 2	407
	Referencias bibliográficas capítulo 3	409
Índices	Índice de imágenes, tablas y gráficas	415
	Anexos	419
Anexos	Anexo 1. Cuestionario. Estudio de las percepciones sobre la Cooperación al Desarrollo en Castilla y León ..	421
	Anexo 2. Protocolo de análisis de contenido de noticias de prensa	423
	Anexo 3. Fichas de evaluación de materiales de educación no formal	435

Prólogo

“La Universidad debería estar, sencillamente, al servicio de los ciudadanos, potenciando la investigación, la docencia, la capacidad deliberativa y solidaria de las gentes, formando personas con sentido de la historia y capaces de proyectar un futuro mejor”.

Adela Cortina

Quienes creemos que son necesarios cambios en el sistema económico, político y financiero mundial que permitan avanzar en el desarrollo humano sostenible de los pueblos, superando las injusticias y las brechas de desigualdad en el acceso a los recursos, siempre hemos considerado la educación como una pieza clave para conducir ese cambio, y a la universidad como un agente fundamental que puede y debe desarrollarla.

Es difícil reflexionar sobre la “Educación para el Desarrollo” distanciándose de los acontecimientos que durante los últimos meses están ocurriendo en Europa y España. Estamos viendo y viviendo cómo la crisis financiera y económica es utilizada para justificar decisiones políticas que reducen nuestro nivel de bienestar. Es inevitable la comparación con los planes de ajuste estructural (PAE) que desde los años 80 se impusieron al dictado del FMI y el BM a los países empobrecidos como respuesta a la crisis de la Deuda Externa, así como sus nefastas consecuencias sociales y económicas para los pueblos afectados.

Son lecciones que hemos explicado en los muchos programas de Educación para el Desarrollo, pero todo parece indicar que no las hemos aprendido. Se trataba un problema de los países empobrecidos, visto desde una distancia prudente, aunque reconocíamos nuestra implicación y responsabilidad. “Ellos” tenían un problema y “nosotros” lo explicábamos. Ahora la distancia entre “ellos” y “nosotros” se ha reducido. El mercado, el sistema financiero y el sistema político creados por “nosotros”, también se ceban con “nosotros”.

En un mundo globalizado los límites entre países ricos y empobrecidos se difumina, mientras que la distancia entre ricos y pobres, entre explotadores y explotados, al margen de su ubicación geográfica, se hace cada vez mayor. La globalización ha encumbrado el poder del sistema financiero hasta un punto que parece no tener retorno. El sistema financiero creado para facilitar un desarrollo económico al servicio de la sociedad del bienestar ha invertido su papel y exige sacrificios al estado del bienestar para que el sistema económico pueda generar suficientes beneficios para el sistema financiero. La desigualdad en el acceso a los recursos y oportunidades o en la distribución de la renta crece, pero la prioridad es salvar el sistema financiero, ganar la confianza de los mercados, satisfacer a los inversores... En este contexto nos deberíamos preguntar, ¿qué hemos aprendido estos últimos 20 años de la Educación para el Desarrollo?

Uno de los objetivos del trabajo que aquí se presenta es mostrar en alguna medida el “grado de aprendizaje” que nuestra sociedad ha alcanzado en las materias que abordamos en Educación para el Desarrollo. A la vista de este informe se puede ver la botella medio llena o medio vacía, pero lo importante es asumir que quedan importantes retos que afrontar. La Educación para el Desarrollo en Castilla y León tiene aún mucho trabajo por realizar y para ello conocer el punto de partida, la fotografía de la situación actual, resulta imprescindible para poder planificar las actuaciones y desarrollarlas con eficacia y eficiencia.

El panorama de la ED en Castilla y León no es probablemente muy distinto al del resto de la geografía nacional: un gran número de actores y agentes habitualmente descoordinados, instrumentos variados, escasez de evaluación e incluso escasa definición de los objetivos concretos perseguidos en cada programa o actividad. Pero en cualquier caso, todo ello con la mejor voluntad del mundo.

Cuando una empresaria o empresario se plantea una nueva iniciativa empresarial, se requiere un estudio de viabilidad técnica y económica, que incluye al menos un estudio de mercado y de rentabilidad. Sólo si esos estudios muestran un escenario favorable con suficiente probabilidad y viabilidad arranca la iniciativa. Trascurrido un tiempo, la rentabilidad real obtenida muestra la bondad de la iniciativa y el acierto de las estimaciones previas realizadas. En el caso de la ED, ¿Qué estudios de viabilidad se realizan? ¿Qué rentabilidad social o impactos hemos logrado? ¿Cómo se mide? ¿Quién lo evalúa? Aunque sin duda han existido iniciativas en esta dirección estamos aún dando los primeros pasos y estamos lejos de una sistematización real de la ED. Este es el contexto y motivación de este estudio para el caso de Castilla y León.

La ED ha sido una línea de actuación de la mayoría de actores y agentes de la cooperación, sobre la que se ha dudado poco de su importancia, pero que más allá de algunos importantes esfuerzos académicos e incluso normativos, no ha conseguido ser un instrumento coordinado y eficaz en la transformación de una realidad injusta que era su gran objetivo. El elevado número de acciones y programas de ED dispersos recuerda a quien siembra en cualquier sitio, sin preocuparse por la adecuación de la semilla, de la tierra, del riego... y después busca a ciegas algún sitio donde haya podido crecer algo que recoger.

Estas reflexiones nos llevaron a concluir sobre la necesidad de un diagnóstico sobre la ED en Castilla y León. Continuando con el símil, necesitamos conocer la tierra, la adecuación de las semillas y nuestra capacidad de riego, pero sobre todo necesitamos saber qué frutos queremos recoger.

Este primer diagnóstico pretende ser tan sólo un instrumento útil para realizar una planificación estratégica coordinada, participada y consensuada entre todos los agentes y actores de la Cooperación en CyL sobre ED. Esta intención nos llevó hace casi dos años a plantear un proyecto que pudiese ser financiado por la AECID a través de la Convocatoria Permanente (CAP). La ambición del proyecto nos llevó a formularlo para dos años, si bien sólo la primera fase, correspondiente al primer año obtuvo cofinanciación. Es por ello que este informe puede resultar un tanto incompleto, más allá de las dificultades propias de un trabajo de investigación de esta envergadura, sin embargo, el equipo de

investigación aún mantiene la esperanza de poder continuar el camino iniciado. En cualquier caso esperamos que el trabajo realizado y que aquí se presenta pueda ser útil a todos quienes coinciden con nosotros en la necesidad de una estrategia de ED consensuada y coordinada por todos los agentes y actores implicados.

Con este trabajo, y gracias a un extraordinario equipo de personas que han creído en él, las Universidades públicas en Castilla y León reivindicamos el papel que se nos ha otorgado de servicio a la sociedad, de servicio a la ciudadanía, al servicio, en definitiva, del desarrollo humano sostenible de los pueblos.

“Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”. Artículo 92. De la cooperación internacional y la solidaridad. Ley Orgánica de Universidades. 4/2007.

Luis Javier Miguel González
Director del Área de Cooperación
al desarrollo de la Universidad de Valladolid

Marco introductorio

El diagnóstico realizado acerca de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León, se ha construido con una clara vocación de ser un referente adecuado y útil para la comunidad formada por todas aquellas instituciones, organizaciones y personas empeñadas en hacer de este instrumento una eficaz y real herramienta de cambio. Por ello, no se ha concebido como una investigación destinada especialmente a promover mayor conocimiento académico, sino de aportar información relevante que permita diseñar nuevas estrategias de educación para el desarrollo en ese espacio tan cambiante como es nuestro mundo actual.

Si bien es cierto que la realización de cualquier investigación debe cumplir criterios de rigor y credibilidad para que sus resultados sean válidos y significativos, también lo es el hecho de que la investigación realizada tenga una utilidad social, una “validez catalítica” como señala Lather (1986:63) en el sentido que el proceso de investigación proporcione a quien la lleve a cabo los medios para transformar la realidad mejorándola.

Es por ello que nuestro estudio no pretende quedarse en una fase descriptiva de la educación para el desarrollo, ni en una recopilación de información de la práctica que se lleva a cabo, sino que pretende ofrecer un marco en el que, a partir de la opinión y los discursos de la población castellano-leonesa que muestran el imaginario colectivo sobre la realidad del llamado Norte y del llamado Sur y sus gentes, ir siguiendo a través de esos hilos discursivos y de interpretación, algunas de las estrategias que tienen un significativo poder a la hora de generar un conocimiento, visión compartida con su consiguiente “normalización” y socialización de pautas de actuación.

Si partimos de la idea de Educación de Freire (1997) en el sentido de que *“la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías”* además de necesitar *“de la lectura de la palabra y la lectura del texto, incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”*, entonces nos suscribimos a la concepción de Educación para el Desarrollo como la que ofrece Mesa (2000:54) que la define como *“un proceso dinámico, que genera reflexión, análisis y pensamiento crítico sobre las relaciones Norte-Sur, tratando de mejorar los mecanismos de percepción y comprensión de las personas o grupos ante determinadas situaciones relacionadas con la desigualdad e injusticia, así como sus comportamientos frente a ellas y sus consecuencias a largo plazo”*.

Freire y su propuesta de educación popular es una de las fuentes de las que se nutre la educación para el desarrollo necesitando ambas de la toma de conciencia de las personas de una realidad que es preciso, y de justicia, cambiar. Ambas propuestas educativas comparten como objetivo principal la promoción de procesos de transformación individual y colectiva ligada al contexto local desde una perspectiva global. Para ello es

imprescindible contar con una visión global de los fenómenos en el proceso participativo de formación, de manera que se puedan realizar un análisis e interpretación profunda de los acontecimientos. Esto permitirá desmontar los prejuicios y estereotipos que son un obstáculo para la solidaridad.

Es desde esta óptica pedagógica que se entiende la educación como un instrumento político del que los movimientos sociales deben apropiarse para movilizar opiniones y acciones encaminadas a modificar ciertas actitudes sociales que se traduzcan en una presión de la sociedad civil sobre los poderes y las políticas públicas como sostiene Bengoa.

Optamos por la **definición de Educación para el Desarrollo** planteada por Manuela Mesa recogida anteriormente que trasciende los enfoques puramente afectivos, propios de la “sensibilización de la opinión pública” y centra su acción en un proceso pedagógico que combina las capacidades cognitivas, con la adquisición de valores y actitudes positivos, orientados a las construcción de un mundo más justo, en el que todas las personas puedan compartir el acceso al poder y a los recursos.

Desde esta concepción, se entiende la necesidad de interpretar la realidad desde un triple prisma:

- Por un lado, lectura sociopolítica, que implica el análisis del contexto de una realidad múltiple, en un contexto local y global, interconexión en función de unos mecanismos y reglas mundiales, donde las personas pueden, y deben, jugar un papel protagónico y, para ello, la educación puede ser el medio que aporte las herramientas necesarias para ello.
- El segundo prisma tiene que ver con la asunción de que la sociedad mundial actual es el producto de un mestizaje, posiblemente y, en muchos casos, no deseado ni buscado, pero real la incorporación de distintas culturas en espacios comunes. Esta realidad obliga a replantear y desechar la visión etnocéntrica mantenida desde una posición de superioridad del Norte con respecto al Sur, para comenzar a hacer una lectura desde la comunicación y la relación intercultural, entendiendo esta relación desde una visión de respeto, igualdad y tolerancia.
- El tercer eje que tiene que ver con la educación para el desarrollo es el que parte del análisis del mundo actual caracterizado por unas relaciones de desigualdad y de injusticia. Desde este análisis, la propuesta que se impone es la defensa de los derechos de las personas y los pueblos a una vida digna en un mundo más justo.

El objetivo central de la Educación para el Desarrollo de generar un proceso de toma de conciencia crítica frente a una realidad compleja y caracterizada por un fuerte desequilibrio de oportunidades, desarrollo, justicia y equidad, nos pone en contacto con la filosofía de Paulo Freire y su propuesta de Educación Popular como un instrumento de concientización de los sectores excluidos y marginados de la sociedad latinoamericana, al igual que la necesidad de que esa población se convierta en ciudadanía propositiva y activa, motora principal de cambio.

Desde esta óptica, tiene todo el sentido recuperar y reivindicar el papel de la educación para el desarrollo como instrumento político, como una propuesta pedagógica basada en un sistema de enseñanza – aprendizaje en el que se interrelacionan los conocimientos y saberes con las personas que participan en el proceso en el marco de una comunicación respetuosa y crítica, encaminada a analizar la realidad, interpretando los fenómenos que en ella se dan, para poder proponer alternativas nuevas y transformadoras. Alternativas fruto del conocimiento, la práctica y la propuesta.

Así entendida, tenemos entonces que concluir que la Educación para el Desarrollo, como plantea Mesa, no se puede concebir como un conjunto de estrategias y herramientas educativas utilizadas en un proceso de enseñanza- aprendizaje de forma rígida y mecánica. No podemos convertir la propuesta de metodología activa en la utilización vana de técnicas, juegos y dinámicas participativas para mantener una ficticia actividad de grupo. La educación, en su sentido más amplio, siempre debe suponer un esfuerzo y un sistema basado en la planificación, la evaluación y la reformulación, tanto de la teoría como de la práctica. Es en esta dimensión dialéctica entre teoría y práctica que la educación para el desarrollo debe moverse tendiendo puentes entre las visiones del Norte y del Sur, entre las poblaciones y propuestas nuevas en clave de derechos y justicia.

En el momento actual, la Educación para el Desarrollo debe incorporar en su agenda de debate la redefinición del concepto de “desarrollo” desde la óptica de las teorías que en la actualidad están hablando de “decrecimiento” que, básicamente, pone en cuestión los grandes fundamentos del productivismo al exponer que no hay crecimiento infinito posible en un planeta finito. El concepto de decrecimiento plantea el lema de “vivir mejor con menos” frente a la teoría sustentada por la política económica global del momento actual que propugna que el crecimiento económico es la base imprescindible para poder hablar de desarrollo humano.

Desde la propuesta de decrecimiento, que, al introducir la variable de que el planeta y sus recursos naturales son finitos, obliga a repensar y redefinir desde una perspectiva política el concepto de desarrollo, relaciones Norte-Sur, Ciudadanía local – ciudadanía global, participación, modelo social y económico sostenible, modelos urbanísticos respetuosos, relación producción – consumo, etc. y, todo ello desde una nueva perspectiva del rol y papel que las personas, como individuos y como colectividad deben tener y sustentado en qué valores, como, por ejemplo, coherencia, solidaridad, consumo responsable, comunicación y relación intercultural...

La Educación para el Desarrollo puede, y debe seguir siendo un referente y un instrumento que posibilite el análisis contextualizado en el mundo actual y, a partir de él, ir conformando esa ciudadanía, aún pendiente, capaz de asumir un real protagonismo en el reto de hacer el mundo como un espacio posible para todos sus habitantes, sin excepciones.

Presentación del Estudio

En los últimos tres años, desde las universidades públicas de Castilla y León, a través de los Informes del Observatorio Interuniversitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo, se ha trabajado por presentar una radiografía lo más amplia posible del estado de la cooperación al desarrollo realizada en nuestra comunidad autónoma. Así se han presentado los diferentes actores de la cooperación y su actuación en esta materia, recorriendo la AOD del gobierno regional y las entidades locales, la actuación de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo —ONGD—, la cooperación desde las universidades, así como las políticas de subvención y acción social de algunas entidades bancarias.

En estos Informes, si bien es cierto que se ha destacado en las actuaciones tanto los proyectos de cooperación en el terreno como las actividades de educación para el desarrollo y sensibilización, también lo es el hecho de que esta última modalidad necesitaba un espacio más amplio de presentación dada la importancia que la educación tiene como estrategia de lucha contra a pobreza.

Por ello, desde el Observatorio de Cooperación Internacional de la Universidad de Valladolid decidimos abordar la tarea de llevar a cabo un estudio de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León, cuyo objetivo último estuviese encaminado a la mejora en la eficacia y el impacto de las acciones de educación para el desarrollo que se diseñen por los distintos agentes de la comunidad en un marco de planificaciones compartidas, actuaciones coordinadas y aprovechamiento de recursos y, todo ello, para lograr una política de educación y sensibilización cimentada en un plan contra la pobreza y la desigualdad de la comunidad castellano leonesa.

El Proyecto general se estructuró en dos Fases de trabajo; la primera de ellas, denominada **“Estudio de la percepción pública en materia de Cooperación al Desarrollo en Castilla y León”** y que se corresponde con este Informe, se plantea, como punto de partida analizar el grado de conocimiento, la percepción y las actitudes de la ciudadanía en relación a este tema y algunos de los aspectos más directamente vinculados con él, como son la situación del mundo, los principales problemas y retos que enfrenta en el momento actual la humanidad, sus causas e interdependencias, las políticas a nivel estatal y local que se toman para combatir la desigualdad entre los países y pueblos con diferente nivel de desarrollo, así como las posibles actuaciones que pueden ser competencia en los diferentes niveles y ámbitos de decisiones

La Metodología de trabajo para este capítulo se ha basado en la ejecución de Grupos de Discusión y una Encuesta de opinión pública.

La opinión de la ciudadanía se gesta a partir de la actuación y los instrumentos utilizados por distintas fuentes de transmisión de información y conocimiento. En nuestro caso,

hemos ampliado el marco de investigación en esta fase del estudio, con el análisis de diferentes fuentes que consideramos tienen una gran relación con el nivel de conocimiento, la percepción de la realidad y las consiguientes respuestas de la sociedad respecto a temas relacionados con el contexto internacional, la relación entre Norte y Sur, los actores principales en las decisiones políticas y económicas a nivel mundial, la solidaridad y la actuación comprometida.

Así, hemos abordado de manera muy generalista un análisis de la prensa escrita del conjunto de los medios de comunicación más representativos de Castilla y León y los de mayor tirada a nivel nacional; La segunda fuente está constituida por los libros de texto utilizados en la enseñanza obligatoria y, de la totalidad, se ha seleccionado el análisis de las principales editoriales utilizadas en la comunidad autónoma para impartir la materia de Educación para la Ciudadanía y Filosofía, que hemos considerado las más idónea para acercar la visión del mundo actual al alumnado. Por último, y con el objeto de considerar el ámbito de la educación no formal como el “natural” espacio de la Educación para el Desarrollo, se ha llevado a cabo un análisis de materiales educativos realizados por diferentes ONGD con presencia y actividad en centros educativos y educación de personas adultas, así como personal de las propias organizaciones para divulgación, sensibilización y educación para el desarrollo.

La segunda Fase del proyecto general de Estudio de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León consiste en la recopilación y análisis de estrategias y acciones efectivas de Educación para el Desarrollo para, con todos los aportes, concluir con una propuesta de Plan de actuación en materia de educación para el desarrollo pensado y dirigido específicamente en la comunidad de Castilla y León.

La recopilación y estudio de estrategias, implica la búsqueda y sistematización de experiencias exitosas y buenas prácticas en Educación al Desarrollo que se hayan puesto en marcha en otras partes de España o Europa y en el análisis de la posibilidad de aplicarlas en Castilla y León. Por su parte, la elaboración de un Plan de actuación requerirá de la participación activa de diferentes actores y agentes de la cooperación en Castilla y León que, partiendo de los resultados de los diagnósticos previos, elabore una propuesta de actuación en materia de Educación para el Desarrollo. Esta fase está pendiente de su realización en función de contar con el apoyo y financiamiento necesario para su desarrollo.

Para dar respuesta a estas finalidades, y dentro de lo que es el desarrollo de la primera fase del Estudio, el equipo de trabajo del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (en adelante, Observatorio), ha llevado a cabo la presente investigación integrando diversas metodologías de trabajo que se han desarrollado en algunos casos, en paralelo.

Para ello se ha contado con la cofinanciación de la **Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)** a través de una CAP, Convocatoria Abierta Permanente.

La primera actuación emprendida ha consistido en recabar información de carácter cualitativo sobre los discursos dominantes dentro de la ciudadanía en materia de cooperación

al desarrollo a partir de la realización de la técnica de **grupos de discusión** con población de la región autónoma.

Los resultados de esta técnica de investigación han servido de base para describir las diferentes construcciones discursivas relativas a la cooperación internacional para el desarrollo y han sido un importante referente a la hora de elaborar la encuesta de opinión pública que constituye una parte fundamental del estudio de percepción.

Los capítulos de análisis se han desarrollado contando con la aportación especial de profesorado universitario especialista en cada uno de los ámbitos de análisis que lo ha llevado a cabo contando con aportes y colaboraciones específicas y expertas en cada uno de los aspectos sobre los que se ha tratado. En este sentido, podemos decir que este trabajo, además de cumplir con el objetivo de ofrecer a la comunidad castellanoleonesa un producto que esperamos y deseamos sirva como marco de reflexión y debate, ha supuesto, por otro lado, un espacio de coordinación interuniversitaria muy rico en ideas y muy valioso en cuanto a experiencia de trabajo en equipo y en común, tan necesario en todos los tiempos.

El presente documento se estructura en cuatro capítulos. El **capítulo 1** presenta el Estado de la Cuestión de la Educación para el Desarrollo en el ámbito del estado español, contando con los principales estudios que se han desarrollado en nuestro país y presentando las teorías e investigaciones más significativas que en España se han llevado a cabo a partir, fundamentalmente, del desarrollo de las políticas de cooperación internacional al desarrollo definidas desde los principales actores en esta materia.

En el **capítulo 2** se presenta el panorama general de la Cooperación Internacional para el Desarrollo y de la Educación para el Desarrollo que se lleva a cabo en la comunidad autónoma de Castilla y León en los últimos años, centrando la atención en el papel de sus diferentes actores protagonistas: la Junta de Castilla y León y las Entidades Locales —ayuntamientos y diputaciones de las nueve provincias castellano leonesas—, así como las universidades públicas de la comunidad, las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), como expresión de la actuación de la sociedad civil organizada y los medios de comunicación sociales por su potencial como transmisores de información y formación de opinión pública.

En el **capítulo 3** se presentan las dos estrategias metodológicas que se han trabajado para conocer el estado de la opinión pública de Castilla y León sobre Cooperación Internacional para el Desarrollo. Estas estrategias de investigación han sido los Grupos de Discusión y una Encuesta de Opinión pública y de cuyos resultados, cuantitativos y cualitativos, así como su posterior análisis se desprenden la parte central de las conclusiones que se ofrecen en el último apartado del Informe.

El **capítulo 4** está dedicado al análisis de tres fuentes y medios relacionados directamente con la generación de opinión en materia de cooperación al desarrollo. Así, este capítulo está dividido en tres grandes apartados que se corresponden a cada uno de los medios apuntados: análisis de noticias relacionadas aparecidas en medios escritos de Castilla y León, análisis de libros de texto utilizados en los centros escolares de la comunidad y análisis de materiales elaborados por ONGD y trabajados con grupos de escolares en centros de la región.

Se presentan, por último, las **conclusiones generales** a las que se llega a partir de la información recogida y valoración realizada sobre la misma, terminando el documento con las **referencias bibliográficas** utilizadas en el trabajo y un apartado de **Anexos** donde se presentan los diferentes instrumentos y guías utilizadas para el desarrollo de la investigación.

Así mismo, además del equipo directamente involucrado en la tarea investigadora y de redacción, este trabajo ha sido posible gracias a colaboraciones múltiples con las que hemos contado y que agradecemos sinceramente y, de manera muy especial, a todas aquellas personas que participaron en los Grupos de Discusión y que nos aportaron, además de su tiempo, su visión, argumentos y valoraciones sobre diferentes aspectos relacionados con el tema en estudio.

Al profesorado de apoyo para la realización de los grupos de discusión nuestras gracias igualmente, de manera especial a Javier Gómez que previamente nos ofreció una capacitación y una práctica a todo el equipo para poder, de esta manera, realizar una actuación coordinada en los diferentes ámbitos donde se llevaron a cabo los grupos.

Disponer de las aportaciones completas de las personas participantes en los grupos ha sido posible gracias al trabajo metódico y cargado de paciencia que implica la transcripción de horas de debate de los Grupos de Discusión, que han llevado a cabo Suyapa Martínez, Asunción Cifuentes, Sonia Ortega y, especialmente, Alexandra Posac. A todas ellas, gracias.

Para llevar a cabo la encuesta de opinión pública nuestro especial agradecimiento a Víctor Temprano, Siro Bayón, Elena Revilla, Elisa Pintado, Alexandra Posac y Ana Temprano por su colaboración.

Gracias a Miguel Vicente por su formación en el manejo del Atlas TI al equipo de esta investigación, a las alumnas de educación infantil del campus de Palencia Adela Cano, Irene Canales, María Revilla, Beatriz Pajares, Virginia Cadaviejo, Esther Aparicio, del campus de Palencia y Elena Sáez, maestra de infantil por su colaboración en el análisis de libros de texto.

A Elena Revilla y Diana Sanz que pacienzudamente han diseñado, formateado y revisado la presentación de este estudio, gracias por la paciencia y el buen hacer.

Especial agradecimiento a M.^a Luz Ortega que viajó a Valladolid para escuchar nuestras propuestas iniciales y nos ofreció sus puntos de vista y observaciones cuando estábamos diseñando todo el proceso de trabajo.

A Luis Javier Miguel, director del Área de Cooperación de la Universidad de Valladolid y director del Observatorio de Cooperación Internacional, nuestro director y compañero de trabajo, agradecerle su estar, sus aportes, su empuje y su apoyo siempre.

1. Estado de la Cuestión de la Educación para el Desarrollo

Introducción

Desde que en el año 1947, la UNESCO reconoció la importancia de la Educación para el Desarrollo como un medio para contribuir a la solución de los principales problemas que enfrentaba la humanidad, haciendo referencia a la desigualdad, injusticia y las relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza y siendo las medidas de cooperación internacional consideradas como parte de la solución (Unesco, 1974: 53, 153), hasta el momento actual en el que se están poniendo en entredicho las políticas, y el mismo concepto de desarrollo, han transcurrido más de 60 años en los cuales se ha investigado en materia de cooperación y desarrollo, se han elaborado propuestas educativas para ser llevadas a cabo en los diferentes ámbitos de la educación, se han diseñado materiales acordes con el objetivo de potenciar una participación y un conocimiento de la realidad vinculado a unos valores de solidaridad y corresponsabilidad que, en este momento de crisis de un sistema económico, que ha regido a nivel mundial, debería ofrecer un escenario con una ciudadanía conocedora de la realidad, comprometida con el valor de la justicia, activa en los movimientos sociales de cambio.

La Educación para el Desarrollo, ¿ha cumplido la expectativa y el papel que se le reconoció en la Unesco en la mitad del siglo pasado y que, en el ámbito europeo con la Resolución del Consejo de Ministros de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la Opinión Pública Europea (2001) se retomó este reconocimiento de manera oficial, destacando su relevancia, papel y valor en la contribución de reforzar una solidaridad internacional?

Para tratar de dar respuesta a este interrogante, se presenta el Estado de la cuestión de la educación para el desarrollo en el ámbito del estado español, contando con los principales estudios que se han desarrollado en nuestro país y presentando las teorías e investigaciones más significativas que en España se han llevado a cabo a partir, fundamentalmente, del desarrollo de las políticas de cooperación internacional al desarrollo definidas desde los principales actores en esta materia.

El cuerpo central de la exposición que se presenta está estructurado en los siguientes puntos:

- El primer punto se dedica al análisis conceptual de la Educación para el Desarrollo (ED), partiendo para ello del estudio de las definiciones más significativas que se le ha dado, vinculada siempre a la idea que se tiene de desarrollo y del papel de la educación.

- En el segundo punto se analiza la evolución que ha seguido la educación para el desarrollo ligada a una determinada manera de entender y analizar las relaciones internacionales, y que se ha estructurado en una serie de fases o momentos, denominados generaciones de la ED por la gran mayoría de trabajos de investigación.
- En el tercer punto se consideran los principios y valores en los que se fundamenta la educación para el desarrollo y desde los cuales estaría basado su potencial como estrategia de educación política, teniendo que ser desarrollada a través de una metodología acorde con los principios y los objetivos perseguidos.
- El cuarto punto se centra en el estudio de los diferentes sectores de actuación y aplicación de la educación para el desarrollo, detallando las distintas consideraciones a tener en cuenta si se habla de intervención en el ámbito de la educación formal, no formal o informal. Conocer qué instituciones y organizaciones están definidas como los principales agentes de cooperación y desarrollo es el aspecto con el que se concluye este apartado.
- El quinto y último punto de este Estado de la cuestión se centra en el aspecto de la evaluación de la educación para el desarrollo, matizando aquellos aspectos que son necesario diferenciar según en ámbito en el que se desarrollan las diferentes manifestaciones y, en coherencia permanente con los fines y principios que regulan su actividad.

Por último, y sin pretender hacer exhaustiva la presentación de todas las fuentes consultadas y citadas, que aparecen en el listado bibliográfico, si destacar por el impacto y la referencia que suponen en el ámbito de la cooperación y la educación para el desarrollo dentro y fuera de nuestro país al equipo de investigación de Hegoa (cuyas citas a Argibay, Celorio y López son frecuentes en esta presentación), y, que, como Instituto Universitario y asociación civil trabaja en la promoción del desarrollo humano y cuyos estudios han supuesto, desde su inicio en los años noventa, una nueva visión del desarrollo y de las disciplinas cercanas a dicha temática. Otro equipo de trabajo del que hacemos especial referencia en la presentación del marco del Estado de la cuestión es Manuela Mesa como parte del equipo del Centro de Estudios e Investigación para la Paz, Ceipaz, cuyos trabajos se dirigen a estudiar y divulgar, desde una perspectiva multidisciplinar, la relación entre conflictos, desarrollo y educación, promoviendo de manera muy especial la educación para el desarrollo y la paz.

Los estudios y trabajos de M.^a Luz Ortega, Alejandra Boni y Pedro Sáez son otras fuentes muy tenidas en cuenta en esta presentación dado que representan, de manera muy especial, la fundamentación sobre la cual se ha desarrollado la última estrategia de la cooperación y de la educación para el desarrollo en el estado español, siendo Ortega la principal autora de documento “Estrategia de la Cooperación Española en Educación para el Desarrollo” (2007), en el que se definen los principales conceptos, objetivos e ideas que lleva asociada, así como las cuatro dimensiones en que está conformada la ED según la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID): Educación-Formación, Sensibilización, Investigación, e Incidencia política y movilización social, además de sus permanentes aportes que como experta en Educación para el Desarrollo realiza y comparte en el ámbito de la cooperación.

Por su parte, Alejandra Boni, profesora universitaria y coordinadora del Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética, GEDCE, contribuye, con sus estudios referidos, principalmente, al desarrollo humano, cooperación, las migraciones, etc., buscando su inmersión en la educación para el desarrollo en el ámbito universitario, recurriendo a Pedro Sáez, que, desde la vertiente de profesor de Educación Secundaria, formador de docentes y colaborador de entidades y organizaciones tan vinculadas al mundo de la cooperación, los derechos humanos, la solidaridad y la paz, como son el Centro de Investigación para la Paz-Fundación Hogar del Empleado, Bakeaz, la Fundación Seminario de Investigación para la Paz, Hegoa, Entreculturas o el Seminario Galego de Educación para a Paz, aporta sus investigaciones y sus propuestas de innovación educativa para ser trabajadas en el marco de la educación.

1. Concepto de Educación para el Desarrollo

1.1. *El concepto de educación y el concepto de desarrollo como punto de partida*

El concepto Educación

Parece obvio iniciar la exposición de las diferentes aportaciones sobre qué se entiende por educación para el desarrollo, buscando de qué concepto de educación y de desarrollo se parte, desde el entendimiento que ambos conceptos no tienen ni una sola ni una simple definición, ya que llevan implícitos una manera de entender el mundo y las reglas que lo construyen y lo difunden.

Si partimos de conceptualizar la educación como un derecho y una herramienta para construir ciudadanía global, podemos hacer referencia a la definición que de ella se hace en el Informe del Foro Mundial Dakar *“Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes”* que en el 2000 planteaba la educación como *“un derecho humano fundamental y, como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI”* (Unesco, 2000)

Delors (1996) en su ampliamente difundido informe a la Unesco sobre Educación para el Siglo XXI, sostiene que la educación debe escaparse a la simple instrucción docente y hacer frente a los cuatro pilares básicos del conocimiento que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. En definitiva, la educación debe ser un derecho universal factible, mediante el que fomentar y aumentar las capacidades y potencialidades propias de cada persona, con el fin de mejorar su vida y de transformar la sociedad.

¿Cuál debe ser la orientación de la educación?¹ ¿Debe potenciar la autonomía individual o la cohesión social? ¿Reproducir el orden existente o formar personas críticas capaces de mejorar la realidad? Freire (1997: 36) definió el papel de la educación progresista y del papel del educador, planteando que “*en cuanto educador progresista no puedo reducir mi práctica docente a la enseñanza de puras técnicas o contenidos sin implicarme en la comprensión crítica de la realidad*”.

Desde este punto de vista puede concebirse la pedagogía que sustenta la ED como la realización de seres humanos para la transformación y no sólo para la adaptación, como la concreción de la esperanza que nos constituye como seres humanos. Y es desde esta óptica que se puede establecer conexión con la educación para el desarrollo, que entre sus estrategias trata de promover que la sociedad tome conciencia de que la erradicación de la pobreza, la exclusión y el compromiso por la promoción del desarrollo de los pueblos, exigen un cambio en las políticas y los modelos de desarrollo del primer mundo, lo que sólo es posible implicando a toda la ciudadanía. Contribuir a la construcción de un mundo más justo y solidario pasa por implicar a toda la sociedad. Y es aquí donde la educación juega un papel esencial.

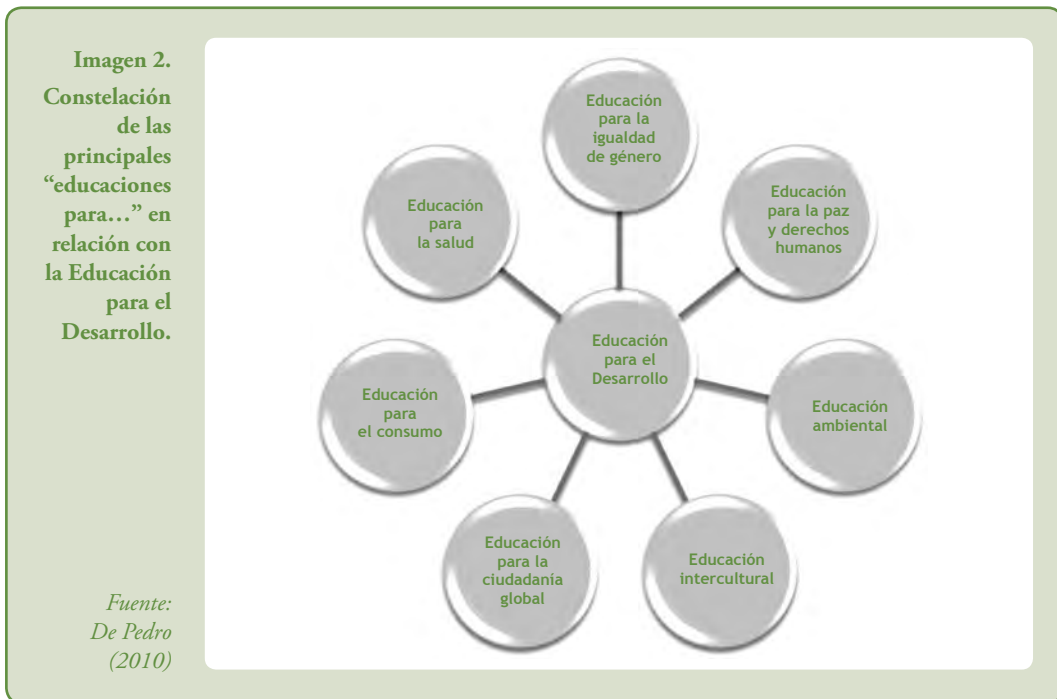
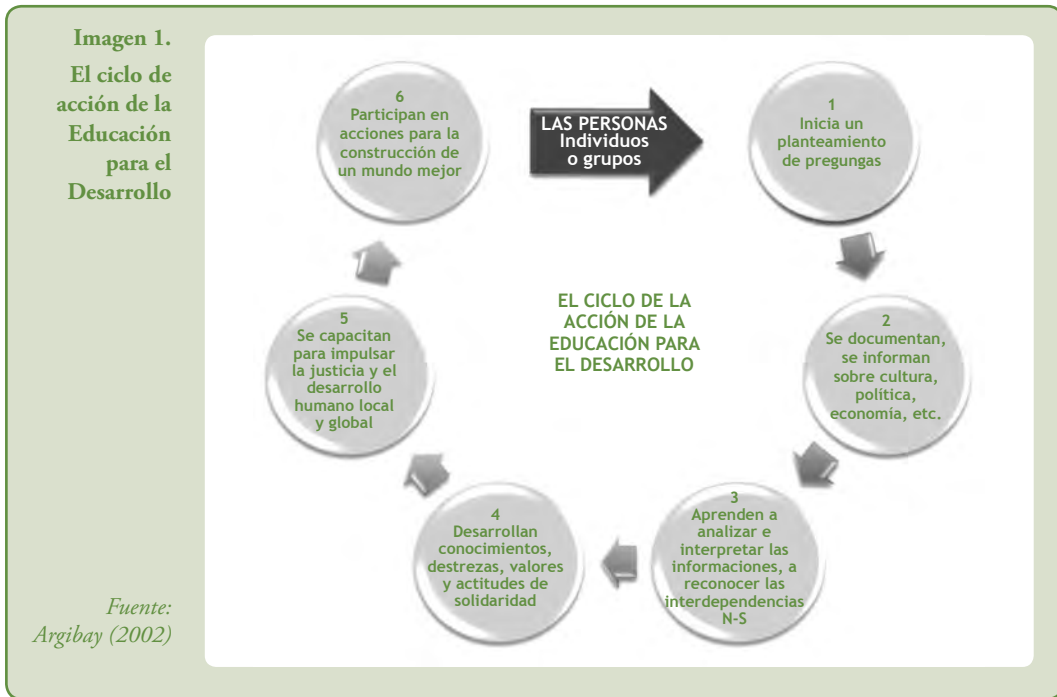
Las fuentes pedagógicas de las que se nutre la educación para el desarrollo para hacer frente a este proceso educativo, integral y participativo, de modo que se fomente la acción y la capacidad de conciencia crítica, recogidas por Marta de Pedro (2010:21) y anteriormente Argibay y Celorio (1997) son, principalmente, la pedagogía de Paulo Freire, las corrientes constructivistas del conocimiento de Piaget, Vigotsky, Luria o Bruner, la pedagogía crítica de Giroux, Apple o McLaren y el modelo de investigación-acción elaborado por Lewin, retomado y profundizado por Carr y Kemmis, entre otros.

La ED reconoce a las personas como su principal fuente de acción, convirtiéndolas en sujetos transformadores y en ciudadanos y ciudadanas globales y responsables ante un presente y un futuro digno para toda la población. En un primer avance, que luego desarrollaremos en este mismo capítulo, afirmamos que el ciclo evolutivo de la ED suele tener una metodología holística de aprendizaje, que primero sensibiliza e informa de la situación mundial, posteriormente forma hacia la reflexión, el análisis y la crítica, conciencia ante la responsabilidad, los derechos y los deberes y se compromete hacia la transformación social y hacia la participación y movilización (Ortega, 2007: 19-20).

El proceso educativo de la educación para el desarrollo lo representa Argibay (2002) con el siguiente gráfico (imagen 1).

De Pedro (2010) haciéndose eco de distintas publicaciones, plantea que la ED, ante los desafíos de un mundo cada vez más globalizado, complejo e interdependiente, adquiere, desarrolla, completa y fortalece sus contenidos con los de otras “educaciones para...”, representando en el siguiente gráfico las principales disciplinas que complementan y forman la educación para el desarrollo. No debe considerarse como una relación cerrada y definitiva, pues podrían incorporarse otras modalidades de “educaciones para...”, como la educación para la desobediencia y el conflicto, la educación para el desarme, etc.

1. En Delval, J. (1990) “*Los fines de la educación*”, puede verse un interesante análisis sobre los fines a los que sirve la educación.



El concepto de Desarrollo

Aunque posteriormente, cuando analicemos la evolución de la ED haremos referencia específica a su vinculación con la evolución que han experimentado los conceptos de “desarrollo” y “subdesarrollo”, en este apartado avanzaremos algunas ideas sobre este tema.

Según Hernández Sánchez (2010), que en su tesis doctoral hace un estudio exhaustivo del tema, si partimos del concepto de desarrollo desde el punto de vista socioeconómico, pueden encontrarse siete teorías explicativas en el que el concepto va evolucionando de modo significativo. Pasamos a comentar dichas teorías a grandes rasgos, ya que nos servirán para entender mejor la necesidad de clarificar el concepto “desarrollo” como componente básico de la ED.

1. Teoría de la modernización

Se apoya por un lado en los trabajos de Weber en los que sostiene que el desarrollo es un proceso sistemático, evolutivo, progresivo, transformador y homogeneizador. Y por otro en las teorías de las etapas de Rostow (1955), que pretende explicar las fases por las que debe pasar una sociedad para desarrollarse, dependiendo del momento en el que se encuentre. Propone la sociedad de consumo como el modelo de desarrollo ideal.

Este modelo de desarrollo no produjo los fines esperados ya que en lugar de sostener el crecimiento económico y una mayor igualdad social, produjo varias consecuencias negativas como el incremento de los patrones de consumo sin relación con los niveles locales de productividad, distancia entre las élites con gran capacidad adquisitiva y las masas conscientes de ello pero excluidas, movimientos migratorios en busca de ciudades o países, donde poder obtener rentas para lograr esos patrones de consumo y ese nivel de vida.

2. Teoría de la dependencia

Considera que las regiones y países tienen intercambios desiguales ya que unos concentran los recursos tecnológicos, educación y riqueza, mientras que otros se remiten a ser proveedores de mano de obra y materia prima barata (Cardozo y Faletto, 1969). Este hecho genera explotación, desigualdad social y económica, injusticia social y política que ha caracterizado a los países dominados colonialmente.

La idea de desarrollo que refuerza esta teoría se centra en el fortalecimiento de los mercados e industrias a nivel nacional y local. Además defiende que la expansión del capitalismo, los intereses de los grupos transnacionales y los gobiernos protectores son las causas del empobrecimiento de los países del Sur.

3. Teoría de los sistemas mundiales

Se centra en el estudio de los sistemas sociales y sus interrelaciones con el capitalismo mundial como determinantes de las relaciones entre los diferentes países. El mercado es el eje del único sistema mundial guiado por procesos de globalización que bajo los principios del liberalismo económico prima las libertades del individuo generando aislamiento.

Se estandarizan los procesos de producción globalizados y los mercados se instalan como el nuevo poder a nivel internacional, estandarizando y homogeneizando normas e imponiendo su disciplina de política económica.

Esta teoría propone la separación de las superestructuras políticas y culturales conectadas por una división internacional del trabajo. Profundizando las ya existentes desigualdades entre los Estados nacionales integrantes del sistema mundo.

4. Teoría neoinstitucional

Surge a finales del siglo XX y defiende un estado democrático fuerte pero limitado en sus funciones, de forma que posibilite maximizar los intercambios entre los diferentes actores sociales. Entiende que el aprendizaje es el mayor recurso de cambio institucional, pero que se ve limitado por la falta de sistemas de comunicación entre las organizaciones y de datos para su implementación.

En esta teoría se analizan los fallos del Estado como causa del subdesarrollo:

El subdesarrollo es resultado de la falta de estructuras de gobernabilidad como una relación existente entre los procesos de libre mercado y los de la democracia necesarias para garantizar instituciones, acuerdos y compromisos sobre la propiedad que fortalecen las relaciones entre los pueblos. (Hernández Sánchez, 2010:339).

5. Teoría de la globalización

El concepto de globalización comenzó a emplearse con fines académicos a mediados de los años ochenta. Enfatiza las transacciones económicas y sus vínculos políticos y financieros realizados en un contexto de desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación junto con la homogenización de elementos culturales. El discurso de los medios de comunicación y de la clase política hacen que la globalización parezca la única vía posible de crecimiento y desarrollo económico.

El desarrollo se centra en el capital, en los mercados globales, pero este modelo neoliberal de desarrollo, impone de forma general procesos para la liberalización y desregulación de los sistemas económicos y financieros, promoviendo la privatización de amplios sectores de empresas públicas e instituciones de investigación y educación superior, adaptaciones de políticas ambientalistas y sociales, etc. Sin embargo, las naciones que han alcanzado niveles altos de desarrollo económico siguen manteniendo la protección y la regulación de sus mercados especialmente en los financieros.

Chua (1998, en Hernández Sánchez, 2010), propone que el modelo de desarrollo debe ser generador de mercado, democracia y etnonacionalismo, explorando las consecuencias del libre mercado y la democracia y teniendo en cuenta el subdesarrollo económico, las divisiones étnicas, la presencia dominante de una minoría étnica y la de una mayoría empobrecida que, como en el caso de los indígenas, reconstruyen su identidad y claman ser los dueños verdaderos de la nación.

6. El desarrollo sostenible

Puesto que se hace evidente que el desarrollo centrado en el crecimiento económico no es sostenible, esta teoría profundiza en la relación de crecimiento con equidad, es decir, pensar en las generaciones futuras.

Aunque algunos autores consideran que surge de los movimientos altermundistas o antiglobalización, que consideran el modelo de desarrollo neoliberal como inviable y se proponen una organización mundial de comercio equitativo basado en el respeto a los Derechos Humanos y el desarrollo sostenible que reemplace a la actual Organización Mundial del Comercio (OMC), podemos afirmar que el informe Brundtland en 1987 y más tarde la Cumbre de Río en 1992 lanzaron el término desarrollo sostenible como un camino que permitía seguir avanzando y a la vez respetar los límites ambientales.

Es interesante el cuestionamiento a este concepto que se encuentra expuesto en la aportación de Naredo (2010) respecto a la noción ordinaria de crecimiento económico y el concepto de decrecimiento, con su propuesta de enfoque ecointegrador. Este enfoque del desarrollo sostenible no asume el objetivo del “crecimiento cero”, que entonces estaba de moda, como tampoco el del “decrecimiento” que ahora se le opone, pues la reconversión propuesta del sistema económico entrañará, sin duda, la expansión de ciertas actividades y la regresión de otras, el uso acrecentado de ciertos materiales y energías y la regresión de otras. Naredo cree que estos objetivos quedarían mucho mejor expresados a través del eslogan “*mejor con menos*”, puesto que hace referencia a una ética de la contención voluntaria, no sólo medida en términos físicos, sino también pecuniarios y de poder, a la vez que afirma el disfrute de la vida.

7. El Desarrollo Humano

La Teoría del Desarrollo Humano y el Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) son el resultado de un proceso teórico de avance hacia una visión integral del desarrollo incluyendo la dimensión económica, social, política y cultural. El paradigma del Desarrollo Humano y Sostenible tiene 5 componentes: Potenciación, Cooperación, Equidad, Sustentabilidad y Seguridad.

Gracias a las aportaciones en materia de Desarrollo de Amartya Sen, premio Nóbel de Economía en 1998, surge a principios de los años noventa el Índice del Desarrollo Humano (IDH), un nuevo instrumento de medición del desarrollo, que superó las mediciones tradicionales centradas en el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita. El instrumento representó una visión alternativa del desarrollo generando una tendencia internacional para que los países se preocuparan por crear las condiciones en torno al derecho de educación, salud, ingreso digno y el derecho a una vida prolongada, para que los individuos puedan lograr sus aspiraciones. Los informes anuales del PNUD, publicados desde 1990, pretenden responder a la necesidad de desarrollar un enfoque global para mejorar el bienestar humano, tanto en los países ricos como en los países empobrecidos, en el presente y en el futuro.

En definitiva, estamos ante un enfoque que coloca al individuo, sus necesidades, sus aspiraciones y sus capacidades, en el centro del concepto desarrollo, que no sólo debe tener en cuenta indicadores socioeconómicos, tal y como apuntan Celorio y López (2007:80) al definir el concepto de *Desarrollo Humano*:

El enfoque del Desarrollo Humano sitúa el fundamento del desarrollo en el proceso por el que se expanden o amplían las capacidades de las personas para que éstas puedan elegir su modo de vida; y, en consecuencia, cuestiona que el desarrollo dependa fundamentalmente de la expansión del capital físico, resaltando la importancia de los activos humanos.

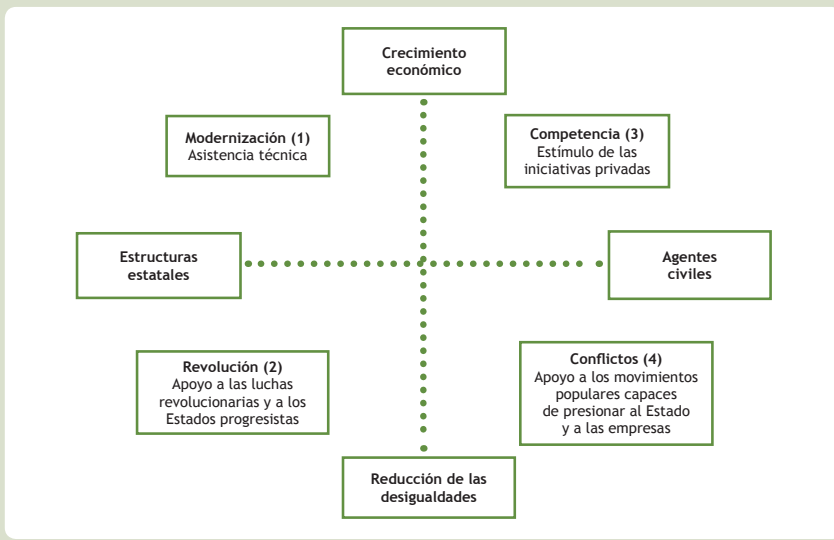
Este enfoque implica un giro profundo de las prioridades y objetivos que debe perseguir el desarrollo, lo que tiene implicaciones de gran alcance para la estrategia global de desarrollo. Coloca a las personas en el centro del escenario: ellas son al mismo tiempo el objeto de las políticas y el instrumento fundamental de su propio desarrollo. La visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes.

Argibay, Celorio y Celorio (1997:9-14) recogen la propuesta que Guy Bajoit, sociólogo de la Universidad de Lovaina, propone y describe en cuatro modelos de desarrollo cuyos rasgos principales se resumen en las siguientes Tablas y cuyas Teorías se transcriben literalmente:

- La Teoría de la Modernidad.
- La Teoría de la Revolución.
- La Teoría de la Competición.
- La Teoría de los Conflictos.

Tabla 1.
Cuatro concepciones sobre el Desarrollo¹

	1 Modernización	2 Revolución	3 Competencia	4 Conflictos
Causas	Retraso	Explotación	Peso del Estado	Falta de organización social
Objetivos	Pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna	Toma del poder político	Favorecer la economía de mercado	Reforzar las asociaciones capaces de hacer presión
Agentes	Estado modernizador	Partido revolucionario	Inversores	Sociedad civil organizada
Solidaridad Norte/Sur	Asistencia técnica	Solidaridad política	Ayuda humanitaria y autonomía económica	Apoyo a las organizaciones de base a nivel local y global



Fuente:
Bajoit. ITECO.
Cooperer c'est
l'avenir

1. La Teoría de la Modernidad

Según Bajoit, (1996) la Teoría de la Modernidad parte del supuesto de que es el desarrollo tecnológico el que genera el progreso de una sociedad. Gran parte de la planificación y gestión del desarrollo socio-económico dependen del estado-nación.

Según esta teoría, las sociedades tradicionales son un obstáculo para el progreso y el bienestar que ofrece la modernidad. “En 1950 se pensaba que, para desarrollar un país, era necesario reemplazar la cultura tradicional por la cultura moderna...”. En consecuencia, todos aquellos pueblos que abandonen las tradiciones “primitivas” y “oscurantistas” podrán recorrer rápidamente el camino del progreso.

Este progreso está basado en los aportes científicos y tecnológicos que requieren educación y formación especializada y unas normas de participación que eviten o reduzcan el conflicto social. Es el modelo desarrollista definido por Rostow y propugnado por la mayor parte de los países capitalistas del Norte y del Sur.

La modernidad, como el resto de modelos, genera estrategias de educación y participación social que sirven a la conservación y reproducción de sí misma. Basada en el alto nivel científico-tecnológico y en la administración del desarrollo por el estado-nación, crea cauces explícitos para regular las formas de participación social. Ésta se realiza de manera democrática en una estructura formal que da posibilidad de expresión a todas las tendencias y opiniones sociales pero que confía el mandato a los delegados de la mayoría, y la oposición a los de los grupos minoritarios o fraccionarios. Paradójicamente la delegación de poder de la base a sus dirigentes hace que la democracia funcione de manera vertical, de arriba hacia abajo. No son los dirigentes quienes actúan según un mandato popular, sino que es el pueblo quién actúa según el mandato de las estructuras de gobierno.

2. La Teoría de la Revolución

La Teoría de la Revolución también es estatista, y se ha visto reflejada en la práctica en el modelo comunista adoptado por estados-nación del Norte y del Sur. El estado adquiere mayor protagonismo en la planificación de la producción y del proceso de industrialización. La Teoría de la Revolución también pretende el progreso tecnológico, pero sobre todo, encaminado al logro del progreso social. Como en el caso anterior, ve en las sociedades campesinas o tradicionales el obstáculo para el desarrollo.

La revolución también requiere una participación masiva, sobre todo, para la primera etapa, que es la conquista del poder. Una vez que éste ha sido conquistado, también en este caso existe división de poderes y expresión popular que delega en los responsables del partido la dirección y gestión del estado. La revolución se consigue con el pueblo, pero, el gobierno se realiza de forma vertical, predominando las razones de estado sobre las razones del pueblo. El control del aparato de estado por parte de un partido único limita las decisiones personales en beneficio de la extensión del bienestar comunitario, pero el proyecto común no es producto del consenso social sino de las decisiones del partido único.

La modernidad y la revolución tienen un fuerte componente tecnocrático según el cual, tanto el saber científico como el conocimiento social queda en manos de expertos. Para las grandes masas queda la formación elemental o lo que Freire definió como “educación bancaria”. Los contenidos académicos y técnicos se transfieren directamente al individuo que permanece como consumidor pasivo de conocimiento, sin que tenga la oportunidad de ser un sujeto activo de su formación.

Tanto en la modernidad como en la revolución, los canales de educación y formación son masivos. La educación puede estar en manos públicas, privadas, laicas o religiosas pero está regulada por el Estado. Se educa en la idea de progreso ligada al crecimiento económico, científico y tecnológico de la comunidad. Esta educación implica un rechazo explícito de las sociedades tradicionales y la adopción del modelo industrial de desarrollo.

Este hecho resulta bastante claro si observamos las elecciones políticas y las transformaciones educativas realizadas por los países del Sur después de sacudirse el yugo colonial.

Supone que la existencia del progreso exige el abandono de viejas mentalidades, abandono que sólo se logra educando en la modernización. No se educa para discutir y consensuar un modelo social del que se es partícipe, sino en el cumplimiento de las normas que rigen el modelo ya instaurado. Estas distorsiones son las que generan la desigualdad y el “subdesarrollo”, la desestructuración de sociedades y la lucha, a veces sorda, a veces violenta, entre el modelo original y el modelo impuesto o más recientemente adoptado.

La permeabilidad de las clases sociales, el prestigio y el aumento de poder no se generalizan a través de la educación, sino que ésta sirve de laberinto selectivo. Los sectores sociales privilegiados que conozcan mejor las ciencias, la tecnología o la gestión del poder serán los llamados a elaborar el proyecto de desarrollo social.

3. La Teoría de la Competencia

La Teoría de la Competencia sigue el modelo de modernización industrial, pero reduciendo fuertemente el papel del Estado. Continúa sosteniendo la idea de progreso, aunque, en este caso, el desarrollo y el bienestar quedan librados a las iniciativas de individuos o empresas cuya creatividad será incentivada por vía de la competencia.

La Teoría de la Competencia está bien representada por las políticas puestas en marcha y defendidas por el Banco Mundial a través de sus informes anuales. Sus consecuencias, bien conocidas, son la expansión de la pobreza y la concentración de la riqueza en pocas manos.

Se trata del liberalismo post-moderno que deja todo en manos del mecanismo auto-regulador, “el Mercado”. Este determina el volumen y la bondad de la producción, establece las normas de los intercambios, exige preparación tecnológica y confía en los aportes individuales al bienestar general. Paralelamente, señala a los corporativismos, a la intervención estatal y a los conflictos sociales como los elementos que obstruyen el camino del buen desarrollo.

La Teoría de la Competencia, basada en el comportamiento “natural” del Mercado, mantiene las estructuras de la democracia formal, pero las vacía de contenido. El poder de decisión y la construcción misma del modelo de desarrollo no depende de las instituciones estatales ni del destino manifiesto de un estado nación, sino de la máxima libertad individual, sólo limitada por otras voluntades más fuertes.

Hoy es más importante tener el control del capital financiero o de las grandes empresas y de los medios de comunicación, que lograr que gobierne un determinado partido político. El sistema neoliberal permite la participación individual generalizada y, paradójicamente, conduce a la exclusión de mayorías y minorías de personas, regiones y países.

En nuestra sociedad, dice Miret Magdalena (1996) que *“se nos ha convertido en borregos laboriosos, en idiotas habilitados... caemos en la tentación de la evasión, de la no participación, en conseguir el hombre y la mujer light...”*. La participación se atomiza, el proyecto comunitario no existe y el modelo de desarrollo es la resultante del choque de intereses, en los que, como en la selección biológica, triunfa el más fuerte.

Pero no sólo eso, sino que además, como señala Díaz-Salazar (1995) *“cuando en la regulación moral de nuestras actitudes desaparecen los problemas de los países empobrecidos, nos introducimos en una cultura de la ceguera... nos comportamos como sabios ciegos... La parte de la tierra pretendidamente más avanzada y científica se convierte así en la más analfabeta mental, vital y moralmente”*.

La Teoría de la Competencia exagera la educación tecnocrática no generalizada. El Mercado determinará las necesidades y sólo algunos individuos podrán acceder al conocimiento requerido. Como no existe proyecto comunitario el sistema educativo que propugna es insolidario y de exclusión. Su mensaje educativo es que, el mejor proyecto social es aquel que carece de proyecto, es decir, aquel que pone todas sus fuerzas en el triunfo de las personas elegidas -los magos de las finanzas, las grandes empresas multinacionales, las agencias informativas, los grandes científicos y artistas oficiales, etc.

La Teoría de la Competencia impulsa una educación carente de valores colectivos, radicalmente insolidaria, que favorece el menosprecio por la diversidad. Según Díaz Salazar (1995) *“no podemos esperar que exista solidaridad en una sociedad que no socializa a sus miembros en ideales morales altruistas, sino que los abandona e instala en una era del vacío”*. Recubierta de apariencia democrática, propugna el Darwinismo social y una educación elitista y sectaria basada en la exclusión de los no aptos.

4. La Teoría de los Conflictos

La Teoría de los Conflictos parte de la idea de que el desarrollo se genera dentro del conflicto entre distintos grupos sociales. La superación de las contradicciones y las nuevas dinámicas sociales se logran con la participación, cada vez mayor, de los Movimientos Sociales de Base.

Relativiza la idea de progreso y revitaliza la de participación y distribución democrática del poder. Esta corriente está representada por las propuestas de Desarrollo Humano elaborados por el programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a partir de la hipótesis de las necesidades de las personas. Por una vez en la vida, expertos del Sur y del Norte, nos dicen que los seres humanos somos más importantes que los indicadores económicos.

También aquí pierde algo de fuerza la idea del Estado pero, sobre todo, decae la credibilidad del partido único o de los partidos políticos enzarzados en un juego de democracia formal. Se reivindica una auténtica democracia de base, un modelo social tolerante y respetuoso con otras culturas. No apuesta por un desarrollo tecnológico a ultranza, sino que propugna la austeridad para compartir los bienes de que disponen los seres humanos.

La Teoría de la Competencia es el modelo dominante gobernado por las reglas del Mercado, mientras que la Teoría de los Conflictos representa las corrientes de resistencia social interna, regida por criterios de democratización de base.

La sociedad basada en el reconocimiento y resolución de conflictos es, como se ha dicho antes, un modelo participativo de base para oponer resistencia al paradigma del

Mercado y a la exclusión social o regional que este implica. En la teoría del Conflicto los canales de participación son considerados como una necesidad humana que la sociedad debe satisfacer. Su empeño es el de mantener abiertas las vías de expresión para que las personas puedan sentirse partícipes del proyecto de desarrollo, para que puedan denunciar y corregir las injusticias, tanto en el contexto local como en el internacional.

La resistencia interna a los procesos de dominación ha dado origen a otra versión de la Teoría del Conflicto que está centrada en la revalorización de la identidad cultural y/o religiosa de cada pueblo y se opone al proceso homogenizador con todos los medios a su alcance. Esta lucha se manifiesta en los conflictos separatistas, interétnicos o anti-centralistas que se están dando en el mundo como los que protagonizan kurdos, tamiles, hutus y tutsis, bosnios, serbios, chechenos, revolución iraní, fundamentalismo islámico, revolución chiapaneca, etc.

En la segunda variante mencionada de la Teoría del Conflicto se impulsa la participación masiva para fortalecer la identidad de la Nación, para oponer el valor de sus peculiaridades al de la homogeneidad. La paradoja es que la adhesión incondicional de la mayoría a la Nación-Cultura puede llevar al dogmatismo, a la exclusión de las personas disidentes.

Sin embargo, la forma de resistencia monopartidista o religiosa es una manera de recuperar el sentido romántico de patria, cultura, religión de un pueblo o nación que comparte esas características básicas. No se pretende generalizar la homogeneidad pero sí garantizarla en el interior de una sociedad determinada. La idea legítima de defender la propia identidad puede transformarse en un proceso de autoafirmación logrado a través del rechazo y la negación de otras identidades.

Sacudirse un modelo impuesto no significa necesariamente recuperar en toda su pureza un “modelo bueno de desarrollo tradicional”, ni contar con un nuevo modelo mejor. Las sociedades de resistencia basadas en la identidad cultural o religiosa parecen propiciar modelos educativos al servicio de un proyecto común, que reivindica las raíces tradicionalistas, y que, en muchas ocasiones, significa un rechazo explícito de la modernidad. Este modelo educativo también es excluyente, pero no por motivos tecnocráticos, sino por razones culturales y religiosas.

El modelo de resolución de conflictos que favorece la participación de los sectores sociales de base y actúa en minoría dentro de los otros modelos de desarrollo ha impulsado siempre una educación popular participativa que pretende concienciar a las bases, hacer respetar la diversidad y desconfiar tanto de la modernidad como del tradicionalismo fundamentalista.

La descripción del proceso evolutivo de los distintos modelos sociales que hace Ramonet (1998) es muy similar a la de Bajoit. Junto al Paradigma de la Competencia, del Mercado, Ramonet coloca el Paradigma de la Comunicación como otro agente revulsivo de las relaciones locales e internacionales. Los medios de comunicación de masas son capaces de determinar o minimizar las acciones del estado y de los estadistas, de aupar o hacer fracasar las iniciativas empresariales, de distribuir el poder a través de las auto-

pistas informáticas, o de ocultar información brindando imágenes y noticias uniformes distribuidas por un reducido núcleo de Agencias informativas.

El Paradigma de la Comunicación unido al del Mercado trae aparejada una serie de cambios bruscos como los originados por las innovaciones en las vías informáticas, que permiten el desplazamiento inmediato de grandes masas de capital provocando desequilibrios de consecuencias imprevisibles para distintas sociedades y geografías.

La democratización de base también puede, según Ramonet, servirse del Paradigma de la Comunicación para fortalecer su resistencia y crear el embrión de un nuevo Paradigma. Por estas razones, propone abandonar la máxima utilizada por los movimientos sociales de base: *“Pensar globalmente y actuar localmente”* y de *“...invertir el aforismo: hay que pensar local y actuar global, porque precisamente las fuerzas que llevan el mundo son fuerzas internacionalistas...”*. El ejemplo reciente, pero ya clásico, es la presencia de los mensajes del Sub-comandante Marcos en las vías de Internet.

Tanto Bajoit como Ramonet son conscientes de las contradicciones internas de cada modelo, generalmente provocada por la convivencia conflictiva de varios paradigmas. Algunas de las contradicciones más notables son las que corresponden a los procesos de concentración, de unión de países en confederaciones que amplían los mercados y por otro, los movimientos centrifugos de “Balcanización” mundial en función de identidades culturales, lingüísticas o religiosas que provocan el resquebrajamiento de los Estados.

Cada modelo y cada uno de los paradigmas presentados genera un tipo de sociedad al que corresponden sistemas de participación y de educación específicos. Optar por un determinado modelo de desarrollo condiciona, en gran medida, las posibilidades de participación, las ideas y las prácticas educativas. Esto es muy importante, porque impugnar o resistirse a un modelo implica inventar estrategias que desarticulen el viejo sistema y al mismo tiempo, sean capaces de construir uno nuevo.

Es precisamente en este marco mientras están vigentes los dos modelos, donde se inserta la cooperación y también la educación al desarrollo.

El decrecimiento

Son cada vez más quienes piensan que el concepto “desarrollo sostenible” es una propuesta que traslada una (falsa) imagen solidaria desde planteamientos ecológicos y de desarrollo humano. Trampa muy atractiva y muy comunicable para la clase política, sector empresarial y financiero, entre otros, cuando la realidad, sostienen estos autores, está reflejando la incompatibilidad del crecimiento en el modo de producción del sistema económico actual y el grado de consumo y la sostenibilidad de los recursos naturales. J. Martínez Alier (2005), insiste en la idea de que el crecimiento ascendente y constante de la economía conduce a un agotamiento claro de los recursos y al deterioro de los ecosistemas mediante la contaminación de tierras, aguas y aire, lo que en realidad perjudica a los más pobres del mundo.

Según Ernest García (1999) llega un punto en que el desarrollo ya no aporta más beneficios y se vuelve perjudicial. El *“concepto de desarrollo sostenible es científicamente inconstruible, culturalmente desorientador y políticamente engañoso”*.

Desde la premisa de que el planeta tierra no es infinito y sus recursos tampoco, se plantea el decrecimiento como una propuesta de *vivir con menos*, y que el futuro de los países del Sur no sea una copia del modelo que ha fracasado en los países del Norte. Taibo (2009: 132,133) plantea que *“no hay decrecimiento plausible si no se contestan en paralelo el orden capitalista y su dimensión de explotación, injusticia y desigualdad; (...) la propuesta de sociedad alternativa que acompaña al decrecimiento implica la gestación de un mundo inequívocamente orientado a dejar atrás el universo del capitalismo”*.

Pensadores críticos con el desarrollo y la sociedad de consumo, como Ivan Illich, André Gorz, Cornelius Castoriadis o Francois Partant, incluyendo en esta crítica la del fracaso del desarrollo en los países empobrecidos, con autores como Vandana Shiva o Arturo Escobar, han ido deshilvanando una teoría que se sustenta en tres dimensiones básicas: la ecológica (la conservación del medio ambiente es imprescindible), la económica (disminuir el consumo y la producción, reducir y repartir el tiempo de trabajo y caminar hacia una economía solidaria) y la social (simplicidad voluntaria y autosuficiencia).

Los orígenes de esta corriente se pueden cimentar en la bioeconomía del profesor y economista rumano Nicholas Georgescu-Roegen y que culmina con la publicación del libro *Demain la Décroissance (Mañana el decrecimiento, 1979)*. La teoría nace de una controversia sobre el crecimiento, en este caso sobre el aumento del PIB, índice de medición cuantitativo y no cualitativo. El PIB mide el aumento de la producción y de la venta de bienes, acentúa el desequilibrio norte/sur, la desigualdad social, la precariedad y la contaminación. Este tipo de desarrollo económico se opone a los valores humanos que deberían fundamentar nuestra sociedad; además no tiene en cuenta el hecho de que el planeta posee limitaciones tanto en lo referente a sus recursos naturales como a su capacidad para soportar la destrucción de su biotopo. En este sentido, economistas de distintas corrientes ideológicas (liberales, marxistas, maltusianos...) siguen pensando erróneamente que la naturaleza puede adaptarse a sus modelos económicos.

Las 4 premisas sobre las que se debe asentar la doctrina del decrecimiento son las siguientes:

1. El funcionamiento del sistema económico actual depende de recursos y energías que se van a agotar. Por lo tanto, no es viable a largo plazo.
2. El crecimiento económico va a tener siempre una relación directa con el crecimiento del impacto ecológico.
3. Los bienes y servicios producidos por las economías no son la única riqueza; también lo son la buena salud medioambiental, la justicia eficaz y eficiente, los procesos de democratización, el carácter participativo de las instituciones, etc. El crecimiento de la riqueza material, medido en términos monetarios, se realiza en detrimento de estas otras riquezas. Por lo tanto, la persona debe volver a estar por encima de la economía.

4. Las sociedades actuales están alienadas por el consumo masivo de bienes materiales fútiles y artificiales. El decrecimiento no implica que se persiga dicho decrecimiento sin más: se trataría de un medio para buscar una calidad de vida mejor y basada en otras premisas político-económicas, lo que conllevaría una redefinición del concepto de desarrollo. Toma como punto de partida el carácter obviamente parcial de la medición que supone el PIB y afirma que si se busca el restablecimiento de la riqueza en toda su amplitud es urgente que el PIB decrezca.

El libro en 1973 de Ernst Friedrich Schumacher titulado *Lo pequeño es hermoso* también sirvió de aporte inicial a la teoría del decrecimiento. En él se realiza una crítica al modelo neoliberal de desarrollo económico y defiende la idoneidad de reorientar la economía hacia una “economía budista” como aquella práctica que tiende a maximizar el bienestar y a reducir al mínimo el consumo.

La teoría en decrecimiento comienza a tomar fuerza en los años noventa en Francia con los aportes de teóricos como Vincent Cheynet, François Schneider o Serge Latouche, el ideólogo del decrecimiento más reconocido en la actualidad cuyo libro *Objectif décroissance* (2003) marca un hito. Serge Latouche (2009) propone un sistema de soluciones a los que se ha nombrado como los pilares del decrecimiento o el modelo de las “8 R”:

- **Reevaluar.** Se trata de sustituir los valores globales, individualistas y consumistas por valores locales, de cooperación y humanistas.
- **Reconceptualizar.** Encaminado sobre todo a la nueva visión que se propone del estilo de vida, calidad de vida, suficiencia y simplicidad voluntaria. Modificar nuestras formas de conceptualizar la realidad, evidenciando la construcción social de la pobreza, de la escasez, etc.
- **Reestructurar:** Adaptar el aparato de producción y consumo, y las relaciones sociales en función de la nueva escala de valores.
- **Relocalizar:** Es un llamamiento a la autosuficiencia local con fines de satisfacer las necesidades prioritarias disminuyendo el consumo en transporte.
- **Redistribuir:** El reparto de la riqueza y acceso a recursos naturales, sobre todo en las relaciones entre el norte y el sur.
- **Reducir:** Con respecto al cambio del estilo de vida consumista al estilo de vida sencilla y todas las implicaciones que esto conlleva, limitando el consumo a la capacidad de carga de la biosfera.
- **Reutilizar y Reciclar:** Se trata de alargar el tiempo de vida de los productos tendiendo a utilizar bienes durables y su reparación para evitar el consumo y el despilfarro.

En España se ha popularizado el concepto y existen numerosas organizaciones en torno al decrecimiento, como por ejemplo la Entesa pel Decreixement en Catalunya, que en marzo de 2007 organizó las jornadas *Desfer el Creixement, Refer el Món*, la aportación crítica del colectivo ConsumeHastaMorir, de Ecologistas en Acción o importantes autores

como Juan Torres y Carlos Taibo con obras como *En defensa del decrecimiento* (2009), *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (2010), entre otras.

Precisamente, Carlos Taibo (2010) ha denunciado que el actual orden capitalista nos lleva a un modo de vida esclavo, que se basa en tres elementos, ya enunciados por Latouche (2003) en su obra citada. Estos tres elementos son la **publicidad**, que con formatos eficaces nos obliga a adquirir lo que frecuentemente no necesitamos; el **crédito**, que, incluso en ausencia de recursos, podamos comprar lo que no precisamos; y, finalmente, la **caducidad**, que lleva a producir bienes preparados para que en un tiempo breve dejen de funcionar, con lo cual nos vemos obligados a comprar otros nuevos.

El término decrecimiento no es unánimemente aceptado, ya que al tiempo que surge, también se alzan voces en contra de su idoneidad por las connotaciones negativas que puede acarrear. Según Gisbert Agilar (2007), el propio Latouche para dar respuesta a esta visión, alude a la metáfora del río para explicar que el decrecimiento no tiene por qué ser negativo, sino necesario, ya que cuando un río se desborda, todos deseamos que decrezca y cese la crecida, que las aguas vuelvan a su cauce, lo mismo ocurre con la insostenibilidad de la situación mundial actual.

Por otro lado, se alzan críticas que hacen referencia a que los habitantes de los países desarrollados del Norte y las elites privilegiadas del Sur, no tienen derecho para exigir a los países del Sur que decrezcan. Pero la propuesta del decrecimiento se centra en que los países del Sur sigan su propio camino y no imiten nuestro modelo de desarrollo que ha demostrado ser poco válido para proporcionar bienestar a las personas y preservar la naturaleza. Se pretende salir de un modelo económico que nos hace dependientes, redefinir la idea de riqueza, entendiéndola como satisfacción moral, intelectual, estética, equidad social...

El decrecimiento, según Enrique Díez Gutiérrez (2010), presenta una enmienda a la totalidad del sistema económico, social y mental del capitalismo, siendo entonces el decrecimiento un proyecto esencialmente político, una forma de entender la organización social, económica y política que se enfrenta radicalmente con el sistema capitalista en que nos movemos. Es, según su propuesta, un proyecto que implica un cambio de mentalidad y una lucha por el cambio global para salir de este sistema capitalista voraz e insaciable. No pretende sustituir a las contestaciones históricas al capitalismo.

Pero simultáneamente, el decrecimiento es la opción deliberada por un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro los valores humanistas: las relaciones cercanas, la cooperación, la participación democrática, la solidaridad, la educación crítica, el cultivo de las artes, etc.

En este sentido, adquieren gran relevancia las aportaciones de Giorgio Mosangini Gisbert Agilar (2007) sobre decrecimiento y cooperación internacional:

El decrecimiento nos llevaría a cambiar la manera de conceptualizar la cooperación, pasando de entenderla como un mecanismo de transferencia de recursos y asistencia técnica de Norte a Sur, a concebirla como la colaboración para la puesta en práctica del decrecimiento en el Norte (intercambio de conocimientos y prácticas sostenibles que en el Sur no se han perdido), así como de los mecanismos de compensación y devolución de la deuda de crecimiento.

1.2. *Análisis de las diferentes definiciones sobre Educación para el Desarrollo: dimensiones, rasgos y objetivos que la caracterizan*

Tomando como punto de partida los conceptos de Educación y Desarrollo, pasamos a continuación a exponer las diferentes definiciones existentes sobre ED. El concepto de Educación para el Desarrollo dista de ser uniforme y de encontrar una formulación unánimemente difundida y aceptada. Se trata de un concepto amplio y que ha conocido una rápida evolución a la par de las finalidades que se persiguiesen con este proceso educativo, así como de la propia evolución del concepto *desarrollo*. Así, encontramos concepciones más reduccionistas, ligadas a la educación formal, frente a otras más ambiciosas y globales unidas a todo tipo de procesos educativos, ya sea en el ámbito formal o no formal. Teniendo esto en cuenta, quizás una buena estrategia para aproximarse al mismo sea reflejar algunas definiciones de los principales autores que han ejercido influencia en la aplicación concreta de la ED, para terminar sintetizando a partir de dichas definiciones los rasgos específicos de la misma.

Aunque es en la actualidad cuando se está produciendo un mayor desarrollo y difusión de publicaciones sobre la materia, ya en 1995 Pedro Sáez analizaba con un sentido crítico el concepto de educación para el Desarrollo al cuestionarse “¿”Qué” educación y para “qué” desarrollo?” dando la siguiente definición.

Se entiende como un proceso de comprensión, análisis y valoración críticas a cerca de las interdependencias Norte-Sur, realidades que manifiestan la tensión entre el modelo de civilización en el que vivimos —progresivamente inviable tanto para el Norte, su principal beneficiario, como para el Sur, su víctima más directa—, su tratamiento alternativo e integrador. (Sáez, 1995: 11).

ACSUR (1998, 17), ONGD de amplia trayectoria en el campo de la cooperación y de la ED² aporta dos ideas fundamentales al concepto en su guía de ED:

La educación para el desarrollo, antes que una posibilidad educativa, es una necesidad social: responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos. La educación para el desarrollo sólo puede concebirse en el marco de una Formación Social Crítica.

En la LCID (Ley de Cooperación, 1998) se considera que la ED es un instrumento de la cooperación al desarrollo y en el artículo 13 se define así:

Se entiende por ED y sensibilización social el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las ONGD para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la

2. Los materiales que componen su “Guía didáctica de ED...” merecieron el Premio Educación y Sociedad del MEC en 1996.

solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas a favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo.

El grupo GEDEPAZ de la Universidad de Valladolid centra la importancia del concepto en el enfoque sociopolítico:

La Educación para el desarrollo es, ante todo, educación política y lo es porque aspira a transformar la realidad. En otras palabras la finalidad de la educación para el desarrollo es ayudar a los educandos a conocer la realidad y sus fundamentos, a sensibilizarse ante la misma, a enjuiciar situaciones y a movilizarse ante los problemas fundamentales de la humanidad, en especial los que causan el sufrimiento de los excluidos de este mundo nuestro. (De la Calle et al, 2003: 1).

Manuela Mesa en el Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid del 2001, habla de que la singularidad de la ED es su vinculación con el Sur y la define como:

Un proceso educativo constante, que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

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

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

Por su parte, otro de los colectivos más significativos en ED, el grupo Hegoa, elabora un Diccionario de Educación para el Desarrollo. En el mismo (Celorio y López, 2007: 124), definen ED como:

La educación para el desarrollo (ED) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta

concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5.ª generación (grupo de ED de la CONGDE, 2004; Mesa, 2000; Celorio, 2006) con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles.

M.ª Luz Ortega, referente fundamental en el tema objeto de estudio, hace múltiples aportaciones. En el trabajo coordinado por la Universidad Politécnica de Valencia (Ortega, 2004, 36), define la ED desde una perspectiva educativa global:

La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

Posteriormente, en la estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española del 2007 (Ortega, 2007,19) alude a los diferentes ámbitos que pueden ser tenidos en cuenta desde ese enfoque educativo de partida:

Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Por último, Ortega (2008,16) parte de la consideración de la ED con una visión más utilitaria, como una dimensión estratégica de la cooperación al desarrollo y la encaminada a la promoción del desarrollo humano y sostenible:

La ED es concebida como una dimensión estratégica de la cooperación al desarrollo definida como un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Una forma diferente de analizar la educación para el desarrollo se basaría en constatar su incidencia en los ámbitos cognitivo, procedimental y actitudinal, tal y como señalan Mesa (2001) y Ortega (2004):

- *Dimensión cognitiva:* ya que se precisa del conocimiento de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en construir estructuras más justas. Para ello es necesario promover la adquisición de una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, desde un enfoque transversal que incluya conocimientos sobre economía, política, historia, antropología, medio ambiente y sociología, entre otros. Esto

implica abordar problemáticas globales que relacionan el desarrollo con los derechos humanos, el medio ambiente, la paz, etc. Supone un análisis en profundidad sobre las causas de la desigualdad Norte-Sur y sus consecuencias y no sólo sobre sus manifestaciones: pobreza, hambre, catástrofes humanitarias.

- *Dimensión procedimental*: fomenta la adquisición de habilidades (la capacidad crítica, la empatía, la capacidad de argumentar, de trabajo en equipo, descodificar imágenes y mensajes.). Como procedimiento en sí mismo (proceso), se caracteriza por: a) ser activo y participativo, b) analizar los diferentes aspectos desde una perspectiva global y c) desarrollar una actitud crítica que permite desarticular argumentos, estereotipos e imágenes inadecuadas de la problemática Sur-Norte.
- *Dimensión actitudinal*: promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social, los derechos humanos, esenciales para entender y enfrentarse a los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta.

En definitiva, podemos considerar que la ED trata de actuar de un modo global, o lo que es lo mismo, se plantea desde una dimensión global:

(La ED) Analiza los diferentes aspectos de la realidad desde una dimensión global. Relaciona lo local con lo global. Utiliza enfoques metodológicos, integradores, que superan la mera información aislada o la simple enumeración de datos, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelaciona la paz, los conflictos, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros. (Mesa, 2001: 8).

Ortega (2007: 21) alude a la necesidad de que la ED se base en el aprendizaje de las interconexiones entre el individuo, las comunidades y el mundo. Para conseguir este aprendizaje se conforma a través de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí, que darán lugar a su vez a un sin fin de posibles actuaciones. Las cuatro dimensiones que propone Ortega para la ED son:

Sensibilización: acción a corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan. Constituye el primer paso para la concienciación, pero no formaría parte de la ED si se quedase en un análisis de las consecuencias de la pobreza como medio para recaudar fondos sin más.

Educación-formación sobre el desarrollo: proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores. Completa el ciclo formación-reflexión-acción, puesto que la comprensión de las desigualdades es el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio.

Investigación para el desarrollo: su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Las prácticas de ED, sensibilización e incidencia política y movilización social, deben estar basadas en esta dimensión.

Incidencia política y movilización social. Pretenden influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global. La incidencia suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o colectivos específicos. Hoy en día son la expresión más significativa de la protesta de la ciudadanía, que las utiliza para cuestionar el rumbo general que está tomando el mundo. No debemos olvidar que para que este tipo de actuaciones sean coherentes deben dar participación a los actores del Sur, ya que se actúa en su nombre y es fundamental tener claros cuáles son sus objetivos. El trabajo en red se convierte, por tanto, en una herramienta fundamental.

La aportación de M.^a Luz Ortega es especialmente interesante, ya que no cree que la educación para el desarrollo pueda basarse en la actuación aislada en una de las dimensiones expuestas, sino que es necesario que las cuatro dimensiones interaccionen para lograr una verdadera transformación social. Coinciden en esta idea también Argibay y Celorio (2005: 51):

La interacción de estas cuatro dimensiones es necesaria para transformar el imaginario colectivo del Norte y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante.

Para finalizar este apartado, a partir de los autores de referencia que hemos citado (Sáez, 1995; Argibay et al, 1997; Mesa, 2001; Celorio et al, 2007; Ortega, 2007 y 2008) y teniendo en cuenta los conceptos ya expuestos, se puede resumir que la ED se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional, desde una perspectiva interdisciplinar, intentando relacionar lo local con lo global resaltando la interdependencia de ambas dimensiones. Del mismo modo, se resaltan las conexiones entre pasado, presente y futuro.
- Es una educación basada en mostrar los problemas y sus causas.
- Es una forma de educación dinámica, que promueve la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa (pensar globalmente, actuar localmente). Es una educación con carácter permanente.
- Es también una educación en valores, que toma los valores presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como horizonte. Se favorece la creación de una ciudadanía éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición) sólo podrán considerarse una actividad de educación para el desarrollo si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones.
- Es una educación integral, que incluye una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión de actitudes y valores que

están intrínsecamente unidas. Los conocimientos y los valores no pueden separarse. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.

- Proporciona unos criterios analíticos que permiten participar en la realidad local y establecer vínculos con el desarrollo global.
- Es una educación abierta a la participación activa y creativa y está orientada hacia el compromiso y la acción.
- Se puede complementar con la sensibilización y la presión política. La diferencia entre sensibilización y ED es que la primera informa y la ED forma en conocimientos y actitudes, que deben llevar a acciones concretas, como por ejemplo, la presión política o la investigación.

Y los elementos comunes que deben estar siempre presentes en cualquier propuesta de definición de la Educación para el Desarrollo, según Gómez (2010):

- Se trata de un proceso educativo.
- Entre sus objetivos deben aparecer conceptos como el de ciudadanía global y la conciencia crítica: promoviéndose una conciencia de ciudadanía global e invitando al cambio de comportamientos individuales y colectivos.
- Exclusión/inclusión: se debe hacer referencia a estrategias de lucha contra la exclusión y por la inclusión.
- Ha de reflejarse que la Educación para el Desarrollo es una tarea política, que debe servir para la construcción de una sociedad civil global. La ED invita a la ciudadanía y la clase política a encontrarse y (re)conocerse.
- La ED debe favorecer el trabajo en red: fortalecer lazos y facilitar las acciones comunes.

Con todos estos elementos, se puede llegar a concretar los objetivos propios de la Educación para el Desarrollo recogidos por Argibay *et al.*, 1997; Mesa, 2001; CONGDE, 2005:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.

1. Estado de la Cuestión de la Educación para el Desarrollo

- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos -cognitivos, afectivos y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el Desarrollo Humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

A nivel legal, estos objetivos, son resumidos por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el III Plan Director de la Cooperación Española para Educación al Desarrollo³ en tres.

- Facilitar una comprensión crítica del modelo de globalización, que promueva una conciencia de ciudadanía global corresponsable y orientada a la implicación y a la acción local y global.
- Concienciar a la ciudadanía en que luchar contra la pobreza y promover el desarrollo de los pueblos exige un cambio y sólo es posible con la implicación del conjunto de la ciudadanía.
- Favorecer una respuesta activa de la ciudadanía a nivel local y global ante los retos del proceso de globalización en coherencia con el enfoque de los derechos humanos, de la promoción de las capacidades humanas y la ayuda inclusiva.

Del mismo modo, se concretan a nivel regional en el recientemente aprobado I Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo⁴ (2009-2012), en el que se plantean objetivos similares:

- Promover la concienciación sobre los problemas del desarrollo.
- Fomentar la comprensión de las causas y soluciones de la pobreza en el mundo.
- Potenciar la participación de toda la población en la cooperación.
- Intensificar la solidaridad entre los pueblos mediante el mayor conocimiento de la situación de los países en desarrollo.
- Reforzar el compromiso de las ONGD, de los estados y de la Unión Europea para el fomento de cambios estructurales en favor de las personas y grupos excluidos.

Como es lógico, no puede pretenderse la consecución de estos objetivos con actuaciones puntuales y en muchos casos esporádicas. La comprensión de la situación Norte-Sur es compleja, el cambio de actitudes tras el proceso de aprendizaje o formación, que lleva a un compromiso responsable, no es inmediato y requiere de un acompañamiento a lo largo de todo el proceso. Como señala Fullan (1986), el proceso de cambio es un camino

3. La ED es una de los siete ámbitos estratégicos esenciales del III Plan Director para poder desplegar una política para el desarrollo adecuada que aborde la problemática de la pobreza.

4. Entre los objetivos específicos del Plan encontramos el siguiente: *“Incrementar la sensibilización y la educación al desarrollo en la sociedad castellana y leonesa, así como la investigación y formación en el territorio de Castilla y León, en especial en materia de derechos humanos.*

lento y complejo en el que los cambios superficiales asociados a las creencias son sencillos, pero cambios más profundos relacionados con las conductas, actitudes y valores, son mucho más difíciles de conseguir.

2. Evolución de la educación para el desarrollo

2.1. Educación para el desarrollo y concepciones sobre el desarrollo y el subdesarrollo

No cabe duda de que la denominación Educación para el Desarrollo es deudora de dos conceptos socioeconómicos: la noción de desarrollo y su reverso, el subdesarrollo. Situe-mos pues ambos conceptos, antes de abordar directamente la evolución de la ED. La aparición de los nuevos estados poscoloniales y una creciente orientación de los organismos internacionales hacia el fomento del desarrollo de estos países caracterizan el inicio de la década de los sesenta del pasado siglo. José Luis Sampedro (1972) ha señalado el origen de ese estado de opinión desarrollista en el famoso “Cuarto punto” del programa del presidente estadounidense Harry S. Truman, que éste enunció en su discurso de toma de posesión, en 1949, con estas palabras: *“Hemos de consagrarnos a un nuevo y decidido programa para lograr que los beneficios de nuestro adelanto científico y de nuestro progreso industrial sirvan también para el avance y crecimiento del mundo desarrollado”*.

Aparecen pronto adjetivos que caracterizan a esos países: retrasados, preindustrializados, productores de materias primas, emergentes y hasta el muy difundido de Tercer Mundo, pero el que más se extiende es el de países subdesarrollados. En ese estado de opinión cristaliza la lógica de considerar el subdesarrollo como peldaño inferior y transitorio de la escala continua del desarrollo. No es extraño que esa mentalidad “desarrollista” se extienda, como afirma Mesa (2000) a los gobiernos, a las organizaciones multilaterales, a las organizaciones no gubernamentales y a la opinión pública y que, como consecuencia de ello, se llegue a la promulgación en 1960 del “I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, con objetivos ambiciosos de crecimiento económico.

En esa misma década aparece la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como tal, ya que los programas de ayuda de las dos décadas anteriores, como el Plan Marshall, se orientaban a la reconstrucción de posguerra o a consolidar las alianzas estratégicas de la Guerra Fría, y no tenían el desarrollo económico como objetivo ni como instrumento.

Sampedro, en la obra citada, apunta que hay en ese tiempo una general aceptación de que el desarrollo es el problema central de nuestro tiempo. Esa escalera del desarrollo es la que habría de recorrerse con las apropiadas contribuciones de capital, conocimiento y tecnología, pues de ese modo todas las sociedades alcanzarían un despegue económico y un rápido proceso de modernización que llevaría a la industrialización y la sociedad de consumo, conforme al modelo de los países industrializados. Al crecimiento y consolidación de esta mentalidad desarrollista contribuyen también las necesidades de legitimación política y social de las elites gobernantes y los movimientos nacionalistas en

el poder en muchos de los nuevos Estados, que promueven la industrialización y la construcción de costosas infraestructuras como herramientas para lograr la ansiada autodefinición nacional.

Domina en ese tiempo una visión optimista sobre el futuro de los países poscoloniales, pues, como ya se ha dicho, se entiende que el problema estriba en su retraso económico con respecto al mundo desarrollado y por ello, se apuesta por estimular el crecimiento económico. Como han señalado Camacho, Castellanos y Mayordomo (2010), durante tres décadas, de los sesenta a los ochenta, el desarrollo fue entendido en términos prácticamente cuantitativos y por eso a los países del Sur se les marcó alcanzar unas determinadas cuotas de Producto Nacional Bruto (PNB) y a los países donantes aportar fondos que contribuyeran al logro de esos índices de desarrollo. En ese contexto nace la denominada Educación para el Desarrollo.

Sequeiros (1997) proporciona cuatro tipos de explicación del subdesarrollo, que deberán tenerse en cuenta a la hora de definir qué es la ED y cuáles son sus objetivos, su contenido y su metodología. Estos son:

- La explicación determinista: los países subdesarrollados no pueden ser ayudados para ser otra cosa, porque están incapacitados para el desarrollo por su propia naturaleza y cultura. Desde esta óptica no cabe cualquier educación que pretenda tener algo de ED.
- La explicación liberal: la más extendida en el momento en que surge la ED. Según ella, los países subdesarrollados van con retraso y pueden y deben ser empujados para alcanzar el nivel de los países industrializados. Se trata, pues, de acelerar el pulso económico de estos países.
- La explicación marxista: la historia de la humanidad ha sido siempre una lucha entre dominación y dominados, entre imperialismo y colonialismo. En este caso concreto los países subdesarrollados son países periféricos dominados y explotados.
- La explicación alternativa: Según Sequeiros, los movimientos alternativos critican la identificación de desarrollo y crecimiento, crecimiento y acumulación, y, finalmente, acumulación e industrialización. Denuncian la confusión del progreso con la acumulación de riquezas.

Argibay, Celorio y Celorio (1997) se hacen eco de la clasificación de Guy Bajoit (1996), quien propone y describe cuatro modelos de desarrollo que ejemplifican los cambios de orientación y de significado de los tres conceptos -Desarrollo, Educación, Participación- en nuestras sociedades desde 1950 hasta nuestros días. En ellos se ven rasgos comunes también a la clasificación de Sequeiros:

- La Teoría de la Modernidad centra su explicación en el retraso de los países subdesarrollados, que han de pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna. El apoyo de los países desarrollados consistirá fundamentalmente en asistencia técnica.

- La Teoría de la Revolución ve la causa del subdesarrollo en la explotación y la salida de ese estado se obtendrá mediante la toma del poder político. La solidaridad Norte/Sur se concreta en la solidaridad política.
- La Teoría de la Competición o de la competencia señala la causa del subdesarrollo en el excesivo peso del estado. Para romper con ello es preciso favorecer la economía de mercado y la solidaridad Norte/Sur se expresa mediante la ayuda humanitaria y el fomento de la autonomía económica.
- La Teoría de los Conflictos vincula el subdesarrollo con la falta de organización social. Se trataría, pues, de reforzar las organizaciones capaces de hacer presión y la solidaridad se expresa, en este caso, mediante el apoyo a las organizaciones de base tanto a nivel local como a nivel global.

2.2. *El nacimiento de la Educación para el Desarrollo, un término cuestionado*

La ED surge hace casi medio siglo en medio de una sociedad con una mentalidad desarrollista. La comprensión de que el desarrollo incluye la mejora de las condiciones sociales del ser humano y sus más vastas aspiraciones y que no es solamente crecimiento, sino crecimiento más cambio, es muy minoritaria hasta ese momento (Berzosa y Sampetro, 1996). De ahí que, por su surgimiento en una mentalidad desarrollista, no sea extraño que se cuestione incluso la noción misma de Educación para el Desarrollo. Sáez (1995: 9) sintetiza así los reparos al término Educación para el Desarrollo:

Esta denominación resulta equívoca al tratarse de una fórmula imprecisa y genérica —¿"qué" educación para "qué" desarrollo?—, que establece una conexión inevitable con las implicaciones economicistas y cuantitativas de tantas "teorías sobre el desarrollo" que han aparecido para justificar el contraste planetario pobreza-riqueza. Algunos grupos de educadores y movimientos de renovación pedagógica cuestionan la validez de la expresión mencionada, prefiriendo otras denominaciones, que insistan de manera más genérica en los métodos o en los valores por los que apuestan estos modelos didácticos: educación global, educación para la solidaridad, educación emancipatoria, educación intercultural, etc.

Puede extraerse de lo expuesto hasta aquí la conclusión de que el concepto de Educación para el Desarrollo surge ligado a una determinada concepción económica y social e irá evolucionando, constantemente, no sólo en función de la evolución de la conciencia sobre la necesidad o los beneficios de ese pretendido desarrollo, sino también en función del mayor o menor protagonismo que se conceda a los actores involucrados en dicho proceso educativo y a las finalidades que se le marquen.

2.3. *La Educación para el Desarrollo en el contexto europeo*

La primera vez que un organismo internacional reconoce la importancia de la Educación para el Desarrollo fue en 1974 cuando la UNESCO considera la educación como un medio para contribuir a la solución de "los problemas fundamentales que condicionan la

supervivencia y el bienestar de la humanidad —desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza— y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución” (Unesco, 1974: 53,153).

En el ámbito europeo no es hasta el 2001 cuando la Resolución del Consejo de Ministros de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la Opinión Pública Europea reconoce de manera oficial la relevancia de este ámbito de actuación, destacando cómo la Educación para el Desarrollo contribuye a reforzar la solidaridad internacional.

En el 2002 se dan dos hechos relevantes para la ED. El primero de ellos es la recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16 de octubre de 2002. Representa un hito importante ya que los ministros participantes se comprometieron a impulsar un nuevo enfoque educativo en el que la educación para la ciudadanía democrática debería abarcar cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, con el fin de permitir que el individuo actúe durante toda su vida como parte de una ciudadanía activa, responsable y respetuosa con los derechos de los demás.

El segundo es el Congreso Europeo sobre Educación Global celebrado en noviembre de 2002 en Maastricht, que reunió a gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, autoridades regionales y locales, y parlamentarios de toda Europa y otros países. El Congreso elaboró la Declaración de Maastricht 2005-2014 sobre Educación Global en Europa que según Escudero y Mesa (2011: 13):

Ha sido el punto de partida para el desarrollo de estrategias nacionales de educación global en diferentes países europeos. Aunque existen matices y diferencias entre la concepción de la Educación para el Desarrollo y la educación global, con frecuencia los actores son los mismos y ambos enfoques se insertan en una concepción educativa transformadora y que tiene como eje la solidaridad y la justicia.

En 2005 y contando con la participación de los Estados miembros, la plataforma europea de las ONGD (CONCORD) y algunas instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se celebró la Conferencia Europea sobre Educación para el Desarrollo y Sensibilización. Este Encuentro dio lugar a una declaración política sobre la importancia de la educación para el desarrollo.

En 2005 el Consejo de la Unión Europea y los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea acordaron una declaración conjunta sobre el desarrollo denominada *El Consenso Europeo sobre Desarrollo*, que recoge los desafíos que hay que afrontar para erradicar la pobreza y promover el desarrollo sostenible y los compromisos que debe asumir la Unión Europea al respecto. Para contribuir a la aplicación de dicho Consenso, el 9 de noviembre de 2007 (Día Europeo del Desarrollo), se da a conocer en Lisboa el Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo, *la contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo*. El objetivo de este documento es afianzar la comprensión crítica de las causas y consecuencias de la pobreza y de la injusticia a nivel mundial, y de su incidencia en la interdependencia personal, local, nacional, europea y mundial y en el desarrollo sostenible. Se trata de

promover y favorecer el compromiso en la lucha contra la pobreza, a partir de las políticas educativas que respalden estos principios, del diálogo entre los actores europeos y de fomentar actividades y programas europeos de ED.

Como parte de este proceso, la Comisión Europea encargó durante 2010 un estudio sobre las actividades de sensibilización y educación para el desarrollo realizadas en Europa por diversos actores del ámbito formal y no formal, llamado DEAR (*Development Education and Awareness Raising*). El Estudio ofrece un diagnóstico de la situación de la ED en los veintisiete países miembros de la Unión Europea y del compromiso de la Comisión en este campo. Entre los objetivos se citan la comprensión crítica del mundo interdependiente y la participación activa de la ciudadanía. Además, se hace una distinción entre las acciones relacionadas con el aprendizaje global, las campañas y la incidencia política. También se menciona la importancia de la complementariedad de los proyectos de educación formal financiados por la Comisión Europea con las políticas nacionales; y que deberían contar con la aprobación y el apoyo de las autoridades educativas competentes nacionales o regionales. (Escudero y Mesa 2011).

Fuera del ámbito institucional varios actores europeos actúan de forma conjunta en la ED, como ejemplo la Red POLYGONE que comienza su trabajo en 1998, aunque no es hasta el 2001 cuando la Unión Europea y otros agentes locales conceden financiación a esta red y comienza su andadura de forma oficial. POLYGONE se configura como red de formadores de Educación para el Desarrollo y está compuesta por varias organizaciones de Bélgica (ITECO), Portugal (CIDAC), Francia (Étudiants et Développement) y España (HEGOA y CEIPAZ). La filosofía de esta red se basa en el trabajo colaborativo con entidades tanto del Norte como del Sur y según la página oficial del grupo Hegoa sus actividades se basan en varios niveles de acción. Para la conformación de esta Red internacional, se fueron estableciendo diversos niveles de acción:

1. Invitación y compromiso de participación de 39 ONG del Norte y del Sur.
2. Formación de redes locales en Europa, África, América y Asia.
3. Elaboración de un documento base que plantea cuestiones claves para suscitar la reflexión y para contribuir a sistematizar las aportaciones de cada ONG participante.
4. Creación, mantenimiento y alimentación de una página web a través de la cual establecer la comunicación entre las ONG participantes.
5. Realización del Encuentro de Sistematización Final, que tuvo lugar en Murgia (Álava) en Noviembre de 2002.
6. Publicación en cinco idiomas -castellano, euskera, inglés, francés y portugués- del Documento Final, y difusión en Europa y en Países del Sur (África, América Latina, Asia).

En 2002 la red contaba con 40 organizaciones de 30 países del mundo. Debido a los problemas de coordinación, este proyecto ha reducido su actividad, pero es destacable lo enriquecedor que resulta para la ED el realizar un análisis mediante el diálogo, debate y la reflexión conjunta con actores del Norte y del Sur.

2.4. Modelos de análisis de la evolución de la ED

Existe una cierta tradición de considerar fases, momentos o generaciones en la evolución de la ED. En esa perspectiva puede citarse el estudio de Celorio (1995) y las tres épocas que distingue en la Educación para el Desarrollo: la sensibilización como ayuda al Sur, la de la solidaridad y la de la globalización.

El modelo de análisis evolutivo de la ED más extendido en nuestro ámbito es el denominado modelo de cinco generaciones enunciado por Manuela Mesa (2000), que desarrolla el anteriormente expuesto por Celorio. Resumimos a continuación alguna de las características más relevantes de cada una de las generaciones consideradas por esta autora.

- Primera generación: modelo caritativo-asistencial. Surge en los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo y se centra en la promoción del asistencialismo y de las acciones de beneficencia. Promueve la ayuda humanitaria y de emergencia ante situaciones críticas (guerra, desastres, o hambrunas). Dice Manuela Mesa que estas primeras acciones no pueden ser consideradas estrictamente ED debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos propiamente educativos y por el predominio de una visión lineal de la realidad y de las explicaciones de tipo mono-causal. Constituyen, sin embargo, un importante precedente de la misma, y se han proyectado hasta el presente dotándose de nuevas formas y estrategias. La Educación para el Desarrollo a menudo tiene relaciones muy estrechas —y en no pocos casos contradictorias— con las actividades de sensibilización social y las campañas de recaudación. Los actores predominantes de esta primera generación son las ONG humanitarias, la Iglesia católica y Misiones. Esta generación continúa vigente en el momento presente debido, según la propia Mesa, a “razones institucionales”, pues la proliferación de ONG que actúan en situaciones de crisis y que compiten por las donaciones ha configurado un “mercado de la conmisericordia”.

Algunas ONG perciben que la recaudación de fondos y la aparición en los medios de comunicación, y con ella la supervivencia institucional, depende este tipo de imágenes y mensajes, a menudo en combinación con agresivas campañas de marketing (Smillie 1993). No obstante, se trata de un modelo que ha sido puesto en cuestión ya que parece estar en retroceso desde mediados de los años ochenta debido a diversos factores: los cambios registrados en el comportamiento de las principales ONG humanitarias, los esfuerzos de autorregulación del sector no gubernamental —el “Código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo” adoptado por las ONGD europeas a finales de los ochenta puede citarse como ejemplo—, así como las críticas a este enfoque de la sensibilización por parte de los medios de comunicación y ONGD adscritas a “generaciones” posteriores.

- Segunda generación: modelo desarrollista. Se origina en los años sesenta del siglo XX y se basa en la consideración del desarrollo como un proceso lineal que se organiza en “etapas” que conducen desde la sociedad tradicional hacia la modernización. El modelo de desarrollo se sitúa en los países industrializados. Esta mentalidad desarrollista dio paso a nuevas ONG “de desarrollo”, surgidas ex novo o como evolución de las organizaciones misioneras o humanitarias clásicas. En su trabajo en el

Sur, estas organizaciones adoptaron los “proyectos de desarrollo” y la participación comunitaria a partir de estrategias de autoayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo. Aquí puede situarse la configuración de la ED como tal, tomando como punto de partida las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. Mesa señala que emerge un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de “cooperación”, entendida como actividad a través de la cual “se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos”. Sin embargo, estos proyectos de desarrollo se inscriben en una dinámica de modernización en la que no se pone en tela de juicio el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional. El carácter eurocéntrico es otra de las características de los mensajes y contenidos transmitidos por este enfoque de ED. Las generaciones siguientes han señalado una limitación fundamental de este modelo desarrollista: al obviar los problemas estructurales del desarrollo, se elude la responsabilidad del Norte, considerando que el desarrollo es un problema limitado a los países que no han logrado alcanzar aún ese estadio.

- Tercera generación: modelo crítico y solidario. Este enfoque, que nace en los años setenta, surge por la influencia del denominado paradigma de la “dependencia”, nacido en América Latina, en el que se alegaba que el subdesarrollo no era un simple estadio de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, las sociedades y los sistemas políticos de las sociedades del Sur, en las que el colonialismo y el neocolonialismo seguían teniendo una influencia determinante. Según este enfoque, el desarrollo de unos se lograba a costa del subdesarrollo de otros, a través de relaciones de explotación entre el “centro” y la “periferia” (Mesa, 2000:11). Nace así un nuevo modelo de ED más crítica y con una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. La figura de Paulo Freire y de otros renovadores de la pedagogía, ayudan a incorporar estas cuestiones y a ofrecer propuestas metodológicas innovadoras. La ED deja de centrarse en actividades de carácter informativo, orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica, compleja y diversificada, que toma como base el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo —en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo— y la crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, en el marco de las interrelaciones entre el Norte y el Sur. También se resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, se cuestionó la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Un hito en la ED es la *“Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”*, promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974. Esta Recomendación instaba a los Estados miembros a promover la educación sobre las cuestiones mundiales. Dentro de este enfoque se instala una preocupación por definir la ED, sus contenidos y objetivos, que en opinión de Grasa (1990) incluyen el *“aprendizaje de la interdependencia”*; el fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales; un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental

y la valoración de dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales del desarrollo; el vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (contenidos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socioafectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora; la coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas, así como la importancia de la evaluación del proceso educativo.

- Cuarta generación: estamos ahora, una vez instalados en la década de los ochenta, ante la Educación para el Desarrollo humana y sostenible. Como afirma Manuela Mesa, utilizando una expresión de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y extendiendo su ámbito geográfico, los años ochenta constituyeron una “década perdida” para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. La crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios —las hambrunas de África Subsahariana— han significado una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos. Naciones Unidas propone, en 1990, una nueva forma de entender el desarrollo —el “desarrollo humano”—, que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de las personas, en vez de utilizar los indicadores económicos convencionales. Confluyen en este momento la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Paz: según la clasificación de Johan Galtung (1989) el subdesarrollo es una forma de violencia estructural, por ello paz y desarrollo son dimensiones inseparables. A finales de los ochenta también se incorpora el enfoque de género a la ED. Entre sus objetivos la ED incluye un mayor conocimiento de los procesos de “empoderamiento” de las mujeres y la superación de estereotipos sexo-género. La ED afronta el reto de incorporar en sus contenidos las dimensiones de otras “educaciones” que le son afines para, de este modo, acercarse a problemas que son complejos y que tienen una dimensión integral, pues sólo así será una herramienta para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente. En otras palabras, los problemas ambientales, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, entre otros, exigen incorporar enfoques y contenidos de las otras “educaciones” sobre problemas globales: la “educación ambiental”, la “educación para los Derechos Humanos”, la “educación multicultural” y la “educación para la paz”. Se llega a hablar de la necesidad de impulsar una “educación para el desarrollo sostenible”, la cual unifica la Educación para el Desarrollo tradicional, con su énfasis en los problemas Norte-Sur, y la educación ambiental. Un ejemplo de esta intención agregadora puede verse en Greig, Pike y Selby (1991).
- Quinta generación: la educación para la ciudadanía global. En la última década del siglo XX, el principal desafío para el desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el vertiginoso proceso de globalización y privatización de la economía mundial, basada en el intercambio monetario y financiero. Como consecuencia de este proceso, los Estados nacionales están perdiendo el control de importantes esferas de actividad pública, como la política monetaria y otros instrumentos esenciales de la política económica. Esto significa que el contenido de la soberanía nacional y el papel del Estado nación como actor de las relaciones internacionales se diluye

progresivamente en un vasto mercado global. Las corporaciones transnacionales y de fondos de inversión movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía real, el empleo, el bienestar de la población y el medio ambiente, como ha puesto de manifiesto Taibo (2001). Nora Godwin (1997:15) sostiene que la educación debe fomentar una forma de pensar a escala planetaria. Este proyecto supone, en primer lugar, redelinear los contenidos de manera que faciliten la comprensión crítica del fenómeno de la globalización y reafirmar el vínculo entre paz, desarrollo, justicia y equidad a nivel local y global. Señala Mesa que en esta generación la ED ha estado cada vez más vinculada a las grandes campañas de incidencia política, cabildeo o lobbying sobre temas globales de las ONGD más evolucionadas. Campañas que intentan ir “de la protesta a la propuesta”, planteando cambios realizables a corto plazo y no sólo, como en el pasado, una crítica radical al orden vigente. Otra de las preocupaciones centrales de este periodo ha sido el análisis de los medios de comunicación, pues la revolución de las tecnologías de la comunicación no parece haber contribuido a mejorar la información y la comprensión de la realidad de los países en desarrollo por parte de la opinión pública de los países industrializados.

En Baselga, Ferrero y Boni (2004) se propone también un modelo de generaciones, pero se reduce a cuatro: “ED caritativo-asistencial”, “ED desarrollista”, “ED crítica y solidaria” y “ED para el cambio global”. Como vemos, no aparece aquí la última de las generaciones relacionadas por Manuela Mesa, la centrada en la educación para una ciudadanía global.

Pero ambos modelos son sustancialmente similares. Se trata, en ambos casos, de un modelo que tiene en cuenta tanto los factores externos que han condicionado este ámbito educativo -el contexto y problemática internacional de cada período, las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales conexos y los actores y fuerzas sociales más importantes en esos momentos-, como lo que denominan “el factor institucional”: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la ED, en especial las ONGD, y la función que esos actores asignan a la ED. Como en el caso de la clasificación de Mesa, este modelo también es deudor de la tipología de “generaciones” de ONGD que estableciera David C. Korten (1990) atendiendo a la orientación y a los rasgos generales de las ONGD.

La utilización del término generación no debe llevarnos a equívocos, pues no se trata de modelos lineales o “por etapas”, de forma que una generación supera y sustituye a la anterior. Al contrario, en las actividades de un actor determinado se pueden encontrar simultáneamente rasgos de una u otra generación, de tal modo que hoy podemos hallar elementos o puntos de vista característicos de la primera o de la segunda generación. Eso sí, al contrario de lo que afirma Mesa, creemos que pueden realizarse valoraciones éticas sobre las motivaciones inspiradoras de cada una de esas generaciones o tipos de ED.

Como hemos indicado, esta tipología de generaciones de la ED es deudora de la clasificación que realiza David Korten (1990) del mundo de las ONG en los países industrializados occidentales. Por eso quizás resulte oportuno recordar aquí sus cuatro generaciones de las ONG categorizadas según sus funciones y estrategias principales.

1. Estado de la Cuestión de la Educación para el Desarrollo

- 1) La primera generación de las ONG es la de tipo ayuda humanitaria emergente o de socorro. Su percepción de los problemas principales del mundo es la falta de bienes materiales. En consecuencia, las funciones de las ONG se limita a la distribución de bienes a algunas personas o familias muy limitadas con una duración muy corta.
- 2) La segunda generación es la que tiene como especialidad el desarrollo local. El problema principal que se percibe es el atraso o la falta de desarrollo de las comunidades locales. La función principal es promover algunos proyectos que se supone que contribuyen al desarrollo local junto con la capacitación y la participación de las organizaciones comunales o locales a corto o mediano plazo.
- 3) La tercera generación es aquella con especialidad en reformas institucionales y elaboración de políticas (advocacy). Para las ONG de esta generación el problema principal del mundo son las limitaciones o distorsiones institucionales a escala regional o nacional. Su función principal es actuar como facilitadoras o intermediarias entre organizaciones públicas y privadas, para conseguir cambios y mejoras institucionales a largo plazo.
- 4) La cuarta generación es la de las ONG que tiene como especialidad ser facilitadoras, promotoras o educadoras para la formulación de redes globales de organizaciones populares. Su función principal es animar y dar visiones a las organizaciones populares a través de la concientización de la ciudadanía global actuando como un Cuarto Sector que se agrega al Primero (gobierno), Segundo (empresa privada) y Tercero (ONG voluntarias).

Para terminar con este análisis de la evolución de la ED por “generaciones”, Hernández Sánchez (2010) expone la evolución que ha experimentado la ED desde los diferentes enfoques que ha tenido la misma, de los que se deriva un concepto de desarrollo y cooperación para el desarrollo. Su síntesis se recoge en la Tabla 2, que la autora generó a partir de la información obtenida de la CONGCyL (Coordinadora de ONGD de Castilla y León).

Tabla 2.
Enfoques del concepto de desarrollo y la ED

	Enfoque	Concepto de desarrollo / Cooperación al desarrollo	Educación para el desarrollo
50-70	Caritativo/Asistencial	Desarrollismo Asistencia técnica	Imágenes y mensajes catastrofistas Refuerzo estereotipos Enfoque paternalista
70-80	Crítico/solidario	Dependencia Solidaridad política Satisfacción de necesidades básicas	ED como proceso educativo Énfasis en causas interdependencia Denuncia del orden internacional injusto Responsabilidad histórica
80-90	Desarrollo Humano Sostenible (DHS)	Desarrollo sostenible Fortalecimiento democrático Participación y desarrollo comunitario	Conocimiento crítico Otras visiones (género, paz, DDHH...) Cambiar el Norte Trabajo en el Sur
90-2000	Educación para la ciudadanía universal	Desarrollo Humano Globalización Neoliberal Gobernabilidad Desarrollo local	Cambio de paradigma: exclusión/ inclusión Ciudadanía universal Movimientos alternativos Multidimensionalidad

Fuente: Hernández Sánchez, 2010.

Numerosas similitudes con los tipos hasta ahora enunciados encontramos en la clasificación realizada por Argibay y Celorio (2005) para referirse a la evolución de la ED, pues no hablan de generaciones, pero sí de etapas que también tienen un carácter acumulativo, pues junto a las nuevas estrategias perviven también las viejas. Su modelo, que encuentra sus cimientos en la clasificación en tres épocas realizada por Celorio (1995), diferencia cuatro etapas, pues funde en una lo que para Mesa serían dos diferenciadas, que alcanzarían desde los años cuarenta a los setenta del pasado siglo. Las etapas consideradas son las siguientes:

- Enfoque Caritativo-Asistencial, que cubre desde 1950 a 1970, con el objetivo básico de promover la recaudación de fondos.
- Enfoque Crítico-Solidario, que va desde 1970 a 1980, en el que la ED ya se considera como un ambicioso proceso educativo cuya finalidad es concienciar sobre las causas de la desigualdad basándose en las nociones de interdependencia y reconociendo la responsabilidad histórica.
- Enfoque de Educación Global, que comprende desde 1980 a 1990, que se basa en el concepto de desarrollo sostenible y que intenta desarrollar la comprensión de la interdependencia global, a partir de la incorporación de otras visiones centradas en el género, la paz, los derechos humanos, la ecología,...
- Enfoque para la ciudadanía universal, que arranca en 1990 y llega hasta hoy, intentando promover la conciencia de la ciudadanía universal y generar procesos de participación y acción ciudadana. Reafirma el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad y analiza y denuncia la globalización neoliberal.

Más sencilla es la clasificación que ofrece Ortega (1996), que plantea dos perspectivas distintas para proyectar la ED: el modelo asistencial y el modelo causal.

- El modelo asistencial sitúa la finalidad de la ED, casi en exclusiva, en informar sobre las consecuencias que el subdesarrollo provoca en las poblaciones del Tercer Mundo (hambre, enfermedades, catástrofes,...). Esta información de índole asistencial tiende a centrarse preferentemente en las consecuencias de la pobreza, mientras que el segundo de los modelos, el causal, utiliza una información que hace hincapié en los motivos y circunstancias que han conducido a la pobreza.
- El modelo causal, se articula en torno a una serie de conceptos clave, pues además de la información sobre el porqué de la pobreza, se sirve de la pretensión de originar un proceso de reflexión crítica sobre la información recibida. Se trata de un esfuerzo sistemático y deliberado de concienciación. A lo largo del proceso, las situaciones tienden a evaluarse con criterios de equidad y solidaridad y se desarrolla una voluntad de cambio basada en la lucha contra la injusticia.

Gómez Galán y Sanahuja (1999) realizan un análisis de la evolución de la ED en función de las motivaciones o líneas de reflexión que determinan la cambiante fisonomía del discurso solidario que está en la base de la ED. Según ellos las motivaciones o líneas de reflexión principales son las siguientes:

- La reflexión humanitaria: el deseo de prevenir y mitigar el sufrimiento humano por encima de la idea de raza, sexo, religión o clase social, está en el origen de la ED y su preocupación por la pobreza, el hambre y el subdesarrollo, especialmente en la década de los sesenta y los sesenta del siglo XX.
- La reflexión religiosa: la ED ya había conocido un cuestionado precedente en las campañas de recaudación de fondos de las misiones católicas y protestantes del período colonial, pero el ecumenismo, el Concilio Vaticano II y la denominada doctrina social de la Iglesia van tornando la concepción tradicional de caridad y se inclinan hacia un compromiso de transformación social, como se pone de manifiesto con la “Teología de la Liberación”.
- La reflexión ética. Para muchas ONGD laicas e independientes surgidas en las décadas de los sesenta y de los setenta, la ED es una forma de dar respuesta al imperativo moral que representa la pobreza y la injusticia, así como el compromiso expreso con la afirmación de los Derechos Humanos, especialmente los de contenido económico y social.
- La motivación política e ideológica: la movilización social a favor de los pueblos en proceso de descolonización, los movimientos de liberación nacional, las organizaciones populares, los movimientos sociales fueron, desde hace ya medio siglo, una de las principales fuerzas impulsoras de la solidaridad internacional y, por consiguiente, de las actividades de las ONGD en los países occidentales.

La evolución del pensamiento sobre el desarrollo y, en general, la conformación del orden internacional y las actividades de ED de las ONGD han sido el escenario de este debate y han aportado una reflexión originada en el contacto directo y en el trabajo con las poblaciones del Sur. Podríamos afirmar que las distintas clasificaciones de la evolución de la ED deben entenderse no de un modo estrictamente cronológico, pues muchas etapas o fases iniciales perviven en las siguientes y en el momento presente y significan tendencias o lecturas emergentes que predominan en un momento determinado. En cualquier caso, sí puede afirmarse que la ED tiene una trayectoria que va adoptando, aunque con algunos elementos de duda o de indeterminación, un enfoque cada vez más amplio y omnicomprensivo.

3. Principios y valores de la educación para el desarrollo

Los valores y las actitudes configuran el núcleo de la acción solidaria, propia de la ED. Como hemos visto en apartados anteriores, las definiciones de ED insisten en el fomento y desarrollo de determinados valores. La promoción de valores desde la ética tiene un papel principal, crucial, en la construcción de un futuro mejor y en la lucha contra la pobreza. Los distintos ámbitos de la ética —la individual y la comunitaria, la ética en el poder y en la sociedad civil organizada— son imprescindibles en la transformación de la situación actual. “Nada pueden temer más la injusticia y los defensores del actual status quo planetario que la unión y la acción organizada de gente frente a ella” (Arnanz y Ardid, 1996).

Por eso resulta pertinente tratar de dilucidar cuáles son los valores que, desde las acciones enmarcadas en la ED, deben ser promovidas. La ED promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y los Derechos Humanos, esenciales para entender los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta y enfrentarse a ellos. Estos valores y actitudes, en opinión de Ortega (2008) pueden ser, por ejemplo: la empatía, la identidad y la autoestima, el valorar al prójimo y el respeto a la diversidad, el compromiso con la justicia social y la no discriminación, la igualdad de género, la preocupación por el medio ambiente y el compromiso con un desarrollo sostenible; todo ello, mediante un proceso autorregulador y de formación-reflexión-acción.

Sáez (1995: 249) también reflexiona sobre los valores propios de la ED. Para él, desde el punto de vista de las actitudes y valores promovidos por la ED, deberíamos evitar, en primer lugar, la sensación de impotencia e inutilidad. En otras palabras:

Asumir las responsabilidades individuales y colectivas del pasado y del presente con respecto a la situación de indigencia que afecta a las tres cuartas partes de la humanidad, no significa culpabilizar directamente a los destinatarios del proceso educativo, como si de ellos dependiera todo.

Esa postura genera frecuentemente una reacción defensiva contraria a lo pretendido, cuando no la indiferencia generalizada ante la imposibilidad de comprender y hacer algo. Para poner los valores de la ED en acción, para la transformación emancipatoria de la realidad, es preciso potenciar la capacidad para la crítica y la desobediencia civil no violenta frente a los poderes dominantes y los valores establecidos, y también la capacidad para pensar y realizar los cambios posibles y necesarios en el plano personal y en el social, partiendo de las aulas hasta llegar a las instituciones políticas y viceversa, teniendo en cuenta una serie de horizontes utópicos movilizados.

Pero no se trata de sustituir la imposición de unos valores trasnochados por otros más “avanzados” pero transmitidos mediante procedimientos adoctrinadores, sino de una constante interpelación desafiante de todos los valores y actitudes que configuran nuestra cultura, sin caer en el relativismo ético y aceptando la pluralidad de visiones y proyectos.

Los valores y actitudes fomentados por la ED no pueden plasmarse en formulaciones convencionales, pues resultan ambiguas e incluso contradictorias con los objetivos propios de la ED. Sáez se arriesga a enumerar una serie de valores necesarios para lo que él denomina una globalización didáctica Norte-Sur. En esa relación se incluyen la sensibilidad, la empatía, la gratuidad, la apertura al mestizaje y la capacidad de escucha para romper estereotipos, la integración ecologista de la realidad inmediata, el análisis constructivo e integral de los conflictos, la solidaridad, la complejidad, el cambio y la libertad, que han de cristalizar en el compromiso a favor de los pobres, desfavorecidos o marginados del sistema.

En cualquier caso, la ética económica y social moderna, centrada en la cuestión de la justicia social, exige dos actos de fe, en opinión de Arnspenger y Van Parijs (2002): aceptar el riesgo intelectual de someter a confrontación y crítica las convicciones que hasta

este momento estimábamos que debíamos suscribir y creer que nuestra sociedad y nuestro mundo puede ser modificado por los valores.

Pero quizás el valor más citado cuando se habla de ED sea el de la solidaridad. Es preciso que se fomenten actitudes que lleven a la toma de decisiones ante la situación injusta del mundo. Por eso parece adecuado pararse a realizar algunas consideraciones sobre la solidaridad.

Como dice Sequeiros (1997), se es solidario respecto a algún problema o situación. No se puede entender lo que es la solidaridad sin un conocimiento y sensibilización real ante el mundo. El punto de partida es una toma de contacto con la globalidad de nuestro planeta: hay una sola Tierra (con muchos problemas humanos), pero existen varios mundos en ella.

Por eso, este autor habla de “solidaridad sin fronteras”, una categoría ética de gran poder configurador de la conciencia que debe formar parte de los objetivos educativos. Ante las situaciones terribles y las desigualdades abisales que existen en este mundo, hay dos posibles actitudes excluyentes. La actitud del silencio, del olvido y de la ceguera, y la actitud de la solidaridad. Esa actitud hay que fomentarla mediante la educación para la solidaridad, que pretende una auténtica revolución de la sensibilidad:

Se trata de crear progresivamente una conciencia internacional nueva en los niños, jóvenes y adultos que lleve a una transformación de los valores habituales y de las prácticas sociales hacia la toma de postura y la intervención efectiva a favor de los pobres y desposeídos de este mundo para lograr una sociedad más igualitaria y justa. (Sequeiros, 1997:23)

Se trata de ayudar a construir unos valores, promover actitudes y potenciar acciones que vayan haciendo avanzar las redes de una cultura de la solidaridad que modifiquen los modos tradicionales de pensar y actuar centrados en el propio interés que ha generado la “cultura de la ceguera y el olvido” (Díaz Salazar, 1996).

Quizás para la definición de los valores resulte muy eficaz el análisis del sistema social y económico en que vivimos y los valores que promueve. Es este un tema abordado por muchos autores, pero particularmente lúcido es el realizado por el añorado Ramón Fernández Durán (2003: 210-212), que concluye que nuestro sistema capitalista ha hecho del consumo de cosas en gran medida innecesarias, la flexibilidad, la movilidad y la precariedad los valores supremos, pues no hay nada fijo o estable, lo que introduce una gran ansiedad y provoca la corrosión de carácter (Sennet, 1999), lo que lleva a nuevos efectos: una intensa sumisión de las personas y de sus subjetividades a las dinámicas del mercado. Se fomentan otros valores igualmente centrales: el individualismo, la atomización y la desestructuración social, una pérdida de identidades colectivas y solidarias “y del valor del trabajo y la dignidad (sobre todo para los excluidos y precarios), así como la creación de falsas identidades a través del consumo (compulsivo), con un fuerte culto al dinero como vía para acceder al mismo” (Fernández Durán, 2003:212). Contra estos valores, surgen otros alternativos, que son los propios de la ED.

Pero si los valores son fundamentales para la configuración de la ED, también lo son los principios que han de guiarla. Esa cuestión ha sido abordada por Ortega (2007) que incluso se ha ocupado de proponer una relación de principios fundamentales que pueden resumirse en los siguientes:

- **Justicia Social:** se entiende como derecho universal inalienable de todas las personas sin distinción, que favorece la consecución del bienestar y del desarrollo humano integral en condiciones de libertad, dignidad, seguridad económica y acceso a las mismas oportunidades. En la ED supone promover que todo ser humano pueda ver cubiertos los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- **Corresponsabilidad:** Se basa en la apelación a la autonomía moral y a la responsabilidad de la persona. Cuanto mayor es el poder que una persona tiene, mayor es también su responsabilidad, pero todos somos, en cierto grado, corresponsables por las consecuencias de las acciones colectivas y todos tenemos que aportar algo para solucionar los problemas comunes.
- **No discriminación.** Supone acabar con todas las barreras que impliquen un trato diferente basado en características personales como el sexo, la etnia, la religión, la clase social, la discapacidad, la edad, la orientación sexual, etc., que tengan como consecuencia menoscabar o anular la igualdad de trato y oportunidad de las personas.
- **Igualdad:** se trata de un principio ilustrado y un derecho universal e inalienable de todas las personas, sin distinción de ningún tipo.
- **Igualdad de género:** Las agencias del Sistema ONU han incorporado este principio para definir sus políticas e intervenciones, apoyándose en el enfoque de género, de tal manera que se introducen los análisis de desigualdades y se aportan mecanismos para la transformación de las mismas hacia una distribución equitativa de los poderes y los espacios de participación de hombres y mujeres.
- **Equidad:** Se trata de la situación de acceso a los derechos en igualdad de condiciones para todas las personas y también en función de sus necesidades y dificultades. La equidad en desarrollo humano y sostenible supone la igualdad en el acceso, la igualdad en la cobertura de las necesidades sociales básicas y la igualdad en las posibilidades de elección. Mención especial merece la equidad de género, que se refiere a la justicia en el tratamiento de mujeres y hombres, según sus necesidades respectivas, sus diferencias étnicas, culturales, sociales, de clase o de otro tipo.
- **Empoderamiento:** Conjuga una doble dimensión, pues, por un lado, significa la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente tienen las mujeres (en ese sentido, tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad y autoestima de cada mujer como persona) y, por otro lado, tiene una dimensión política, en cuanto que pretende que las mujeres estén presentes en los lugares donde se toman las decisiones. El empoderamiento de las mujeres es tanto un fin en sí mismo como un medio para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

- **Solidaridad:** Es a la vez una virtud privada —que implica la promoción de actitudes de corresponsabilidad frente a problemas que deben afectarnos a todos porque son de toda la sociedad— y un principio jurídico —instrumento clave para la comprensión de la aplicación y para la interpretación de los derechos—. La solidaridad proporciona la base de los derechos de tercera generación (derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente, etc.).
- **Participación:** está asociada a una de las acepciones de la libertad. Deben abrirse cauces reales y variados de posible participación para que todos podamos intervenir en la deliberación y toma de decisiones que nos afectan.
- **Diálogo:** Para que las soluciones dialogadas a los conflictos sean verdaderamente constructivas, los diálogos han de reunir una serie de requisitos señalados por la ética discursiva (Cortina, 1994): disposición para escuchar al interlocutor, pues se cree que puede aportar algo; no creencia en la posesión de toda la verdad; disposición para modificar o mantener la propia posición en función de los argumentos aportados por el interlocutor, preocupación por buscar una resolución correcta y, por tanto, por entenderse con el interlocutor; atención en la decisión final de intereses universales, es decir, los de todos los afectados. El diálogo, en estas condiciones, se produce en la situación ideal de acto de habla de Habermas o en la comunidad ideal de comunicación de Apel.

4. La metodología en la educación para el desarrollo

La Educación para el Desarrollo no se puede realizar desde cualquier planteamiento metodológico, sino que exige que las estrategias didácticas utilizadas reúnan una serie de características (Gedepaz, 2003).

- La necesidad de una **visión globalizadora**. Es frecuente hoy que la ED, como otros temas transversales, aparezca como un contenido o una enseñanza que surge separado o en paralelo a las áreas curriculares o asignaturas. La Educación para el Desarrollo no es un parche ni la guinda del pastel, sino un elemento educativo nuclear, que ha de implicar la personalidad del profesorado y de alumnos y alumnas. Así, pues, ha de partirse de propuestas globales, que integren estos contenidos escolares con los propios de las áreas curriculares.
- La **flexibilidad**. En la ED se ha de organizar la acción atendiendo a las condiciones del sujeto y del contexto, y ha de procurar convertir a la escuela en una institución abierta, pues la Educación para el Desarrollo hace referencia a la realidad y a los problemas sociales. Esa misma flexibilidad debe procurar facilitar el aprendizaje, ya que sugiere preguntas, proporciona pistas e indica alternativas.
- La metodología ha de ser también **comunicativa**, ya que debe favorecer la relación entre alumnado y profesorado. Es esencial la implicación del núcleo familiar si queremos lograr la coherencia en los valores y actitudes que se preconicen. Por eso, ha de ser preferentemente activa, participativa y ha de incitar a la indagación.

Pese a que la ED no puede ser más que un proceso global, desde un planteamiento puramente metodológico podemos distinguir tres momentos o tres ámbitos educativos. En alguna ocasión estas fases han sido descritas por los infinitivos *Ver*, *Juzgar* y *Actuar*. Otros autores hablan de *Conocer*, *Reflexionar* y *Actuar*. Explicamos brevemente cada una de estas etapas, que se han de presentar necesariamente unidas.

1. La fase del CONOCIMIENTO de otras situaciones humanas (de personas, grupos sociales, de pueblos,...), de la realidad económica y social internacional y de los factores que la explican, así como las consecuencias que se derivan. Este conocimiento no puede ser sólo intelectual, tiene que llegar a la afectividad, a “ponerse en la piel” de los otros.
2. La fase de REFLEXIÓN, que incluye el desarrollo y la interiorización de valores por los que apuesta este modelo didáctico (la solidaridad, la cooperación, la empatía personal y social, el sentido de la justicia, la capacidad para la crítica y la desobediencia activa y no violenta), y el enjuiciamiento de la realidad desde los conocimientos adquiridos y desde los valores que acabamos de citar, para hacer posible una toma de posición consciente, justificada y sensible sobre las situaciones y realidades estudiadas.
3. La fase de ACCIÓN que conduzca al compromiso personal en la transformación de la realidad, mediante la participación en acciones y proyectos humanizadores, para superar o denunciar las situaciones de injusticia y desigualdad.

Estos temas exigen un estilo de profesorado dialogante, comprometido y dinamizador. El tratamiento de estos temas siguiendo las tres fases enunciadas de ver, juzgar y actuar puede desarrollarse siguiendo un pequeño esquema de investigación sobre diferentes situaciones que consiste en:

- Búsqueda de información.
- Tratamiento de la información.
- Diagnóstico de situaciones.
- Posibles soluciones y medidas a tomar.
- Actuaciones a seguir.

Algunos autores (De la Calle et al., 2003) afirman que no existe una metodología concreta y específica para conseguir los fines de la ED, pero sí existe un enfoque que ha de respetarse, el denominado enfoque socioafectivo. Se trata de vivir en la propia piel las realidades que afectan a millones de seres humanos en todo el mundo, logrando así la construcción de un proceso de aprendizaje en el que esté implicada la totalidad de la persona y no sólo la capacidad memorístico-repetitiva u otras habilidades intelectuales reduccionistas.

El enfoque socioafectivo pretende un aprendizaje integral, que no afecte sólo a la posible transformación de los conocimientos e ideas (a lo intelectual), sino también a las

emociones, a los valores e, incluso, en la medida de lo posible y desde el respeto a la autonomía, a las actitudes y comportamientos.

El Centro Alternativo de Aprendizajes CALA (2008: 15 16) lo define de la siguiente manera: *“Se trata de promover -como principio, parte o final del proceso de cambio/ aprendizaje- una vivencia grupal y personal que favorezca una respuesta afectiva. A esto es a lo que llamamos aproximación socioafectiva”*.

Se trata de facilitar una situación experiencial de grupo, mediante el contacto directo con problemáticas o conflictos ligados al tema o, más frecuentemente, para adaptarnos al contexto escolar, mediante su simulación: estudios de casos, juego de roles, juegos de simulación... según su mayor o menor grado de abstracción y proximidad a la realidad. Aunque la aproximación socioafectiva se base en una simulación y no en el contacto directo con la realidad (que no siempre es posible, pero sí más frecuentemente de lo que el sistema escolar permite) las respuestas afectivas son reales y es precisamente la realidad y, a veces, la potencia de los sentimientos individuales y colectivos que aparecen lo que permite un “aprendizaje vivo”, facilitador del conflicto y el cambio”

Son muchas las estrategias didácticas que pueden ayudarnos a alcanzar los objetivos de la Educación para el Desarrollo. Entre ellas citamos:

- Juegos y simulaciones.
- Resolución de problemas.
- Tratamiento de conflictos.
- Método de proyectos.
- Estudios de casos.
- Discusiones en grupos...

En cualquier caso, como dice el Centro Alternativo de Aprendizajes en la obra anteriormente citada, las estrategias didácticas deberían insertarse, siempre con unos objetivos específicos de aprendizaje, dentro de un contexto global en el que se estén trabajando los temas que en ellas se abordan.

En resumen, un itinerario normal de trabajo debería contener:

- La formulación de unos objetivos didácticos más amplios en donde la dinámica sea una herramienta y no un fin en sí misma.
- La creación de un clima grupal favorable.
- Un inicio con juegos o dinámicas breves que sirvan, además, como distensión.
- El desarrollo de la propia dinámica o estrategia didáctica.
- La evaluación de la misma y su conexión con los objetivos didácticos amplios que deberíamos haber formulado en un principio.

5. Ámbitos de aplicación de la educación para el desarrollo

En principio, la ED como proceso educativo debe responder a un proyecto específico, para grupos concretos, con objetivos determinados y eso es lo que va a condicionar los ámbitos de actuación. En nuestro estudio nos vamos a basar en las ideas que plantea Ortega (2007: 26), que explica que se consideran ámbitos de actuación aquellos sectores o campos en los que se llevan a cabo actividades de ED desde esta perspectiva y especifica los siguientes:

- Educación formal: proceso educativo desarrollado en instituciones educativas oficialmente reconocidas para impartir el currículo regulado por la administración educativa, y que da acceso a titulaciones o certificados oficiales reconocidos y homologados.
- Educación no formal. Proceso educativo específicamente diseñado en función de objetivos explícitos de formación o de instrucción. No están directamente dirigidos a la oferta de titulaciones propias del sistema educativo reglado. Aunque se trate de una ED no institucionalizada, está organizada, estructurada y diseñada para grupos objetivos identificables.
- Ahora bien, fuera del marco de la educación formal y de la educación no formal, como hecho social no determinado de manera intencional, se produce lo que se ha denominado educación informal. Se trata de un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que duplica el campo de acción de los ámbitos formal y no formal. No obstante, el sistema educativo la reconoce y la utiliza como parte de sus aprendizajes. La educación informal, a diferencia de las anteriores, no se realiza desde una clave pedagógica, pero educa; los aprendizajes, que en su mayoría no son organizados o administrados por una estrategia educativa determinada, están determinados por situaciones cotidianas de contacto social: son experiencias que se dan en espacios distintos a aquellos en los que se produce la educación habitual. Dentro de este ámbito se recogen todas las actividades realizadas a través de los medios masivos de comunicación (Internet, prensa, radio, televisión), que gozarán de especial atención, puesto que, desde la dimensión propia de la educación informal, se realiza una importante tarea de ED.

Celorio y López (2007) sintetizan en el cuadro que adjuntamos las relaciones entre las tres modalidades de educación:

Tabla 3.
Relaciones entre la educación formal, no formal e informal

Fuente: Celorio y López, 2007

Factores	Educación Formal	Educación No Formal	Educación Informal
Intencionalidad educativa explícita	Sí	Si	No
Sistematismo	Sí	Si	No
Grupos destinatarios	Indiferente	Indiferente	Indiferente
Titulación	Oficial	No Oficial	No
Docencia en el aula	Indiferente	Indiferente	No

5.1. La ED en la Educación formal

La ED debe ocupar un lugar destacado en la educación formal. Quizás, como sostienen ACSUR-Las Segovias (1998) deberíamos partir de la consciencia de que nuestras propuestas de ED, como cualquier otra intervención educativa en el ámbito formal, se colocan en el espacio delimitado por tres elementos básicos: objetivos-contenidos-métodos. El primer problema con el que nos encontramos es que en muchos casos se piensa que su espacio, al no ser específicamente una asignatura propia del currículum escolar, debe estar vinculado a materias específicas como Educación para la ciudadanía o a actuaciones puntuales, que se relacionan muchas veces con la tutoría: semana solidaria, campañas puntuales, etc. Como ya hemos explicado al definir la ED, su integración dentro de la Educación formal debe ser mayor. La necesidad de abordar en el aula asuntos como el hambre y la pobreza, a los que parecen estar condenadas millones de personas en todo el mundo, está fuera de toda duda. A veces, acontecimientos trágicos como el terremoto de Haití sirven como ocasión o pretexto para recordar estos problemas que ensombrecen o cuestionan el modelo de vida dominante. Sin embargo, el verdadero reto es conseguir que el aula sea un espacio de diálogo, basado en planteamientos pedagógicos críticos y analíticos que aborden estos temas, tal y como señala Sáez (2005:46)

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

Es un verdadero reto introducir en el aula la ED, especialmente para el nivel de secundaria, pero la tarea tiene grandes dificultades (Sáez, 2005):

La complejidad de los fenómenos a estudiar. Se trata de procesos llenos de interdependencias tanto en sus factores y causas -temporales y espaciales, a corto y a largo plazo, externas e internas-, como en sus manifestaciones y consecuencias —demográficas, sociales, políticas, económicas o culturales—. Son asuntos difíciles de explicar y de comprender. Su asimilación activa —no su mera recepción pasiva— requiere cierta madurez intelectual y emocional, no siempre presente en las aulas.

Los temas que se tratan en ED aparecen condicionados por el soporte audiovisual que los da forma y contenido: la cultura del espectáculo que nos inunda. Noticias, imágenes y anuncios publicitarios superponen una enorme cantidad de información acerca del Tercer Mundo, llena de estereotipos, trivialidades y falacias. A pesar de sus simplificaciones, estos discursos contribuyen de forma poderosa a la construcción de imaginarios sociales sobre el Sur, previos a la propia escuela y muy complicados de desmontar.

La incorporación de los planteamientos conceptuales y metodológicos de la ED obliga a una serie de cambios curriculares un tanto conflictivos, porque acaban chocando con la cultura escolar dominante: desde la organización de las materias

en compartimentos estanco, pasando por las resistencias de sectores significativos del profesorado —y del alumnado—, hasta la falta de formación docente por parte de quienes intentan cambiar su manera de dar clase sobre el Sur, pero carecen de las herramientas adecuadas para lograrlo (p. 47).

Para resolver estos problemas se plantean diferentes opciones (Sáez, 2005):

- Centrarse en los contenidos. Dar información suficiente para que el alumnado sea capaz de analizar críticamente el conflicto Norte-Sur.
- Utilización de herramientas o procedimientos metodológicos: juegos de rol, enfoques socioafectivos, aprendizaje cooperativo, etc.
- Dar prioridad a discursos éticos y a las prácticas sociales —por ejemplo, el consumo responsable o el comercio justo—, que conduzcan a una transformación cultural y política, impulsada desde la escuela, en alianza con los movimientos “altermundialistas”.

Ninguna de las soluciones propuestas es excluyente, sino que las tres son necesariamente complementarias entre sí, pero todas pueden ser matizadas:

Desde el punto de vista de los contenidos, la cuestión no sería hablar sólo del Sur, sino «enseñar a pensar desde el Sur». Es importante suministrar al alumnado todos los datos posibles sobre las realidades de los países del Sur; por ejemplo, por qué Haití era ya antes del terremoto de 2010 uno de los países más pobres de la tierra; por qué siguen existiendo los niños soldado o la explotación infantil, o sobre las hambrunas en el Sahel; pero también explicar la interdependencia entre nuestro modo de vida consumista y la pobreza que existe en el resto del planeta.

Es necesario también revisar el eurocentrismo que preside nuestra manera de concebir y explicar la historia, basada en presupuestos explicativos nunca cuestionados, como la cartografía que sitúa Occidente en el centro del mundo (por ejemplo, se puede explicar esto utilizando el mapamundi de Peeters); la identificación de desarrollo con crecimiento económico (hay películas muy interesantes, “Binta y la gran idea” puede ser un buen instrumento); la guerra y la violencia como motor de los cambios; o la cultura como patrimonio exclusivo de las élites intelectuales.

Hay tareas previas a esta «concienciación» mucho más adecuadas a las dimensiones del aula: antes que formar jóvenes «comprometidos», la escuela debe desarrollar aprendizajes alrededor de cuestiones como la imaginación, la creatividad o la sensibilidad estética y ética, sin los que la opción a favor de la causa del Sur quedaría vacía de contenido profundo. En la actualidad se están llevando a la práctica acciones muy interesantes: teatro social, conciertos, acciones colectivas de toda la comunidad educativa, participación de ONGD en campañas escolares con la implicación activa de los y las estudiantes, etc.

La ED debe ser la herramienta que posibilite un cambio de perspectiva, que potencie la capacidad para leer de manera global, crítica y activa el mundo que nos rodea, promoviendo acciones transformadoras. En este sentido, Escudero y Mesa (2011) plantean que lo importante es conseguir que todo el mundo, y en particular, en el ámbito educativo los

niños y niñas, deben ser capaces de definir acciones transformadoras para su vida que sean coherentes con ese planteamiento que busca crear personas responsables, activas y comprometidas con la solidaridad.

Sáez (2005) explica que la alternativa es trabajar “*Abriendo puertas al Sur*” y plantea algunas posibles acciones para incorporar el Sur a la escuela:

- Situar el eje Norte-Sur en una perspectiva lo más implicadora posible. Por ejemplo, la crisis ecológica. Conviene tener presente que los temas ambientales son una de las preocupaciones sociales más importantes de adolescentes y jóvenes.
- Introducir en el aula aquellos aspectos de la vida cotidiana en los que la desigualdad Norte-Sur se haga más visible. Por ejemplo, el consumo despilfarrador del Norte frente a la pobreza del Sur. En este ámbito, hay que elaborar igualmente una visión interrelacionada y constructiva. El consumidor occidental, teórico «soberano» que «gobierna» los mecanismos del mercado a través de su capacidad de elección —salvando la enorme capacidad manipuladora de la publicidad— tiene un poder para cambiar ciertas cosas —comenzar la resistencia y la “rebelión en la tienda”— que necesita ser descubierto y utilizado.
- Explorar el amplio mundo de las manifestaciones artísticas: la música, el baile, la pintura, el teatro o la poesía. El acercamiento a las realidades del Sur no debe ser siempre una mera cuestión de estadísticas sino que es necesario generar un pensamiento afectivo y emocional alrededor de aquellas propuestas que susciten encuentros con las manifestaciones mencionadas. Un buen ejemplo a este nivel es la labor que en los últimos años (cursos 2009-2010 y 2010-2011) el IES “Clara Campoamor” de Madrid, con Pedro Sáez a la cabeza, ha llevado a cabo con la puesta en escena la obra de teatro “Vivir”, en la que se integran todos los componentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, madres y padres, personal no docente) para trabajar un mensaje que es un canto a la esperanza y la solidaridad entre los seres humanos. Es una forma de mostrar cómo pueden llevarse a cabo en los centros educativos acciones que promuevan el conocimiento de la realidad mundial, intentando potenciar los valores de solidaridad.
- Acudir a los testimonios personales. Las historias reales de las gentes del Sur, cuando llegan al aula en toda su intensidad y cercanía, tienen mucha más fuerza de aprendizaje que los datos empíricos o las interpretaciones teóricas. Por eso es tan importante crear lazos y vías de comunicación entre los adolescentes de ambos lados del mundo. En este sentido, la incorporación de las personas inmigrantes en los centros educativos es una ocasión privilegiada para hacer presente el Sur en el aula. También hay grandes posibilidades con las nuevas tecnologías, o en el mundo universitario tenemos la oportunidad de incorporar experiencias de cooperación en proyectos del Sur⁵.

5. Desde el curso 2007-2008, la Universidad de Valladolid, por poner un ejemplo que es cercano a nuestro grupo de investigación, organiza las becas PACID, prácticas de cooperación internacional al desarrollo, a través de las cuales, estudiantes de la Universidad van a realizar prácticas en proyectos de desarrollo en países del Sur. Una vez de vuelta exponen su vivencia a otros estudiantes y está resultando una experiencia muy interesante y enriquecedora.

- La “ética” de la organización escolar. ¿Qué significa abrir el colegio o el instituto al Sur? Por una parte, construir espacios para que las organizaciones no gubernamentales estén presentes de manera estable y no solamente como respuesta coyuntural a sus campañas. Por otra parte, facilitar la construcción de redes entre jóvenes de distintos centros de la localidad o de la zona, en torno a estas cuestiones. La implicación de la comunidad educativa, es obvio señalarlo, es esencial tanto en la realización de determinados signos solidarios así, por ejemplo, las celebraciones de algunos días señalados como en el impulso a la creación y mantenimiento de espacios específicos, como un aula o un departamento de solidaridad, encargado de coordinar diferentes tareas, desde la elaboración de materiales o la creación de un fondo de recursos didácticos elaborados por el profesorado y el alumnado de los centros que se incorporen a este trabajo.

Todas estas ideas no deben hacernos perder la perspectiva de la limitada capacidad que tiene la escuela para modificar la realidad, pero desde la visión de la educación como un proceso intencionado y permanente de desarrollo integral debemos tener esperanza de que la acción educativa merece la pena.

El aula, espejo de la realidad, también es anuncio de su alternativa. Incluso en las peores circunstancias, la escuela tiene una innata capacidad para afectar a los individuos, para generar personas, para asentar las bases imprescindibles -conocimientos, habilidades, capacidades expresivas y reflexivas-, para el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. Es ahí donde la didáctica de la pobreza, la comprensión de la interrelación dialéctica entre «nosotros y ellos», adquiere una relevancia decisiva”. (Sáez, 2005: 49)

Conviene subrayar que en los últimos años van surgiendo iniciativas que recogen experiencias de ED en la educación formal que constituyen referencias muy válidas para hacer realidad su aplicación en el aula. Destacamos algunos ejemplos:

- Desde 2009, anualmente se convocan los premios nacionales “Vicente Ferrer” de Educación para el Desarrollo, otorgados por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo y el Ministerio de Educación, que ha servido además para que los grupos de docentes premiados, hayan creado el blog <http://docentesparaeldesarrollo.blogspot.com/>, encaminado hacia la mejora en las prácticas de educación para el desarrollo en la educación formal.
- Los “Encuentros de docentes para el Desarrollo”, donde se intercambian experiencias innovadoras a este nivel.
- Las redes con materiales, publicaciones, experiencias, etc., que han surgido desde diferentes ámbitos y que suponen una fuente de recursos para cualquier persona que quiera implicarse en el tema. En la bibliografía de este marco teórico estarán recogidas algunas de las posibilidades a este nivel.

Para concluir este apartado, recogemos la aportación de Argibay, Celorio y Del Río (2005:62), quienes exponen la importancia de llevar la ED al ámbito de la educación formal como alternativa para el futuro:

El Sector Educativo Formal, que suele ser muy resistente a los cambios, es un sector de mucha importancia porque ocupa un periodo prolongado de la vida de las personas que se preparan para incorporarse a la vida social y laboral. Es imprescindible hacer un trabajo profundo para educar a las nuevas generaciones en valores de cooperación y de responsabilidad participativa.

5.2. La ED en la Educación no formal

Se podría sintetizar a qué nos referimos al hablar de Educación no formal explicando que son todas las actividades pedagógicas sistemáticas organizadas fuera del sistema educativo. Su sentido es el de otorgar alternativas y nuevas opciones a personas y sociedades que no encuentran en el sistema formal la satisfacción esperada a sus necesidades educativas.

Cabe destacar que este ámbito se caracteriza por su flexibilidad. Es posible crear, suprimir y modificar acciones educativas, programas, proyectos, etc., con una rapidez que nunca se daría en el sistema reglado. Por este motivo es especialmente interesante para abordar la ED a través de proyectos educativos no convencionales.

La metodología de la educación no formal ha de cumplir con los criterios básicos de la señalada para la ED, subrayando especialmente la necesidad de la participación. Las personas destinatarias de este proceso conviene que tomen parte en todas las fases del mismo, incluida la definición de las metas a alcanzar, como primer paso para conseguir su motivación e implicación en la formación.

Paniego (1994), que no habla de ED, sino de Educación para la Solidaridad, expone una metodología que procura desarrollar actitudes, mediante el trabajo de los aspectos fundamentales de las mismas:

- Nivel de las ideas, para realizar un proceso de análisis continuo de la realidad.
- Nivel afectivo, para proporcionar vivencias nuevas desde los cuales los participantes elaborarán la reflexión posterior.
- Nivel de conductas, para llegar a compromisos concretos, pues hay que lograr hacer cosas que mejoren nuestro mundo, más allá de las declaraciones de intenciones.

Para desarrollar esos aspectos, Paniego afirma la necesaria coherencia entre fines y medios en este tipo de educación, y por ello debe emplearse una metodología basada en los siguientes principios:

- Metodología autogratificante: la persona debe sentirse a gusto cuando participe en las diversas actividades propuestas. Para ello es muy importante desarrollar un eficaz trabajo afectivo que permita romper las posibles inhibiciones personales y generar autoestima y autoaceptación.

- Metodología socializadora: Sólo será eficaz si se realiza dentro de un grupo de personas que todas son tenidas por iguales. La evolución de cada persona repercute en las demás.
- Metodología problematizadora: No se trata de dar soluciones, sino plantear preguntas ayudando luego a la persona a descubrir sus soluciones. Para ello debemos “conflictuar” a la persona. “Conflictuar” es descubrir a la persona realidades de las que no es consciente y cuya asimilación es incompatible con una forma de pensar y actuar simplista.
- Metodología activa: Implica, en primer lugar, que el análisis de la realidad a estudiar desde un proceso vivencial. Para lograr un cambio en la personas es fundamental que cada persona vivencie la realidad, sintiéndola “en la propia piel”. También implica que debe orientarse a la acción, tomando compromisos concretos con el cambio social hacia dimensiones más humanas.
- Metodología racionalizadora: La apertura racional a ideas nuevas supone un acercamiento que se basa en los siguientes pasos: se parte de una situación dada, se piensa cómo mejorarla, se actúa modificando la realidad, se analizan los resultados de nuestra actuación, se parte de la nueva situación y la experiencia de nuestros actos para repensar posibles nuevas actuaciones.

Los grupos destinatarios de acciones de ED en el ámbito no formal más comunes son las ONGD e instituciones de cooperación, asociaciones de ocio y tiempo libre, asociaciones culturales o entidades implicadas en la animación sociocultural. En general este ámbito se desarrolla especialmente a través de la acción de educadores y educadoras que trabajan con grupos de jóvenes, pero también es posible identificar actuaciones con personas adultas, y dentro del conjunto general de ellas es necesario destacar las posibilidades de trabajar con el colectivo denominado “tercera edad”, que constituye un porcentaje de población cada vez mayor en los países desarrollados. Ejemplos de posibles actuaciones serían los siguientes: ludotecas, programas de alfabetización no escolar, programas de formación profesional continuada, actividades de ocio y tiempo libre con jóvenes (campamentos, talleres, jornadas, etc.). Trilla (1993) expone todo el campo de posibles actuaciones a este nivel con mucha amplitud.

5.3. La ED en la Educación informal

Celorio y López (2007: 143) explican con claridad a qué nos referimos al hablar del ámbito de la Educación Informal:

Con el término Educación Informal, por oposición a Educación Formal se hace referencia a sus principales características: la espontaneidad con la que se producen las relaciones entre las partes participantes, y la no intencionalidad y no planificación de las invariantes didácticas de la educación formal y no formal. Este planteamiento implica que en Educación Informal no se haga referencia al binomio educando-docente, sino más a los roles sociales y el status que representan, por ejemplo: padre y madre-hija e hijo, sacerdote-feligrés, persona mayor-

joven, vecino-no vecino, compatriota-extranjero, colega-no colega,... Por un lado, la Educación Informal es la más alejada de la referencia aceptada comúnmente en cuanto a educación, la educación formal. Por otro lado, basta referirse a los binomios del párrafo anterior para darse cuenta de la importancia e incidencia que puede tener la así denominada Educación Informal. Es el ámbito de incidencia educativa más amplio y amorfo, en el que es más difícil establecer relaciones de causa-efecto y sistematizar, elaborar pautas que nos den seguridad a partir y a través de la previsibilidad y capacidad de anticipación; el informal es el ámbito en el que priman los afectos y las emociones sobre el componente racional (principal rasgo de la educación formal), en el que se combinan situaciones más variadas: podemos vivenciar la horizontalidad de un grupo de iguales, o la verticalidad asociada a la edad, la vulnerabilidad y el sentimiento de estar abrumado ante los MEDIOS DE COMUNICACIÓN o las condiciones económicas generales, o el PODER y dominio sobre nuestra intimidad...

Dentro de la educación informal es muy destacado el papel de los medios de comunicación, que pueden hacer una labor muy positiva. Así, podemos poner ejemplos de cuál sería la labor deseable en los medios:

- Contribuir a la tarea de ED en el ámbito de la sensibilización informando de manera puntual y adecuada, y evitando actuaciones negativas, sin incurrir en mensajes simples, engañosos, catastrofistas, etc.,
- Colaborar en incidencia política: creando opinión y dando participación a todos los sectores de la población.
- Actuaciones en investigación: mediante la realización de programas especiales; dando a conocer experiencias y propuestas innovadoras, etc., con una estrategia a medio y largo plazo que tenga como objetivo ayudar a comprender los problemas y sus orígenes, en lugar de limitarse a dar cuenta de un problema concreto en un momento determinado.

A la hora de llevar a cabo acciones de ED existen múltiples posibilidades. Destacaremos algunos referentes interesantes para todo aquel que quiera profundizar en prácticas concretas:

- Los Encuentros de Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo, que se han celebrado en Córdoba en 2008 y Albuquerque (Badajoz) en 2010. En ellos se planteaban múltiples posibilidades de intervención para que la ED pueda estar presente a nivel social en todos sus ámbitos. Desde cualquiera de los ámbitos formal, no formal e informal es posible plantear múltiples aplicaciones y orientaciones educativas. No nos olvidamos de las posibilidades que nos ofrece el espacio virtual.
- El manual de Experiencias de Educación para el Desarrollo publicado en 2007 por Hegoa, en el que se recogen diversas propuestas que cumplen con criterios muy adecuados al planteamiento de ED que se defiende en nuestro estudio: contribuir a generar un discurso crítico, promover actitudes y valores que faciliten la

participación activa a nivel local y global en la transformación de procesos de exclusión, implicar a distintas instituciones, etc.

Terminaremos señalando la importancia de utilizar los diferentes ámbitos de actuación no como meros entornos, sino como espacios vivos que generen una verdadera conciencia participativa en el que los ciudadanos y ciudadanas del mundo tengamos una visión del mismo global y solidaria (Celorio y López, 2007).

6. Agentes de la educación para el desarrollo

Es necesario identificar a aquellas personas, entidades e instituciones que cumplen el rol de agentes promotores de la ED, desarrollando las funciones de sensibilización y formación para conseguir la implicación social en las acciones de solidaridad desde un punto de vista global.

Podemos considerar que existen muchas instituciones públicas y privadas que directa o indirectamente ejercen esta función (Argibay, Celorio y Del Río, 2005): instituciones europeas, de ámbito estatal, autonómico, provincial o municipal suelen ser las principales promotoras de acciones de ED, si bien en muchos casos se limitan a proveer financiación, sin implicarse activamente en las finalidades propias del proceso.

Desde esa consideración de acción directa o indirecta, puede ser útil acceder al contenido de la LEY 9/2006, de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo, de Castilla y León. En el artículo 22 de esa ley se enumera que podrán tener la consideración de agentes de cooperación al desarrollo los siguientes:

- a) La Administración de la Comunidad Autónoma de Castilla y León y las entidades locales de dicha comunidad.
- b) Las organizaciones no gubernamentales de desarrollo.
- c) Las universidades y otras instituciones de enseñanza o investigación.
- d) Las empresas y organizaciones empresariales.
- e) Los sindicatos y las organizaciones sindicales.
- f) Las comunidades castellanas y leonesas asentadas en el exterior.
- g) Otras entidades públicas o privadas que tengan entre sus fines la realización de actividades de cooperación al desarrollo o actúen en este ámbito.

Otros agentes importantes son los medios de comunicación, los centros educativos, en sus diferentes niveles, o los movimientos sociales. Sería innumerable describir el trabajo relacionado con la ED que se ha desarrollado con todos estos agentes, que pueden ser promotores, público receptor o ambas cosas al mismo tiempo. En este apartado hay quien considera también a las empresas y las entidades financieras. En un próximo punto abordaremos el dilema que esto puede suponer desde un punto de vista ético.

Pero las organizaciones que más se han implicado en la ED son, sin duda, las ONGD. Consideran estas entidades que no basta con la labor que desarrollan los organismos públicos y es necesario llevar a cabo una labor con la sociedad civil. El planteamiento parte de una idea central: la cooperación no sólo se lleva a cabo en los países del Sur, con proyectos de cooperación al desarrollo, si no que es necesario transformar la realidad del Norte, el pensamiento de personas y gobernantes del norte para así poder transformar verdaderamente el Sur. Este planteamiento podemos considerar que supone la base que legitima la cooperación de las ONGD en el Norte.

La Coordinadora de ONGD, recoge en el Código de conducta, las tareas de ED esenciales para conseguir el apoyo e implicación de la sociedad civil en los países donantes.

Los dilemas del marketing con causa

Dentro de este apartado destinado a analizar a los agentes de cooperación queremos destacar una de las acciones más cuestionadas llevadas a cabo por las empresas, el llamado “marketing con causa”, expresión de los programas de empresa agrupados bajo la denominación de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), práctica en auge en los últimos años. Es necesario reflexionar sobre aspectos de este tipo, que nos llevarán a cuestionar si realmente para ser agentes de cooperación, y en este caso, de ED, basta con ofrecer financiación. *¿Vale todo?* Es una pregunta importante que intentaremos aclarar en este punto.

Mezo (2003: 6-7) define de este modo lo que es la RSC: *“La RSC es una filosofía que responde a un conjunto de valores sociales demandados que intenta compatibilizar la obtención de beneficio económico con el desarrollo socioeconómico y el respeto medioambiental”*.

Se concreta la RSC en prácticas de acción social, con las que las empresas destinan parte de sus recursos a proyectos de desarrollo, normalmente a través de financiar a ONGD. De hecho, la propia Comisión Europea publicó el llamado “Libro Verde” (2001: 2) para fomentar este tipo de prácticas en las empresas a nivel europeo: *“Aunque la responsabilidad principal de las empresas consiste en generar beneficios, pueden contribuir al mismo tiempo al logro de objetivos sociales y medioambientales, integrando la responsabilidad social como inversión estratégica en el núcleo de su responsabilidad empresarial”*.

Pero como sucede con otros compromisos que se han producido en el ámbito de la cooperación, sus recomendaciones no son normativas, sino simplemente sugerencias, sin que conlleven obligatoriedad. En definitiva, la colaboración empresas-ONGD en el campo de la cooperación y la solidaridad se limita a iniciativas privadas y como muy bien señala Romero (2002) las relaciones pueden ser muy variadas y llegar a plantear conflictos de carácter ético, por ejemplo, con la entrada de empresas en actividades gestionadas tradicionalmente por ONGD (por ejemplo, el comercio justo...) y viceversa (licitaciones, otras modalidades de contratación de fondos de la AOD...), presiones de tipo político,...

El principal dilema de este marketing con causa lo señalan Argibay, Celorio y Del Río (2005:68) al subrayar cómo las empresas y las ONGD persiguen fines muy diferentes, con una contradicción evidente: *“La actividad empresarial y mercantil es un factor central del desarrollo capitalista, cuyos nefastos efectos en la época de la globalización neoliberal conocemos”*.

Éstas no tienen entre sus fines la solidaridad, concepto que “vende” y da mayor valor a los productos y servicios que ofrecen las empresas, pero no hay un propósito real de contribuir a erradicar la pobreza. Ballesteros (2001: 57) lo resume de un modo concluyente: *“El marketing con causa genera valor para determinadas causas, pero no para LA CAUSA, con mayúsculas”*.

A esta idea se podría sumar que el marketing con causa, en definitiva, genera hábitos consumistas que reproducen un sistema de base injusta, en lugar de cuestionar si las reglas del mercado son justas.

En definitiva, es necesario cuestionarse si realmente las empresas son agentes de ED. Si su aportación se limita al “marketing con causa” no podemos considerar que fomenten prácticas adecuadas desde el punto de vista de la ED. Coincidimos con los argumentos que Argibay, Celorio y Del Río (2005: 71) exponen para clarificar las razones por las que no creen que sea ED:

El marketing con causa no es una buena práctica de sensibilización ni de ED porque:

- *Su fin es vender el producto, dotarle de más valor, no contribuir al desarrollo humano.*
- *Beneficia a las empresas, que mejoran su imagen para hacerse más competitivas, más que a las comunidades a quienes se destinan los fondos.*
- *Incita al consumo: cuanto más se vende, más se ayuda.*
- *Responde a un enfoque asistencialista del desarrollo.*
- *No suscita conciencia crítica en los consumidores y consumidoras, convirtiéndose en un acto tranquilizador de conciencias.*

7. La evaluación en la educación para el desarrollo

7.1. Introducción

Uno de los aspectos con poca tradición dentro de la ED es la evaluación. Tomando como punto de partida la perspectiva de ED como proceso, hemos de plantear que dicho proceso tiene un enorme potencial para el cambio personal y grupal, especialmente en lo referente al ámbito de las actitudes y valores que traten de fomentar un mundo con mayor justicia social. Argibay y Celorio (1998: 117) exponen con nitidez el sentido e importancia de la evaluación en ED:

Entendemos la evaluación como un proceso que nos permite valorar nuestro trabajo y transformar la práctica docente. En este sentido proponemos un tipo de

evaluación que atienda al conjunto de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje...

En esta línea, consideramos que la evaluación, si va unida al proceso educativo que se persigue, se convierte en un aspecto muy importante, ya que permite tomar conciencia del nivel de consecución de las finalidades que nos planteamos en la ED, de modo que nos ayudará a replantearnos continuamente el modo en que dicho proceso se lleva a cabo con el fin de conseguir que éste sea lo mejor posible. En un campo donde uno de los aspectos clave es la toma de conciencia crítica del mundo, el análisis crítico del proceso de ED parece una necesidad.

Tampoco podemos dejar pasar por alto que la toma de conciencia crítica tiene una parte de evaluación de la realidad que se observa, y que para que ésta sea posible y altamente eficaz, es necesario que las personas involucradas en el proceso estén acostumbradas a evaluar. Por esta razón, la evaluación no sólo se puede reducir a las decisiones tomadas por quienes dirigen y diseñan el proceso, sino que todas las partes involucradas han de participar de ella como una forma de aprender a valorar su propia acción y la de los demás. Esta valoración ha de ser capaz de destacar los aspectos positivos e identificar los aspectos a mejorar, siendo capaz de proponer medidas que realmente se lleven a cabo posteriormente.

Por otro lado, no debemos olvidar que la evaluación en ED presenta la dificultad de que no es un área concreta dentro del curriculum de la educación formal, pero al mismo tiempo también se encuentra en la educación formal. Por este motivo, a partir de este punto, analizaremos las posibilidades de utilización de la evaluación en ED en dos apartados distintos: uno se referirá a la educación formal y otro a la informal y no formal.

7.2. La ED en la educación formal

Al hacer referencia a la ED dentro de la educación formal, no se debe entender como un espacio curricular propio, como en el caso de áreas concretas (matemáticas, lengua, etc.). Más bien hay que entenderlo como los ámbitos del conocimiento en infantil, o los temas transversales de la LOGSE. Es un conocimiento que se ha de educar en todas las áreas, y por ende, evaluar en todas las áreas.

Como hemos comentado con anterioridad, Ortega (2008: 16) considera la ED, *“como un proceso educativo encaminado a promover una ciudadanía comprometida”*. Esa consideración de “proceso” nos debe servir para ver que es importante que la información que se extraiga sirva para mejorar, y que el hecho de buscar ciudadanos y ciudadanas autónomas, implica que sea necesaria su participación en la evaluación.

Aspectos claves de la evaluación

A la hora de hablar de evaluación parece necesario clarificar los conceptos sobre los que queremos orientarnos. El uso de evaluación como sinónimo de calificación en

numerosas ocasiones ha desvirtuado su significado y ha hecho que, en ocasiones, se comparta la palabra pero no el significado. En este sentido De Smedt (2006, parra: 9-11) en *Por una evaluación segmentada* aporta la siguiente definición sobre la evaluación:

El acto educativo es un proceso de influencia de alguien sobre otra persona, pero cuyo objetivo final busca el aumento de la autonomía del otro, el refuerzo de su potencial de libertad. No puede, así, tratarse de una conducta restrictiva.

La educación debe tener en cuenta el desarrollo de la persona. El educador debe estar atento al efecto que produce su acción. Debe respetar la dignidad del destinatario, su libertad para expresar su punto de vista, incluso su desacuerdo. Debe aceptar sentirse desestabilizado y renunciar, al final del proceso, a su poder sobre el otro.

Evaluar un proceso educativo es tener en cuenta todas las facetas de la educación. Es medir si algo ha cambiado, evaluar comportamientos, actitudes y no sólo conocimiento. Es esto lo que crea toda la complejidad de la evaluación en educación: cambios en el comportamiento de los educandos, qué cambios, en qué dirección, con qué intensidad, dejando también abierto un espacio a un cambio imprevisto, diferente de un comportamiento esperado según un camino que cada aprendiz debe definir.

Si nos referimos a **qué evaluar** en ED, tal y como apunta De Smedt, parece que no sólo nos podemos centrar en criterios de evaluación o en indicadores, sino que la evaluación ha de implicar a todo lo que forma parte del proceso de aprendizaje, lo que denominamos evaluación **global**. Esta evaluación global se compone de múltiples factores que son:

- **Alumnado.** El alumnado ha de ser evaluado desde una doble perspectiva, por una parte, en función de lo que se pretendía que aprendiera, conociera y vivenciara. Pero por otro lado, también ha de ser evaluado en función de su propio proceso personal, es decir, de cómo ha progresado en cuanto a la ED. Además, esta evaluación no sólo se puede quedar en cuestión de conocimientos, también han de ser evaluados los procedimientos y las actitudes, ya que la ED no sólo pretende que el alumnado aprenda, sino que va más allá y pretende que el alumnado se posiciona de forma crítica sobre temas como los Derechos Humanos, igualdad, justicia social,...
- **Profesorado.** La acción docente está más en preguntar que en responder. Esta función complicada de acompañamiento en los procesos personales del alumnado, hace que la labor docente tenga que sufrir un cuestionamiento constante que permita adaptarse a las necesidades del aula.
- **Materiales.** Los materiales ofertados han de promover la construcción de un pensamiento propio por parte del alumnado, a la par que han de tener relación con la actualidad. De ahí que sea necesario evaluar si cumplen con este objetivo, y actualizarlos en función de la realidad.

- **Proceso de enseñanza-aprendizaje.** La eficacia del proceso no ha de medirse en términos de aprendizaje, sino en términos de construcción personal, por lo que el proceso adquiere un valor importante en el desarrollo de la conciencia crítica. Hay que valorar si el proceso se adapta a las personas participantes y si somos lo suficientemente flexibles como para ofertar lo que necesitan aprender y adaptarnos a sus ritmos. También hay que valorar que el proceso sea participativo y que el alumnado descubra el mundo y no se le dé cómo algo impuesto. En conclusión, el proceso ha de responder a si se realiza una construcción dialógica.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es **cuándo evaluar**. Si se pretende que la ED sea un ámbito en el que haya una relación entre el proceso y la evaluación, parece necesario que la evaluación sea continua. Es decir, que se dé en todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje. Pero esto se puede concretar en tres momentos importantes:

- **Evaluación inicial.** Cuyo principal objetivo es obtener información al principio del proceso ya que nos permitirá conocer qué saben nuestros estudiantes, que expectativas tienen, qué deseos, cuáles son sus opiniones, qué formadas las tienen, qué capacidad de trabajo, qué expectativas tienen con relación a la ED... Todo esto nos permite orientar la practica hacia la acomodación de los contenidos, es decir, hacia la relación entre lo nuevo, con lo que ya saben, transformando sus estructuras de conocimiento. En este caso concreto esta evaluación puede coincidir con una evaluación de diagnóstico.
- **Evaluación procesual.** Su importancia radica en que el propio proceso está inervado de recogida de información y de la aplicación de ésta para la mejora. Se trata de que el proceso sea una realidad viva, construida en función de los procesos individuales. Es decir, que las personas que participan construyan la materia durante su proceso de aprendizaje.
- **Evaluación final.** Nos permite hacer una valoración final de los aprendizajes logrados, de los que nos hubiera gustado alcanzar, de las cosas en las que hay que seguir trabajando y de cómo mejorar el proceso y la enseñanza.

Un aspecto importante es **quién evalúa**. Esta pregunta que en ocasiones se da por supuesta ya que suele ser el profesorado, en el caso de ED es un aspecto clave. Si queremos que todas las personas tomen conciencia crítica de la realidad, tenemos que enseñarles a ser capaces de valorar lo que observan y a tomar decisiones en consecuencia, por eso es clave la autoevaluación y la coevaluación, que explicaremos a continuación. Esta práctica evaluativa convierte a la evaluación en un espacio para discutir, dialogar y profundizar en la realidad (Angulo Rascó, Contreras Domingo, y Santos Guerra, 2000).

Argibay y Celorio (1998: 119-120) exponen un interesante esquema de las acciones a desarrollar en la evaluación por las personas más directamente implicadas en el proceso: profesorado y alumnado.

Tabla 4.
Acciones del profesorado en la evaluación

El profesorado evalúa	
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ALUMNADO
<p>Sobre el diseño</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés de la propuesta: <ul style="list-style-type: none"> – Eje de trabajo: sexo-género en desarrollo. – Orientación: ED y transversalidad. • Objetivos. Grado de pertinencia. • Adecuación de la metodología. <p>Sobre su puesta en práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de flexibilidad y adecuación. • Progreso en los objetivos. • Interés de las actividades. • Dificultades surgidas. • Idoneidad de los recursos. <p>Sobre la actuación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de autoimplicación personal. • Capacidad de motivación del alumnado. • Capacidad de coordinación entre los diferentes elementos aportados por cada grupo de trabajo. • Capacidad para suscitar debates y aportar elementos críticos. • Grado de satisfacción con la guía. 	<p>Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de motivación la propuesta. • Esfuerzo realizado y resultados obtenidos de cara a su aprendizaje. • Grado de participación, compromiso y asunción de responsabilidades. • Grado de sensibilización con los contenidos propuestos. • Cambios apreciados en relación con los estereotipos de género. • Capacidad crítica en el análisis de la realidad y en relación con la propuesta de trabajo. <p>Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización interna del trabajo. Reparto y asunción de responsabilidades. • Grado de creatividad y esfuerzo en las distintas propuestas de trabajo colectivo. • Tipo de relaciones internas. • Capacidad de resolución positiva de posibles conflictos. • Valoración del aporte a otros grupos y a la dinámica del aula. • Claridad en las exposiciones y aportes en los debates.

Fuente:
Argibay
y Celorio
(1998,
119-120)

Tabla 5.
Acciones del alumnado en la evaluación

El alumno evalúa	
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	AUTOEVALUACIÓN
<p>Sobre la actuación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de interés y apoyo recibido. • Claridad en las propuestas de trabajo. • Capacidad de clarificar los problemas. • Capacidad de adecuación al ritmo de la clase. <p>Sobre la metodología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés de las actividades. • Descubrimiento de nuevos aspectos. • Oportunidades de participación y debate. • Interés de los materiales. • Riqueza del trabajo grupal. • Conciencia de haber aprendido nuevos elementos de utilidad para sus relaciones interpersonales y sociales. • Valoración de las dificultades que han tenido. 	<p>Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grado de motivación con la propuesta. • Percepción de cambios personales en estereotipos y actitudes sexistas y/o discriminatorias. • Interés del eje de trabajo: sexo-género en el desarrollo. • Interés de los bloques en los que se estructura la guía de trabajo. • Interés de las actividades y recursos. • Percepción de aprendizajes nuevos en relación con los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales trabajados. • Grado de esfuerzo personal, de asunción de responsabilidades y de colaboración en las tareas colectivas. • Grado de satisfacción con la guía. <p>Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la aportación de cada uno de los miembros del grupo. • Capacidad organizativa. • Evaluación de las interacciones con el resto de grupos y con el conjunto de la clase. • Evaluación de los avances a lo largo de todo el proceso. • Dificultades surgidas en el proceso de trabajo.

Fuente:
Argibay
y Celorio
(1998,
119-120)

Como vemos, se ofrece un conjunto de ideas muy positivas que pueden ser completadas para evitar que la participación en la evaluación quede sólo en una cuestión técnica, sino que sea también una cuestión ética (Álvarez Méndez, 2001). Así, vemos como el alumnado también debe participar en la evaluación del profesorado, aportando sus opiniones y valoraciones.

Además, hay que tratar de desarrollar con coherencia los procesos de evaluación participativos como:

- La **autoevaluación**, que consiste en la capacidad de tomar conciencia de los propios conocimientos y actuaciones y ser capaz de obrar según esa información. Esto permite a los y las participantes en el proceso de ED ser capaces de tomar conciencia sobre sus posibilidades y actuar, a la vez que desarrollan esa conciencia crítica. Es necesario que la autoevaluación la realicen tanto el profesorado, como el alumnado.
- La **coevaluación**, consistente en la evaluación del alumnado entre sí, que permite valorar lo que realizan las demás personas siendo capaces de aportar informaciones positivas, y negativas con una perspectiva de mejora.

Ante lo visto, se podría intuir que la **finalidad** que proponemos para la evaluación es claramente **formativa**. Ésta hace referencia a que la información ha de ser valiosa y útil. La reflexión sobre esta información nos debe llevar a tomar decisiones de cara al futuro. De este modo, entramos en una espiral en la que evaluación y planificación van de la mano.

Argibay, Celorio y Celorio (1998: 119) plantean los instrumentos de evaluación más adecuados para ser utilizados específicamente en ED:

- *El diario de aula realizado por profesorado y alumnado. En él se puede hacer un registro más o menos sistemático de aspectos relevantes que surjan durante el proceso de trabajo y comentarios e impresiones sobre los mismos.*
- *Los propios trabajos que se hayan realizado en distintos momentos: informes, relatos, valoración de actividades concretas, etc.*
- *Las actividades finales. La exposición y la dramatización son un buen recurso.*
- *La realización de una sesión de evaluación con toda la clase una vez que individualmente y en pequeños grupos se hayan realizado las evaluaciones parciales.*

En definitiva, la evaluación debe servir para analizar el nivel de consecución de las finalidades de la ED, y no tendría mucho sentido que fuese un proceso limitado a valorar únicamente la adquisición de conocimientos relacionados con el tema. Como expone Ortega (2007) hay que conseguir interaccionar las diferentes dimensiones propias de la ED. La sensibilización es sólo un primer paso, relacionado con la adquisición de conocimientos, que debe ir acompañado de acciones concretas posteriores.

7.3. La evaluación de la ED en la educación no formal e informal

La educación formal presenta la ventaja de que existen múltiples procedimientos desarrollados para evaluar. Sin embargo dentro de la Educación no formal y de la informal no

se sigue esta línea. Por ejemplo, cuando un padre, o una madre, van con su hijo o hija al supermercado y se paran delante de la estantería del café, la elección es todo un acto educativo que se rige por una evaluación de las características que guían la elección. Que el criterio decisivo sea el precio, o que lo sean las condiciones de las personas que lo han producido, es un acto de ED del que probablemente no sea consciente el propio padre o madre. A estos aspectos vamos a hacer referencia en las siguientes líneas.

Evaluación en la toma de decisiones

Uno de los aspectos clave en ED es que el ciudadano o ciudadana ha de tomar conciencia crítica de la realidad. Esto supone que cualquier decisión tiene consecuencias. *¿Qué consecuencia tiene coger una tableta de chocolate hecha por menores de 12 años o cogerla de comercio justo?* La persona que elige de forma autónoma y que ha tomado conciencia del mundo, al elegir su opción lo hace evaluando la trascendencia de sus decisiones, o si no está lo suficientemente concienciada, lo hará sin pensar en lo que supone su decisión. Así, en este caso concreto, se muestra que la ED ha pasado de la cognición a la práctica y de la práctica al hábito. Es decir, la adquisición de unos conocimientos determinados se plasman en actitudes que pueden generar el desarrollo de unos valores concretos. Como puede verse, el paso por las tres dimensiones de la ED (Mesa, 2001; Ortega: 2004, 2007) no sólo es un proceso de aprendizaje y de toma de conciencia, sino de evaluación.

La niña o el niño que va al supermercado, en un primer momento necesita que alguien le plantee qué decisiones puede tomar, ayudándole a tomar conciencia de las repercusiones que tienen y de las preguntas que ha de hacerse. Este **proceso** ha de ser planteado para pasar de la teoría a la acción, y que la acción genere actitudes que se desarrollen de forma habitual. Pero lo importante de este proceso es que se convierta en individual y esté promovido por la propia persona, que sea quien desarrolle sus dilemas morales sobre los hechos del día a día. De ahí la importancia que se daba en la educación formal a la participación del alumnado en la evaluación. En este caso, en la educación no formal e informal, podríamos hablar de una pedagogía de las preguntas generadoras, a modo de las palabras de Freire (1970), que permitan a la persona tomar conciencia de la realidad e interiorizar los procesos de crítica y de compromiso. En el recuadro siguiente podemos ver algunas preguntas en esta línea para el ejemplo expuesto.

Ejemplo de preguntas generadoras sobre la compra de ropa

- *¿Por qué tu ropa está hecha en Asia?*
- *¿No será más caro hacerla en Asia y traerla hasta tu ciudad?*
- *¿Dónde crees que se reducen los costes de la ropa hecha en Asia?*
- *¿Por qué debe cobrar menos y trabajar más un trabajador asiático?*
- *¿Te parece una situación justa?*
- *¿Qué puedes hacer para evitarlo?*

La respuesta a las preguntas generadoras, como todos los procesos de evaluación en ED, implica un papel diferente del educador o educadora. No es que no pueda participar,

sino que ha de ser consciente de que la búsqueda de respuestas es un proceso en el que puede sugerir, guiar, etc., pero no participar con discursos elaborados, porque es la persona la que ha de encontrar sus propias respuestas. En este sentido, pueden ser de interés las pautas de actuación del educador o educadora que describe el Centro de Estudios alternativos CALA (2008: 21-22) para la evaluación de actividades de ED:

- *Debemos tener paciencia. En muchos casos apenas se deja tiempo para que la gente hable y el silencio nos pone nerviosos/as. Es habitual que los/as jóvenes no estén acostumbrados a hablar en público y menos a expresar sentimientos. No debemos impacientarnos.*
- *La evaluación, es “su evaluación”, no se trata de que ellos/as digan lo que tú quieres escuchar. Si es así, puede resultar que se caiga en lo “políticamente correcto” y no se profundice.*
- *En la evaluación no tienen que tratarse todos los objetivos por los que se ha realizado la dinámica; se profundizará en aquellos que el grupo vaya sacando.*
- *Siempre es mejor preguntar qué afirmar; hacer preguntas abiertas que cerradas.*
- *No se debe aprovechar la evaluación para “soltar nuestro propio discurso”, por muy vital que a nosotros/as nos parezca. Se trata de ir complementando, apoyando, cuestionando lo que el propio grupo vaya diciendo.*
- *En la evaluación no se deben juzgar ni comportamientos, ni actitudes grupales, del tipo: “veis como no cooperáis”, “es que no tenéis respeto por el medio ambiente”, “esto deberíais saberlo, porque ya lo dimos en clase”... Esto sería muy contraproducente y no es lo que pretendemos. Por supuesto, tampoco cabría juzgar comportamientos o actitudes individuales.*
- *La evaluación se puede dinamizar para facilitar que la participación sea lo más igualitaria y fluida posible (de forma individual, en pequeños grupos, con dramatizaciones...).*

Evaluación de un proyecto de ED

Cuando se hace referencia a un proyecto de ED, hay que entender que la acción educativa promueve la consecución de unos fines, que son valorados normalmente a través de indicadores. No debemos olvidar que la evaluación del proyecto ofrece información sobre la consecución de las finalidades por parte de los participantes en el proceso. El interés de la evaluación en este caso radica en encontrar la diferencia entre la acción prevista y la acción real, ya que ésta será la que permita la mejora de cara a futuros desarrollos. Por esta razón Ortega (2007) considera que una de las funciones de la evaluación es obtener beneficios de cara a futuras intervenciones y define tres criterios relativos a los elementos que justifican la estrategia, diseño y articulación de los proyectos. Estos tres criterios son la base para llevar a cabo la evaluación de los proyectos una vez finalizada su ejecución y son los siguientes:

- **Pertinencia.** Se basa en la revisión del diagnóstico realizado para desarrollar la Estrategia. Se tiene en cuenta la valoración previa, la definición de objetivos, las

líneas estratégicas y las actuaciones prioritarias. Lo interesante de esta evaluación es poner estos elementos en relación con los problemas detectados en la puesta en práctica.

- **Coherencia interna.** Evalúa la relación entre los objetivos propuestos y los recursos asignados para conseguirlos. La relación entre ambas puede indicar el buen o mal uso de los recursos, así como la insuficiencia de estos, lo que limita el desarrollo del programa.
- **Coherencia externa.** Esta evaluación trata de establecer relaciones entre el programa evaluado y otros similares. Esto permite tener una perspectiva entre lo realizado y lo que hacen grupos en las mismas líneas de actuación.

Estos tres criterios han de ser desarrollados a través de indicadores propios del contexto de aplicación, de modo que permitan valorar de forma adecuada la implementación de una estrategia de actuación concreta. Por otra parte tal y como de De Smedt (2006, parra: 13) comenta:

Evaluar un proyecto de educación para el desarrollo en su globalidad resulta extremadamente difícil. No se puede evaluar todo de una vez. Una de las pistas propuestas para la evaluación en educación para el desarrollo es orientarse hacia la evaluación de segmentos del proyecto, precisando lo que se quiere evaluar, por qué y cómo. Cada evaluación responderá así a una cuestión específica.

Para lo que propone una evaluación segmentada, ya que afirma que todo proyecto de Educación para el Desarrollo puede ser segmentado en ocho sectores y que cada uno de ellos es susceptible de ser evaluado, teniendo en cuenta que se deben ver como un todo y en relación a los objetivos propuestos inicialmente:

1. Evaluar la validez de la problemática proyectada en el dominio del desarrollo. Ejemplos: el comercio mundial, el trabajo infantil.
2. Evaluar la validez del público identificado como factor de resolución del problema, como intermediario, como vehículo de cambio.
3. Evaluar la calidad de las herramientas educativas, teniendo en cuenta los métodos de comunicación educativa adoptados (enfoque cognitivo, participativo, socioafectivo).
4. Evaluar cuantitativa y cualitativamente la audiencia de las herramientas educativas.
5. Evaluar los efectos inducidos por la difusión de las herramientas aplicadas.
6. Evaluar la validez de los métodos educativos adoptados para crear esas herramientas.
7. Evaluar la validez de las características atribuidas al público diana del dispositivo educativo.
8. Evaluar la acción de las representaciones, actitudes y comportamientos sobre el dominio del desarrollo.

Los resultados de esta evaluación final han de ofrecer una doble perspectiva. Por un lado, en cuanto a la idoneidad de la estrategia y, por otro, en cuanto a las realizaciones conseguidas. Así, inicialmente se valora si el proyecto era adecuado para las necesidades del contexto, y si su puesta en práctica ha sido la adecuada, qué aspectos realizados han sido positivos y cuáles mejorables.

Sistematización y evaluación

Terminaremos este apartado de evaluación haciendo referencia a un proceso interesante que puede considerarse muy ligado a la misma: la sistematización. Celorio y Argibay (2005) aluden a la sistematización como un método de trabajo que da rigor a los planteamientos desarrollados en el proceso de ED y que nos puede servir para reforzar el diagnóstico, el proceso y los logros que se buscan con la ED, especialmente los relacionados con generar cambio social e impulsar los Derechos Humanos.

Oscar Jara (Incyde, 2003: 50-58), destacado autor latinoamericano en temas de desarrollo, que participó en la década de los 70 en torno a esta idea, alude a dos posibles conceptos de sistematización:

- *Una que hace referencia a la sistematización de información: a una ordenación, e incluso organización, de la información según una lógica determinada.*
- *Otra que se refiere a la recopilación sistemática de aspectos importantes de la propia experiencia, de lo que se manifiesta en el propio proceso de realización de la misma.*

La sistematización de experiencias se plantea desde la idea de que el conocimiento generado a partir de la puesta en práctica de proyectos de desarrollo nos debe servir para mejorar los mismos, tomando en cuenta que rescatar la práctica a partir de sus propios protagonistas enriquecerá el trabajo de las organizaciones implicadas en proyectos de ED. No debemos olvidar, no obstante, que para que la sistematización sea adecuada se requiere de condiciones personales e institucionales para que el proceso sea realmente útil: implicación y motivación de personas e instituciones, formación apropiada, conseguir que la sistematización sea verdaderamente una prioridad a nivel institucional, dar participación a los agentes implicados y posibilitar el acceso a la información.

Celorio y Argibay (2005: 43) establecen cinco pasos en el proceso de sistematización que deben ser entendidos de un modo flexible:

Momento 1. El punto de partida

- Es necesario vivir, participar en la experiencia que queremos sistematizar.

Momento 2. Preguntas iniciales

- ¿Qué experiencia queremos sistematizar? Delimitar el objeto.

- ¿Para qué queremos sistematizar esta experiencia? Definir el objetivo.
- ¿Qué aspectos nos interesan más? Precisar un eje.
- Este momento requiere organizar los registros necesarios y ordenar la información relevante de manera clara y sistemática.

Momento 3. Recuperación del proceso vivido

- Reconstruir la historia del proceso vivido.
- Ordenar la información relativa a cada momento e insertarla en un itinerario que permita visualizar el conjunto del proceso.

Momento 4. Reflexión de fondo

- Interpretación crítica de lo ocurrido.

Momento 5. Los puntos de llegada

- Formular las conclusiones teóricas y prácticas. Elaborar teoría nueva a partir de las prácticas.
- Comunicar los aprendizajes y los nuevos conocimientos producidos.

Como podemos ver, evaluación y sistematización tienen muchos aspectos en común, podemos considerarlos complementarios⁶. En ambos casos, el sentido final es mejorar la práctica a través de la adquisición de nuevos aprendizajes que puedan ser útiles a todos los agentes implicados en procesos de ED. El intercambio cooperativo de información permite avanzar notablemente en la búsqueda de una ED cada vez más eficaz y formativa.

8. Un balance de la Educación para el Desarrollo

Desde que en el año 1947, la UNESCO reconoció la importancia de la ED como un medio para contribuir a la solución de los principales problemas que enfrentaba la humanidad, hasta el momento actual, en el que se están poniendo en entredicho las políticas y el mismo concepto de desarrollo, han transcurrido más de seis décadas. Es preciso, pues, hacer un balance global de la realización efectiva del concepto de ED.

Esa valoración nos lleva, inevitablemente, a un cierto desasosiego: parece evidente que el actual momento de deriva que vive la economía del crecimiento, que nos conduce por un camino que desbordará los límites energéticos, ambientales y climáticos, acentuando

6. En Celorio y Argibay (2005, 44) puede verse esta idea con claridad en un cuadro donde reflejan las similitudes y diferencias entre evaluación y sistematización.

la injusticia global y los procesos de apropiación especulativa, debería poder ser afrontado por una ciudadanía conocedora de la realidad, comprometida con el valor de la justicia y movilizadora mediante el activismo social y político, propósitos todos ellos de la ED. Sin embargo, la desorientación ciudadana es evidente y los niveles de concienciación y movilización distan mucho de los propósitos marcados en la ED. Sirva como atenuante la desmedida ambición de la ED, que asume como finalidad desarrollar un activo y decisivo internacionalismo solidario, tarea que puede ser descrita como ciclópea.

En realidad, desde nuestro punto de vista, la ED, tiene ante sí dos retos globales. El primero de ellos es el de modificar los horizontes de felicidad de los seres humanos. Para ello han de reivindicarse los valores humanistas: las relaciones cercanas, la cooperación, la solidaridad, la creatividad, el respeto, la fraternidad... como auténticas guías de nuestras vidas. No se trata más que de poner en marcha lo que hemos escuchado en numerosas ocasiones: la verdadera meta consiste en ser mucho, no en tener mucho. Lo importante es crecer en los valores antes citados, no en el consumo desmesurado ni en la posesión innecesaria. Estamos ante una tarea educativa esencial y de una extraordinaria complejidad, pues la estructura social toda está preparada para fomentar el mito del crecimiento y a él nos conducen la publicidad, los medios de comunicación, la educación formal, el discurso de la política partidista,... Y sin embargo es imprescindible volver a lo que los teóricos del decrecimiento, ese proyecto tan sensato, llaman la simplicidad voluntaria: reducir la dependencia con respecto al dinero, al consumo y la velocidad a la que vivimos. En este sentido, es necesario promover actividades de reflexión, que sirvan para tomar conciencia de esta realidad y promover acciones que favorezcan el cambio social.

El segundo reto, ligado de manera inextricable al primero, debería centrarse en la descolonización del imaginario dominante. Enrique Díez (2012: 87) lo expresa así:

El pensamiento dominante ha colonizado nuestro sentido común estableciendo una relación directa entre crecimiento económico (más producción, más consumo) y desarrollo, prosperidad; entendiendo que “más” (un coche más nuevo, más grande, con más cilindrada) es igual a “mejor”.

En terminología de Habermas (1989), podría afirmarse que el sistema ha colonizado el mundo de la vida. Una estructura integrante de ese sistema, la economía, se ha hipertrofiado y ha logrado imponer su visión del mundo, un “sentido común” que organiza nuestro pensamiento e invade nuestra subjetividad. Para ello se vale tanto de los medios informales de socialización —los medios de comunicación desempeñan un papel central— como de los medios formales, como la educación escolar.

Así pues, es preciso poner en práctica actividades y contenidos que ayuden a mostrar los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos que constituyen esa pantalla ideológica, ese sentido común al que nos venimos refiriendo, comenzando por cuestionar el mismo concepto de “desarrollo”, justificante de tanta desigualdad e injusticia.

En realidad, para conseguir una plasmación efectiva de la ED, a la que quizás habrá que cambiar su nombre, es preciso transformar la educación toda. Para modificar este

escenario, pues, es inevitable recordar los saberes necesarios para la práctica educativa que enunciara Freire (1997): la aprehensión de la realidad, la politicidad de la práctica educativa y, por lo tanto, su incapacidad de ser neutral (nadie puede estar en el mundo con las manos enguantadas), la convicción de que la historia es posibilidad y no determinación, la exigencia de ver la educación como una forma de intervención en el mundo y el reconocimiento de que es ideológica.

Por otra parte, habrá que rescatar a nuestro sistema educativo de una característica deshumanizadora —la obediencia— y potenciar una fuerza escasamente presente en él: la participación. Nuestra tradición educativa se sustenta en la obediencia como componente cardinal, hasta el punto de que se supone que la persona bien educada es aquella que es obediente, que reproduce lo que le han inculcado. Pero la educación no es eso; la educación es la formación de seres humanos completos y para ello se necesita la formación del pensamiento independiente, para que las personas vivan su propia vida y eviten reproducir lo que otras han pensado por ellas. Y este es un asunto central en la actual fase del sistema capitalista que estamos viviendo. Necesitamos esta respuesta ante el conformismo, ante el síndrome de insolidaridad dócilmente adquirida, que denunciara Mario Benedetti (1990) hace ya más de dos décadas y para impedir el dominio de unos pocos que establecen las condiciones de vida de la masa de la población. Hoy sigue siendo urgente atender la pregunta y desmontar la respuesta que esbozara Jares (2001: 101): “¿Cómo es posible que un grupo minoritario de personas controlen a toda la sociedad? La respuesta a la que se llega es sencillamente demoledora: sólo con la colaboración o complicidad de esa mayoría.” Y esa mayoría está condicionada por este sucedáneo de democracia, por la manipulación de los medios de comunicación... y por la educación. Como hemos dicho en otro lugar:

En el actual estado de cosas, con un poder que compromete el futuro del planeta y de las futuras generaciones, que empobrece la vida humana, el abandono de la pasividad constituye un clamoroso deber educativo. La desobediencia, como señala Milgram (1980), es un conflicto entre conciencia y autoridad, o entre el imperativo ético y el poder, y por eso hay que preparar a las personas para la confrontación crítica, para el planteamiento y la defensa de alternativas humanizadas. (Torrego, 2012: 9)

Los retos que acabamos de describir son retos globales que, desde la valoración de la ED, comprometen a toda la educación. Se corre el riesgo, sin embargo, dada la enorme magnitud de la tarea, que nos quedemos paralizados. Cuando la transformación requerida es tan grande, es conveniente establecer acciones más concretas que permitan la mejora de las políticas y las acciones de la ED para que ganen en alcance, en efectividad y aumente su potencial transformador. Son, pues, necesarios hitos intermedios que ayuden a una reorientación de la ED.

Con ese propósito puede ser útil recoger aquí algunas sugerencias que se contienen en dos documentos recientes: el Diagnóstico de la ED en España (Escudero y Mesa, 2011) y las conclusiones o líneas estratégicas apuntadas en las Jornadas de ED en la Universidad, celebradas en Bilbao en noviembre de 2011. De ambos documentos seleccionamos las propuestas que, a nuestro juicio, resultan de un mayor interés para dinamizar y

optimizar las posibilidades que alberga la ED. Este es nuestro particular decálogo para mejorar el futuro próximo de la ED, que está ante la encrucijada de reflexionar sobre sus retos, soñar un futuro y tender los puentes para alcanzarlo:

- La ED se sustenta, ineludiblemente, en metodologías activas y participativas en el aula. Esa necesidad, topa en muchas ocasiones, con la presencia en la educación formal de métodos muy anacrónicos de enseñanza y con una escasa motivación. Es preciso reforzar la formación de formadores y formadoras en ED incidiendo en metodologías activas y participativas, así como impulsar redes de intercambio de experiencias y potenciar seminarios de formación prácticos. Por eso debemos aprovechar la experiencia en procesos de formación y en metodologías activas de la animación sociocultural y de los movimientos de renovación pedagógica, departamentos de juventud y de todos aquellos actores educativos que están generando propuestas innovadoras.
- Por otra parte, habrá que evitar el carácter puntual de muchas intervenciones que se producen en la actualidad en el sistema educativo formal, pues si se pretende hacer una educación que alcance un mínimo de incidencia es preciso desarrollar proyectos de continuidad y favorecer también la coordinación de iniciativas, lo que exige lógicamente, la coordinación entre las organizaciones.
- Necesitamos una ED viva y crítica y eso pasa por potenciar la coordinación entre los movimientos sociales y las ONGD. La solidaridad no admite parcelas. No se puede trabajar “para los de allí” si no se trabaja también “con los de aquí”. No tiene sentido la exclusividad de la ED, pues la realidad global y las propias finalidades de este ámbito educativo nos impulsan a formar redes
- No podemos desaprovechar los cauces de información alternativos como las redes sociales, blogs o ciertos portales de internet que promueven valiosas fórmulas de educación informal. Como es sabido, la educación, en el más amplio sentido de la palabra, también tiene lugar fuera de las aulas por medio de la publicidad y de los medios de comunicación que reflejan desproporcionadamente la parte de realidad y el modo de vida construido desde y por el poder. Por eso hay que aprovechar los cauces por los que puede circular la información alternativa.
- Habrá que dar valor a la pequeña acción y eso pasa por propiciar el conocimiento de experiencias exitosas de cambio social a partir de pequeñas acciones. Es preciso abrir una brecha en el muro de la consideración de la impotencia y generar una mentalidad de actores de la realidad social.
- Es preciso desarrollar investigaciones sobre las formas de aprendizaje de la “complejidad”, la adquisición de valores y actitudes relacionados con la solidaridad y sobre cómo superar los currículum ocultos y promover nuevas visiones y formas de interpretar el mundo, más solidarias y críticas.
- Tendremos que procurar ser críticos con y desvelar las fuentes de esos poderes ocultos (pero muy potentes) que son quienes definen lo que es la cultura de excelencia y normalización de la realidad social (desde las agencias de calidad a los medios de comunicación, desde la industria del ocio hasta la industria de creación de identidad).

- Habrá que generar alianzas y redes, tanto en el interior de la Universidad y el resto de instituciones educativas, como con agentes sociales externos (ONGD, movimientos sociales,...), para que la incidencia política y educativa sea realmente efectiva.
- Una tarea necesaria es la reivindicación del reconocimiento de la ED como un ámbito de conocimiento, investigación y docencia al mismo nivel que el resto de ámbitos de conocimiento.
- Es preciso superar el marco de la cooperación al que algunas veces se reduce la ED y situarla en un marco más amplio, en el de la educación, pero desde la heterodoxia, tal y como hemos venido planteando en estas líneas.

2. La Educación para el desarrollo en Castilla y León

Introducción

La opinión pública castellano-leonesa sobre cooperación al desarrollo es el conjunto de prácticas y creencias sociales derivadas de la información procedente de distintas fuentes como medios de comunicación, estudios y prácticas de grupos definidos y relaciones sociales que configuran las percepciones y valoraciones personales en base a ese bagaje noticioso. Conocer esta opinión pública requiere entonces comprender la relación existente entre los discursos, actitudes y comportamientos que manifiestan distintos sectores de la población y su relación con el tratamiento que de ella hacen los medios de comunicación, las políticas locales en cooperación al desarrollo y la participación social en acciones de solidaridad.

Partimos por lo tanto de que la realidad de la cooperación para el desarrollo en Castilla y León es el resultado de las decisiones políticas adoptadas por las diferentes administraciones, gobierno autonómico y entidades locales (EELL), de las actuaciones y propuestas planteadas y desarrolladas por otros agentes de cooperación, como las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), universidades públicas, entidades financieras, etc., así como por el conjunto de iniciativas y actividades generadas por la sociedad en general.

1. Marco conceptual

La historia de la cooperación internacional al desarrollo es la historia de cómo los países han entendido las relaciones entre países enriquecidos y empobrecidos y del alcance e importancia concedidos al tema del desarrollo en la Agenda mundial. Como dice Dubois (2006) en el Diccionario de Acción Humanitaria el concepto de “cooperación para el desarrollo” no tiene una definición única, ajustada y completa, válida para todo tiempo y lugar, sino que se ha ido cargando y descargando de contenidos a lo largo del tiempo, de acuerdo al pensamiento y los valores dominantes sobre el desarrollo y al sentido de corresponsabilidad de los países ricos con la situación de otros pueblos.

En estos momentos se entiende por cooperación para el desarrollo el conjunto de actuaciones de carácter internacional orientadas al intercambio de experiencias y recursos entre países enriquecidos y empobrecidos para alcanzar metas comunes basadas en criterios de solidaridad, equidad, eficacia, interés mutuo, sostenibilidad y corresponsabilidad, y comprende el conjunto de políticas, actividades, proyectos y programas elaborados para colaborar con personas, pueblos, regiones o países que precisan de apoyos

para mejorar sus condiciones de vida y desarrollar plenamente sus potencialidades hasta alcanzar una vida digna⁷.

En Castilla y León, la *Ley de Cooperación al Desarrollo (Ley 9/2006:12-13)*, la define como “*el conjunto de actuaciones, iniciativas, capacidades y recursos que la comunidad internacional pone al servicio de los países y pueblos más desfavorecidos con el fin de contribuir a la erradicación de la pobreza en todas sus manifestaciones y de las causas que la generan, al reparto justo de los beneficios del crecimiento económico, al progreso humano, económico y social, y a la defensa y pleno disfrute de los derechos fundamentales de las personas*”.

Si bien en muchos casos se utilizan indistintamente, la Cooperación para el Desarrollo es más amplia que la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD). Según el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la AOD, como explica Dubois (2006) la constituyen las distintas transacciones de agencias oficiales destinadas a países empobrecidos y/o a instituciones multilaterales con destino a esos mismos países que: a) tienen como principal objetivo la promoción del desarrollo económico y el bienestar de los países en desarrollo y b) son de carácter concesional y contienen un elemento de donación de al menos el 25%.

Además de los flujos económicos, la cooperación para el desarrollo es una actividad compleja que incluye distintas modalidades a través de las cuales se articula. En nuestra Ley de Cooperación al Desarrollo se identifican las siguientes (*Ley 9/2006: 14*):

- *La **cooperación técnica**, cuya finalidad es el apoyo al esfuerzo de los países empobrecidos para mejorar las capacidades de las personas, las organizaciones y los marcos institucionales, e incluye cualquier modalidad de asistencia dirigida a la formación de recursos humanos en el país receptor.*
- *La **cooperación económica en condiciones no reembolsables** consistente en la realización de aportaciones a proyectos de inversión con la finalidad de mejorar el capital físico de los países beneficiarios, así como en aportaciones a programas y proyectos de ayuda a los diferentes sectores de estos países.*
- *La **cooperación financiera**, que comprende las contribuciones oficiales a organismos internacionales de carácter financiero y económico relacionados con la cooperación al desarrollo, así como las donaciones, líneas de créditos y microcréditos destinadas a programas y proyectos de desarrollo social básico y del tejido productivo.*
- *La **acción humanitaria**, entendida como el conjunto de intervenciones de ayuda a las víctimas de desastres y orientadas a aliviar su sufrimiento, garantizar su subsistencia, proteger sus derechos fundamentales y defender su dignidad.*
- *La **educación y sensibilización social para el desarrollo**, entendida como el proceso orientado a lograr la implicación de la sociedad castellana y leonesa en la defensa de los derechos humanos, la incorporación de valores propios de este*

7. CONGDE, *Glosario de términos sobre cooperación al desarrollo y acción humanitaria*.

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

- **La formación e investigación para el desarrollo**, que consiste en la capacitación de las personas que se dedican a la cooperación al desarrollo y el estudio de la desigual realidad Norte-Sur, de sus causas y soluciones.
- **El apoyo a redes e iniciativas del denominado «Comercio Justo»**, entendido como el conjunto de actividades cuya finalidad sea la de la consecución de un sistema de comercio internacional responsable y la de proporcionar oportunidades de desarrollo a pequeños productores y trabajadores de los países empobrecidos.

En cada una de ellas, gobiernos, instituciones y agentes de cooperación de los países empobrecidos y enriquecidos combinan esfuerzos para contribuir a impulsar el desarrollo en comunidades, regiones o países y educar a las poblaciones sobre la necesidad de colaborar para conseguir un mundo más justo.

2. Rasgos característicos de la Cooperación para el Desarrollo en Castilla y León⁸

2.1. Origen y evolución

Si bien las acciones de solidaridad con otros países siempre han tenido el apoyo de la sociedad castellano-leonesa, la cooperación internacional al desarrollo, tal como la entendemos en la actualidad, es bastante reciente en Castilla y León.

Como hemos señalado, la forma de entender y hacer cooperación ha ido evolucionando también en nuestra comunidad. En los años cuarenta del siglo pasado, la cooperación y solidaridad con otros países estaba vinculada principalmente al pensamiento religioso y las organizaciones que la llevaban a cabo eran los misioneros y misioneras de congregaciones religiosas. En 1926, el Papa Pío XI estableció que el penúltimo domingo de octubre se celebrara en toda la Iglesia Católica el “*Domingo Mundial de las Misiones*”, en favor de la Obra Pontificia de la Propagación de la Fe (PF), para mover a los católicos a amar y apoyar la causa misionera. Desde 1943, esta fecha se conoce en España como DOMUND.

El peso político y social de la Iglesia católica y la importancia dada a esta celebración hicieron que el imagen que la sociedad castellano-leonesa tenía de los “*países pobres*” (al igual que el resto de la población en el estado español) se basara en la visión que misioneros y misioneras difundían mediante charlas impartidas en escuelas y colegios, homilías, etc. El compromiso personal solicitado solía ser la oración y el aporte

8. NOTA: Los datos incluidos en este apartado están tomados fundamentalmente de los Informes sobre la Cooperación al Desarrollo de Castilla y León del Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional al Desarrollo de Castilla y León, accesibles desde su web: <http://www.uva.es/cooperacion/>

económico en cuestaciones y campañas específicas. Como lo expresa Murguialday (1999:26-27):

“A partir de los años 60, al calor de una nueva reflexión teológica propiciada por el Concilio Vaticano II y las encíclicas Pacem in Terris (Juan XXIII, 1963) y Populorum Progressio (Pablo VI, 1967), esta primitiva forma de cooperación se ha ido desprendiendo de su carácter pastoral y reformulando el concepto de caridad, solidaridad y compromiso con el prójimo a partir de una visión más secular de la sociedad, lo que incluso ha llevado a algunas ONGD confesionales a desvincularse de las distintas iglesias”.

Surgen así iniciativas solidarias vinculadas al pensamiento y la acción política y a las nuevas visiones del desarrollo. La corriente de la Teología de la Liberación se suma a las corrientes sociales y políticas que presentan la pobreza como consecuencia de la desigualdad, de la injusta distribución de la riqueza y el desequilibrio entre las naciones. Estas iniciativas cristalizarán especialmente en la formación de Comités de Solidaridad con América Latina en la década de los setenta y en la aparición en Castilla y León de entidades como Manos Unidas o Amnistía Internacional.

En los años ochenta, tras la crisis de la deuda externa, la caída del bloque comunista y el auge de las políticas económicas neoliberales se produce una nueva transformación de la cooperación y solidaridad. Los Comités se convierten en Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y aparecen así organizaciones como *Accorema*, *Brigadas Internacionales de Paz*, *Comité Óscar Romero*, *Comisión de Justicia y Paz*, *Liga pro Derechos Humanos*, *Entrepueblos*, *Sodepaz*, etc.

El asesinato en El Salvador, en noviembre de 1989, de cinco sacerdotes jesuitas españoles, tres de ellos originarios de Castilla y León, va a intensificar la llama de la solidaridad en nuestra comunidad. Sin embargo, con ser relevante este acontecimiento, el elemento transformador de la cooperación al desarrollo en Castilla y León fue principalmente el Movimiento por el 0,7%⁹.

Las ONGD asumen esta iniciativa y su trabajo hace posible que algunas instituciones públicas, como el Ayuntamiento de Valladolid o la Diputación Provincial de Valladolid asignen en 1992 partidas para la subvención de proyectos de cooperación al desarrollo aunque sin el establecimiento de una convocatoria específica aún. La creación de la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo de Castilla y León (CONGDCyL), constituida inicialmente por nueve ONGD,¹⁰ va a ser otro elemento impulsor de las movilizaciones por el 0,7% que se realizaron en todo el territorio nacional. A

9. En 1972 la Asamblea General de las Naciones Unidas recomendó que los países “desarrollados” destinaran un 0,7% de su Producto Interior Bruto (PIB) a la cooperación con los países “en vías de desarrollo”. Lo que era un porcentaje sobre el PIB del Estado se convirtió, al aplicarlo a las aportaciones de las Administraciones autonómicas y locales, en un porcentaje sobre el presupuesto de la cada entidad.

10. Asociación Paz y Solidaridad, Colectivo de Universitario de Estudiantes de Izquierda (CUEI), Comité de Solidaridad Monseñor Oscar Romero, Cruz Roja Española, Entrepueblos Castilla y León, Justicia y Paz, Manos Unidas, Sodepaz y Universitas-Tercer Mundo.

partir de entonces aumenta significativamente el número de ONGD presentes en nuestra Comunidad, 106 de las 195 existentes en la actualidad se crean o establecen en el periodo 1990-2004.

2.2. El proceso de institucionalización

Como hemos apuntado, a raíz de las movilizaciones por el 0,7% se inicia en los gobiernos locales la creación de instrumentos vinculados a la cooperación al desarrollo como las convocatorias de proyectos y los Consejos de cooperación, espacios de consulta que en su etapa inicial van a tener un papel importante.

Tanto en el gobierno regional como en los gobiernos locales la cooperación al desarrollo suele estar integrada en el área de bienestar social y funciona a demanda, con una asignación presupuestaria destinada a convocatorias de subvenciones anuales. Salvo en el caso de la Junta de Castilla y León, no suele haber personal con dedicación exclusiva ni objetivos de crecimiento o planificación alguna hasta fechas recientes. El ayuntamiento de Segovia establece en el 2004 su I Plan Municipal de Cooperación al Desarrollo, 2004-2008, y en estos momentos desarrolla su II Plan, 2009-2013; el ayuntamiento de Ponferrada establece un Plan Municipal para el periodo 2005-2007 y finalmente, los ayuntamientos de León y Valladolid aprueban sus planes de cooperación 2011-2014 antes de las elecciones municipales de 2011.

Tabla 6.
CyL.
Consejos de Cooperación

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Ayto. Palencia														
Ayto. Ávila	■													
Dip. Ávila		■												
Ayto. Burgos			■											
Ayto. Valladolid				■										
Junta CyL					■									
Ayto. León								■						
Ayto. Segovia									■					
Ayto. Ponferrada										■				
Dip. León												■		
Dip. Valladolid													■	
Univ. Valladolid														■
Ayto. Soria														■

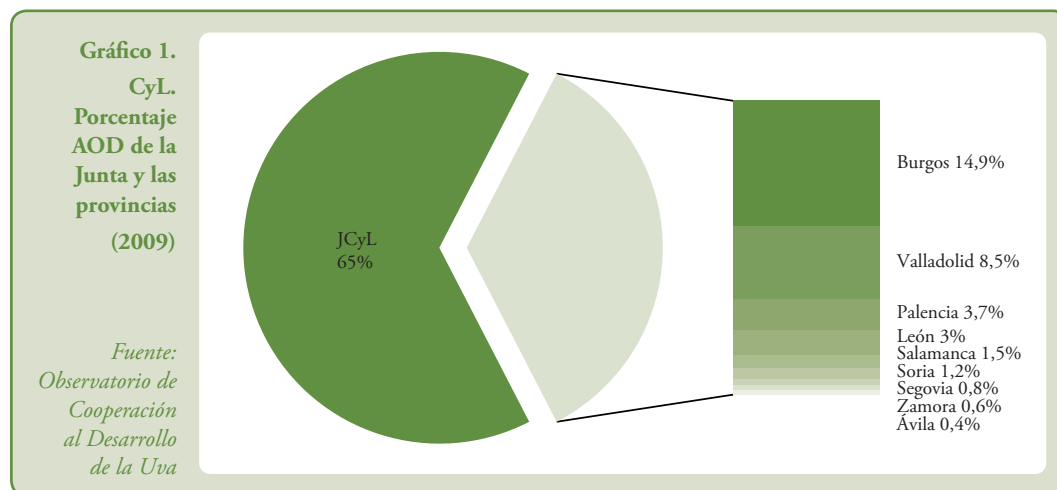
Fuente: Observatorio de Cooperación al Desarrollo de la UVa

Con el proceso de elaboración de la *Ley de Cooperación al Desarrollo* y su promulgación en el año 2006 la cooperación al desarrollo cobra mayor relevancia, adquiriendo rango de Ley. Posteriormente, con la aprobación del *I Plan Director de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, 2009-2012* en 2010 y las subsiguientes Programaciones Ejecutivas Anuales (PEA) se mantendrá, a nivel institucional, esta relevancia.

Tras las Elecciones de marzo de 2007 la Junta de Castilla y León publica dos Decretos que definen el concepto sobre cooperación al desarrollo del nuevo gobierno regional. El primero de ellos asigna las competencias en esta materia a la nueva Consejería de Interior y Justicia (Decreto 2/2007:13998) y el segundo crea la Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo (Decreto 70/2007:8). Se institucionaliza así la vinculación de la cooperación al desarrollo con las políticas migratorias, y especialmente con la atención a la ciudadanía castellano-leonesa en el exterior, que se materializa con la creación de la Fundación para la Ciudadanía Castellana y Leonesa en el Exterior y la Cooperación al Desarrollo cuya *“misión es contribuir en el avance de los derechos de la ciudadanía castellana y leonesa en el exterior y con sus actuaciones e iniciativas promover el progreso económico y social de los países en vías de desarrollo, canalizando el compromiso solidario de las administraciones públicas, de los agentes sociales y de la sociedad castellana y leonesa en su conjunto”*¹¹.

2.3. La cuantía de la AOD castellano-leonesa

La AOD castellano-leonesa está integrada por los aportes del gobierno regional, dos tercios del total, y los aportes de gobiernos locales. En los Informes realizados por este Observatorio se tienen en cuenta las diputaciones provinciales, excepto Segovia, municipios capitales de provincia y municipios mayores de 20.000 habitantes, que contribuyen con una asignación muy variable. Como se aprecia en el Gráfico 1, la contribución provincial varía desde el 13% de Burgos al 1% de Ávila, Salamanca, Segovia o Zamora.



El objetivo de destinar el 0,7% de los recursos propios a cooperación al desarrollo está presente de manera explícita en algunas de las entidades de la Comunidad. La propia Ley de Cooperación lo establece como objetivo a lograr en 2015, el Ayuntamiento de Valladolid aprueba en 2005 una moción para destinar el 0,5% en 2007 y el 0,7% en 2012, el Ayuntamiento de Burgos aprueba en 2006 una proposición conjunta de todos los

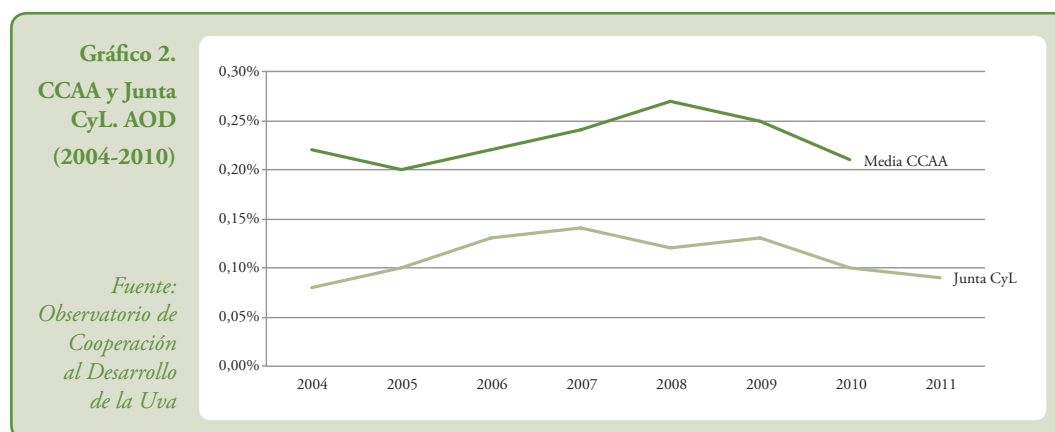
11. Fundación Cooperación y Ciudadanía de Castilla y León. *Presentación*.

grupos políticos estableciendo un proceso hasta destinar en 2010 el 1%. Sin embargo, no existe un criterio común sobre lo que son 'recursos propios'. La Junta asigna a tal concepto los capítulos I, II, III, V y VI del Presupuesto, el Ayuntamiento de Burgos establece su cálculo sobre los capítulos I, II, III, IV y V, y el Ayuntamiento de Valladolid parte de partidas finalistas o no y otras consideraciones.

Por ello, el cálculo más común, que recoge además el espíritu de la propuesta de Naciones Unidas, es el realizado sobre el presupuesto consolidado de la entidad. Según este criterio, durante el periodo 2007-2010 las entidades locales destinaron una media del 0,25% de su presupuesto a cooperación al desarrollo. Sólo el Ayuntamiento de Burgos supera el objetivo al destinar una media del 0,77% en el periodo, seguido a distancia de las diputaciones provinciales de Palencia (0,47%), y Valladolid (0,43%) y el Ayuntamiento de Palencia (0,43%). El resto de entidades destinan porcentajes bastante inferiores, pudiendo llegar al 0,04% en los ayuntamientos de León o Zamora. La Junta de Castilla y León destina el 0,11% de su presupuesto en el periodo.

En conjunto esta asignación presupuestaria supone un gasto por habitante y año inferior a la media tanto en el caso de las entidades locales (2.53 euros de media frente a los 2.91 de las EELL nacional) como del gobierno regional (5.04 de media frente al 9,21 de las CCAA nacional). Burgos (6,44 euros de media en el periodo 2007-2010), Palencia (4,53 euros de media) y Soria (3,54 euros) tienen una asignación muy superior al resto de provincias, de las que Zamora (0,52 euros por habitante y año) y Salamanca (0,70 euros) son las que menos aportan. La Junta de Castilla y León destina una media de 5,04 euros en el periodo, lejos de la media de las comunidades autónomas, que se ubica en los 9,21 euros.

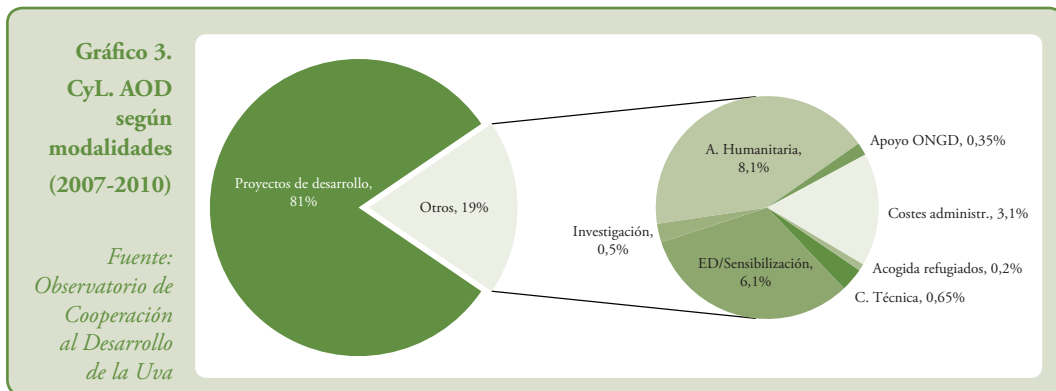
Este conjunto de elementos sitúan por un lado a Castilla y León entre las comunidades que menos aportan en cooperación al desarrollo, con una contribución del 2,85% del total de la AOD de las comunidades autónomas y por otro supone que la relevancia de esta actividad en las políticas de las administraciones públicas va a estar en consonancia con los recursos asignados, lo que será a su vez uno de los elementos que repercutirán en la imagen que la población castellano-leonesa tenga de la ayuda al desarrollo.



2.4. Modalidades e instrumentos de la AOD castellano-leonesa

Durante el periodo 2007-2010 el 85% de la AOD, se destinan a cooperación económica no reembolsable (proyectos de desarrollo). En 2009 las EELL destinaron el 89% del presupuesto de cooperación a esta **modalidad** y la Junta el 80%. La Acción humanitaria y de emergencia es la segunda modalidad en importancia en cuanto a asignación de recursos y recibe el 9% de la AOD en el periodo mencionado. Esto supone que el resto de modalidades, Cooperación técnica, Educación para el desarrollo y sensibilización, Formación e investigación para el desarrollo, Apoyo a ONGD, etc. tienen escaso apoyo en la AOD castellano-leonesa.

La Educación para el Desarrollo es tal vez la modalidad que mayor repercusión puede tener sobre la opinión pública y la movilización de la ciudadanía y a ella la Junta destina el 7,7% de su AOD en el periodo 2007-2010 y las EELL el 3,37% en el mismo periodo. También en este caso, la media está por debajo de lo asignado por las CCAA (10%) y, sobre todo, las EELL a nivel nacional (9,2%). Como veremos más adelante, sólo en los últimos años y debido a algunas campañas realizadas por la Junta, el porcentaje de asignación a esta modalidad se ha acercado a la media de las CCAA mientras, las EELL de la región mantienen un promedio y evolución muy inferior al del resto de EELL a nivel nacional.



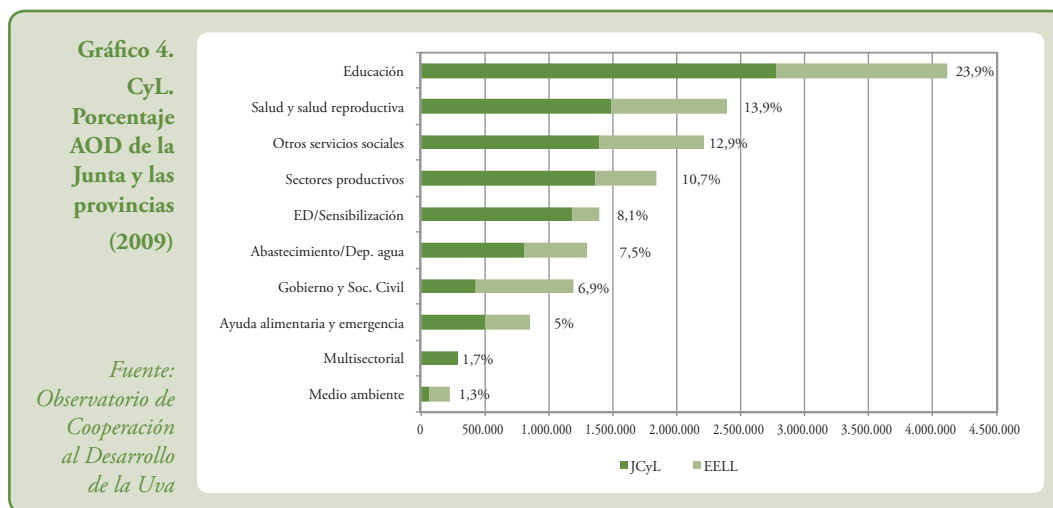
En lo que respecta a los **instrumentos** de financiación de estas actividades, el más utilizado es la convocatoria pública de subvención a proyectos, casi de forma exclusiva en el caso de las EELL. La Junta de Castilla y León hace uso también de las ayudas directas y los convenios, aunque con unas cantidades más modestas. Casi la mitad (48%) de las contribuciones a proyectos no alcanza los 50.000 euros en el caso del gobierno regional y en el caso de las EELL no alcanzan esa cifra el 93% de las contribuciones, siendo el 77% menor de 25.000 euros.

2.5. Orientación sectorial y geográfica de la AOD castellano-leonesa

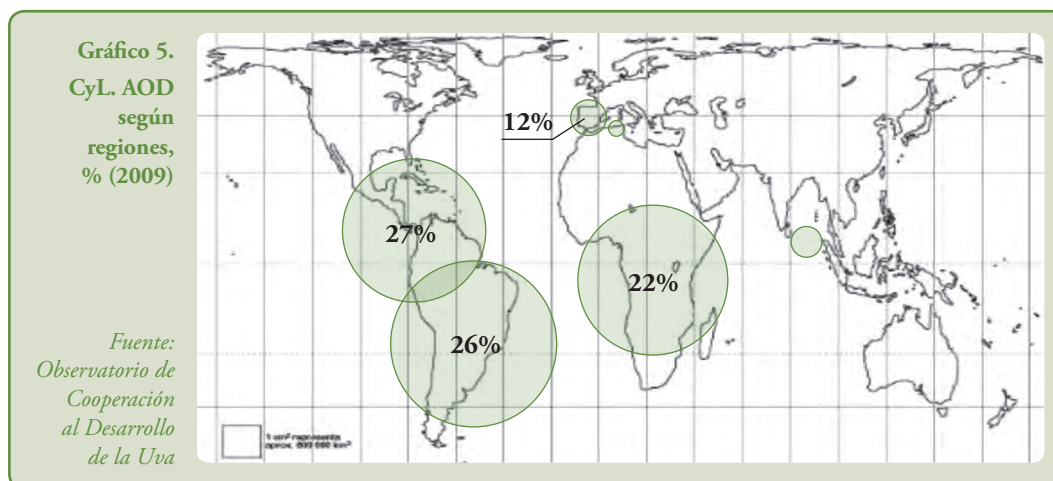
En lo referente a los **sectores** de los proyectos de cooperación en el terreno, siguiendo la clasificación del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), el sector que más fondos recibe de la cooperación castellanoleonesa es el de Educación, tanto por parte de las EELL

como de la Junta de Castilla y León, aproximadamente el 24% de la AOD castellano-leonesa se destinó a este sector, le siguen en volumen de fondos el sector de Infraestructuras y servicios sociales en el caso de la Junta, y Salud en el de las EELL.

Como se aprecia en el siguiente gráfico el 90% de la ayuda (sin contabilizar los gastos administrativos) se distribuye entre 10 sectores, de los que los cuatro primeros suponen más de la mitad.



El **destino geográfico** por excelencia de la cooperación castellano-leonesa es América Latina, seguida de África Subsahariana. Esta tendencia es una constante a lo largo de los años. América Latina es siempre la zona geográfica que más fondos recibe y en la que más proyectos se financian desde las administraciones castellano leonesas. Así en el año 2009, las EELL destinaron a proyectos en esta región 3.222.056,67 euros, lo que supone un 57,7% de su AOD. Dentro de esta región el país que más recibió fue Perú, con 508.451,52 euros, seguido de cerca por El Salvador, el segundo país, con 422.489,04 euros. A África Subsahariana se destinó un 19% de la AOD de las EELL, 1.076.332,33 euros, siendo la República Democrática del Congo el país que mayor monto de ayuda recibió.



El caso de la Junta de Castilla y León es similar. En 2009 se destinaron 6.019.342,64 euros a América Latina, el 53,6% de la AOD de esta entidad, siendo República Dominicana el país que mayor cantidad de ayuda recibió. África Subsahariana recibió el 23% de la AOD de la Junta de Castilla y León (2.572.678,30 de euros) y el país con mayor financiación de la región fue Tanzania, con 6 proyectos y 610.037 euros.

3. El papel de los principales agentes de cooperación

Según la Ley 9/2006 de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, se consideran agentes de la cooperación al desarrollo aquellas entidades, de carácter público o privado, que intervienen en las tareas de cooperación al desarrollo y comparten y respetan los objetivos y principios previstos en la Ley. Así se definen las siguientes instituciones y organizaciones como actores de cooperación:

- a) La Administración de la comunidad autónoma de Castilla y León y las entidades locales de dicha comunidad.
- b) Las organizaciones no gubernamentales de desarrollo.
- c) Las universidades y otras instituciones de enseñanza o investigación.
- d) Las empresas y organizaciones empresariales.
- e) Los sindicatos y las organizaciones sindicales.
- f) Las comunidades castellanasy leonesas asentadas en el exterior.
- g) Otras entidades públicas o privadas que tengan entre sus fines la realización de actividades de cooperación al desarrollo o actúen en este ámbito.

3.1. Administración pública

En España la política de cooperación internacional para el desarrollo es competencia del gobierno a través del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC). El órgano gestor de las políticas del MAEC es la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) que, a su vez, depende de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional (SECI). La AECID es la responsable del diseño, ejecución y gestión de los proyectos y programas de cooperación para el desarrollo, ya sea directamente contando con sus propios recursos o a través de otras entidades nacionales, internacionales u organizaciones no gubernamentales.

La Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo supuso un punto de inflexión en el sistema español de cooperación internacional, por cuanto vino a conformar el marco legislativo general de la cooperación al desarrollo.

Esta Ley regula los principios, los objetivos y las prioridades (geográficas y sectoriales), los instrumentos y modalidades, así como los órganos competentes para la formulación y ejecución de la política española de cooperación. Asimismo, establece las modalidades

de financiación y ejecución, regula las características del personal que realiza actividades en el ámbito objeto de la ley y, por último, aborda la participación social en la cooperación internacional al desarrollo.

En su artículo 8.1 la Ley recoge los instrumentos de planificación que han de dirigir la cooperación española: los Planes Directores, cuatrienales, y los Planes Anuales, y define en el artículo 21 los órganos de carácter consultivo y de coordinación: Consejo de Cooperación al Desarrollo, la Comisión Interterritorial de Cooperación para el Desarrollo y la Comisión Interministerial de Cooperación Internacional.

Finalmente, también la Ley recoge la cooperación autonómica y local como *expresión solidaria de sus respectivas sociedades*. (Art. 20)

Si bien las comunidades autónomas y entidades locales reproducen básicamente los mecanismos de regulación, coordinación y planificación que se definen en el gobierno central, no podemos decir que exista un modelo único. Cada comunidad difiere de las demás en factores como la legislación y planificación, la adscripción del área de cooperación dentro de la estructura de gobierno autonómico, el Consejo de Cooperación y sus funciones, el presupuesto dedicado, etc. En algunas comunidades autónomas el departamento de cooperación está adscrito a una Dirección General, que puede ser exclusiva o estar compartida con otros departamentos como el de Voluntariado o Emigración. Algunas comunidades autónomas cuentan con entidades de gestión de la cooperación como agencias o fundaciones y otras no. Los departamentos de cooperación pueden depender de consejerías tan distintas como Presidencia, Justicia, Bienestar Social o Inmigración que con frecuencia cambian de consejería con los cambios de equipos de gobierno o de legislatura, lo que dificulta la profesionalización de los equipos técnicos e incide directamente en la calidad de la cooperación.

Los Consejos de Cooperación, donde participan agentes sociales, expertos, ONGD y otras entidades que trabajan en el campo de la cooperación al desarrollo, son estructuras que tienen como objeto asesorar a la administración y se han mostrado muy útiles a la hora de consensuar políticas bien enfocadas y duraderas. La tendencia general a nivel autonómico y local ha sido la creación de este tipo de Consejos, pero no todas las entidades cuentan con uno y su papel también varía de unas administraciones a otras. Así nos encontramos con que en algunos casos son un órgano meramente consultivo y en otros tiene funciones más amplias como la resolución de convocatorias.

En Castilla y León la gestión de la política de cooperación al desarrollo, que ha dependido de entes como la Consejería de Presidencia y la Gerencia de Servicios Sociales, se realiza desde Mayo de 2007 desde la Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo, dependiente a su vez de la Consejería de Interior y Justicia integrada por una Secretaría General, la Gerencia Regional de Justicia, la Agencia de Protección Civil y Consumo, y dos Direcciones Generales, la de Administración Territorial y la de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo, que en este último ámbito tiene las funciones de: *“Preparar, coordinar y difundir los estudios, informes y seguimiento estadístico (compartida con Asuntos migratorios); Planificar, coordinar y evaluar las actuaciones; Coordinar las actividades de la administración pública, y Preparar y proponer los reglamentos de ejecución de la Ley 9/2006.”(Decreto 70/2007:8)*

La cooperación castellano-leonesa se rige por la Ley 9/2006, de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo que, al igual que en el caso de la Ley de cooperación al desarrollo nacional, define y regula todos los aspectos y procedimientos en la materia. Los instrumentos de planificación en nuestro caso son bastante recientes: el I Plan Director de Cooperación corresponde al periodo 2009-2012 y las Programaciones Ejecutivas Anuales han sido la correspondiente al año 2010 y la vigente del 2011.

Al Consejo de Cooperación de Castilla y León, creado en el año 2000 y reformado en el año 2004 (Ley 9/2006:3), *“se le otorga la naturaleza de órgano colegiado consultivo y de participación de los distintos agentes de la cooperación al desarrollo en la Comunidad”,* y se crea el *“Comité de Castilla y León de Ayuda Humanitaria de Emergencia como órgano colegiado con funciones de coordinación de las acciones y de recomendación en las actuaciones de la Junta de Castilla y León y las Entidades Locales de la Comunidad ante situaciones de emergencia causadas por catástrofes naturales, conflictos o guerras.”*

3.2. Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo

La Real Academia de la Lengua define Organización No Gubernamental como “Organización de iniciativa social, independiente de la administración pública, que se dedica a actividades humanitarias, sin fines lucrativos”. A esta definición hemos de añadir la palabra Desarrollo que explicita el fin al que se dedican las organizaciones que son objeto de análisis principal en el presente trabajo. En otras palabras, se puede definir las ONGD partiendo del concepto de González (2010; 13) como organizaciones sociales, autónomas e independientes de los poderes políticos, con estatus jurídico, que actúan sin finalidad de lucro y que tienen por fin la Cooperación al Desarrollo.

En 1986 se creó la Coordinadora de ONG para el Desarrollo España (CONGDE) que aglutina, en la actualidad, a 91 organizaciones de ámbito nacional y 15 coordinadoras regionales. “Las organizaciones miembro, dentro de una cierta amplitud, poseen una percepción común, unos conceptos y principios básicos con los que actúan, como pueden ser el tipo de desarrollo que promueven; la pobreza contra la que luchan y la cooperación que desarrollan con los pueblos del Sur. Todo ello recogido en el Código de Conducta de las ONGD de la Coordinadora”¹².

En la Coordinadora, se entiende el desarrollo como un proceso de cambio social, económico, político, cultural, tecnológico,... que, surgido de la voluntad colectiva, requiere la organización participativa y el uso democrático del poder de los miembros de una comunidad. En base a esta concepción, el desarrollo crea condiciones de equidad que abren más y mejores oportunidades de vida al ser humano para que despliegue todas sus potencialidades, y preserva para las generaciones futuras el acceso y buen uso de los recursos, el medio ambiente natural y el acervo cultural.

Las ONGD, en este marco, definen su actuación principal por la lucha para erradicar la pobreza concebida ésta como la situación de privación de los elementos esenciales para

12. CONGDE, *Valores Compartidos*.

que el ser humano viva y se desarrolle con dignidad física, mental y espiritual, teniendo en cuenta sus necesidades en relación con el género, las capacidades, los valores culturales, la edad y el grupo étnico. Consideran que la pobreza es, fundamentalmente, resultado de la explotación de los pueblos y de la naturaleza. Y que la causa de las desigualdades sociales está en el acceso desigual a los recursos y en la exclusión de los pueblos de la toma de decisiones que les atañen.

Uno de los documentos más significativos elaborados en los primeros años de la coordinadora estatal fue el denominado “Código de Conducta de las ONGD”¹³ que surgió ante los cambios que se estaban dando en el ámbito de la cooperación en un contexto internacional también cambiante: “En los últimos años se han producido cambios importantes en el ámbito de la cooperación al desarrollo. La sociedad ha vuelto sus ojos hacia el mundo de la solidaridad. Los diferentes agentes que están jugando algún papel en este campo han visto cómo su influencia y su presencia en la sociedad se han incrementado notablemente. Las ONGD, como expresión de la solidaridad existente en la sociedad, jugamos un papel importante en el ámbito de la cooperación internacional precisamente por ser la sociedad la que nos asigna este cometido. Al asumir este papel, sentimos la necesidad de clarificar algunos conceptos y consensuar algunos principios, dada la multiplicidad y pluralidad de organizaciones, que entendemos como reflejo de la sociedad plural en la que nos movemos, de la que somos parte, y que nos permite que nuestro trabajo, cada vez más complejo, pueda ser abordado desde muy diferentes ópticas”. (CONGDE: 10)

La **cooperación con los pueblos del Sur**, según se define en el Código de conducta es entendida como un intercambio entre iguales, mutuo y enriquecedor para todas las partes, que pretende fomentar el desarrollo y lograr la erradicación de la pobreza.

Las ONGD también otorgan una gran importancia a otros tres aspectos que conforman decisivamente su pensamiento y acción: la igualdad de género, el respeto al medio ambiente y la promoción de los derechos humanos.

Una de las estrategias principales que definen la actuación de las ONGD es la Educación para el Desarrollo, concibiéndola como un medio para “promover la toma de conciencia sobre los problemas del desarrollo; conocer y comprender las causas de la pobreza y sus posibles soluciones; la interdependencia de todos los pueblos del planeta; la necesaria reciprocidad para un conocimiento mutuo y el respeto por las diferentes culturas. Aumentar la voluntad de participación ciudadana en los procesos de cooperación para el desarrollo, fomentando el debate público necesario para impulsar políticas correctas de cooperación, intensificando la solidaridad entre el Norte y el Sur y luchando para cambiar las estructuras vigentes”. (CONGDE: 10)

3.3. Las Universidades

El papel que desempeñan las Universidades en el sistema de cooperación internacional para el desarrollo está cada día más definido y naturalmente vinculado a las funciones y

13. El Código de Conducta fue aprobado por la Asamblea General Ordinaria del 28 de marzo de 1998, revisado en la Asamblea General Ordinaria del 16 de Abril de 2005 y adaptado en 2008.

características propias de las instituciones universitarias: educación, investigación y servicios basados en el conocimiento.

La Ley 23/1998 (1998; 22763) de Cooperación Internacional para el Desarrollo supuso un hito importante para el reconocimiento del papel de la universidad en la cooperación, pues explicita en su artículo 31 lo que hasta entonces se reconocía generalmente de forma implícita: *“El Estado fomentará las actividades de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo y sus asociaciones para este fin, **universidades**, empresas, organizaciones empresariales, sindicatos y otros agentes sociales que actúen en este ámbito,...”* [el subrayado es nuestro].

Así mismo, la Ley Orgánica de Universidades (Ley 6/2001) define el papel que jugarán en la Cooperación Internacional para el Desarrollo y los Planes Directores de Cooperación las reconocen como agentes de cooperación. Si bien en el primero simplemente se afirma que *“tiene un papel importante en la prestación de asistencia a las instancias responsables de la ayuda, así como en la contribución a la promoción de recursos humanos aptos para la investigación, formulación y ejecución de políticas de cooperación internacional y la mejora de las capacidades docentes e investigadoras en los países en desarrollo”* (SECI; 39) en el segundo, se le asigna un papel más amplio, enumerando las posibilidades de la universidad en materia de cooperación para el desarrollo: *recursos técnicos y humanos cualificados y espacio privilegiado para la sensibilización y la educación.*

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) asume el compromiso con la cooperación internacional al desarrollo desde el año 2000 con la aprobación de la *“Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo”*, donde se ponen las bases de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) y se da una primera definición:

“La cooperación universitaria al desarrollo se entiende como la cooperación de las Universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico. Esta cooperación o colaboración se considera en su sentido más amplio:

- *La cooperación bilateral o multilateral exclusivamente entre instituciones universitarias, para compartir experiencias y recursos que se trasladen a los procesos de desarrollo en que cada Universidad se encuentre comprometida.*
- *La cooperación bilateral o multilateral entre Universidades y otros agentes públicos y privados, para inducir, fomentar y apoyar estrategias de desarrollo”.* (CRUE 2000:1)

En los años siguientes, desde la CRUE se irán presentando otra serie de documentos que acabarán por conformar las metas, objetivos y líneas de actuación de la cooperación en las universidades españolas, como el *Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación Internacional para el Desarrollo*¹⁴. Este código, al que se van adhiriendo de manera progresiva las universidades españolas define con claridad la visión, objetivos e instrumentos de la CUD.

14. CRUE, *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo.*

Otro gran hito para la CUD fue la Ley Orgánica de Universidades de 2007, que en su preámbulo afirma que *“...el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial”*, reconoce y legitima académicamente las actividades *solidarias y de cooperación* (Art. 46) y añade un artículo específico *De la cooperación internacional y la solidaridad* (Art. 92)

Si bien las universidades de León (ULE), Salamanca (USAL) y Valladolid (UVA) en 2006 y la de Burgos (UBU) en el 2008 se adhieren al Código de Conducta, puede decirse que para las universidades públicas de nuestra Comunidad el año 2008 marca el inicio de la consolidación de la cooperación internacional para el desarrollo.

Ya en septiembre de 2007 habían iniciado su andadura las Oficinas de Cooperación Internacional para el Desarrollo de Valladolid y Salamanca y el Área de Cooperación de la Universidad de León. En mayo 2008 el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Burgos pasa a denominarse Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación. Unos meses después, en octubre de 2008, se crea formalmente el Centro de Cooperación y Acción Solidaria de la UBU que funciona de manera coordinada con el Aula de Paz y Desarrollo, que venía organizando actividades de sensibilización y educación para el desarrollo desde 2001.

En ese mismo año 2008 las cuatro universidades públicas firman con la Consejería de Interior y Justicia de la Junta de Castilla y León convenios específicos de colaboración para el *“Desarrollo de acciones de sensibilización en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo”*. Estos convenios y la coordinación interuniversitaria suponen un aporte significativo para la definición de estrategias y la puesta en marcha acciones de educación para el desarrollo y sensibilización, formación reglada y no reglada, cooperación técnica e investigación para y sobre el desarrollo, programas de prácticas en proyectos de cooperación sobre el terreno y la creación del Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León.

Más recientemente, en diciembre del 2010, la Universidad de Valladolid aprueba la creación del Observatorio de Cooperación Internacional¹⁵ cuya finalidad será *“el estudio e investigación, divulgación, enseñanza y promoción de la Cooperación al Desarrollo, así como del desarrollo de los países susceptibles de recibir ayuda en concepto de Cooperación al Desarrollo. A través de una metodología de trabajo interdisciplinar y abierta, buscará mecanismos que contribuyan a mejorar la calidad, eficiencia y eficacia de la Cooperación al Desarrollo y a fortalecer los instrumentos de Educación para el Desarrollo en nuestra comunidad”*.

Y en su artículo 4 declara la firme determinación de aplicar sus esfuerzos prioritariamente al trabajo en red y aportará su trabajo al Observatorio Interuniversitario de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León. Así mismo buscará colaborar con otros grupos, entidades u organismos que persigan fines similares tanto en ámbito de nuestra comunidad autónoma como en los ámbitos nacional, europeo o internacional.

15. Universidad de Valladolid, *Reglamento de régimen interno del Observatorio de la Cooperación Internacional al Desarrollo de la Universidad de Valladolid*

3.4. Los Medios de Comunicación social

En el Informe 2005-2007 sobre la Cooperación Internacional al Desarrollo en Castilla y León (2009: 265) se señala el especial papel que los medios de comunicación pueden tener, no sólo porque su alcance y rapidez de difusión les convierte en un excelente agente de transmisión, sino porque lo que transmiten genera una opinión pública que reacciona la mayor parte de las veces en función de lo que se lee, ve o escucha.

Es por esto que los medios tienen la capacidad de fijar conciencia social mayoritaria sobre temas a los que el público lector no tiene acceso cotidiano más directo y, como se recoge en la Ley 9/2006 (2006: 4):

- i. *“Se considerarán prioridades sectoriales en la Comunidad de Castilla y León en materia de cooperación al desarrollo:*
 - a. *La sensibilización de la sociedad castellano y leonesa en materia de cooperación al desarrollo, a través de la concienciación de la opinión pública y el conocimiento de la realidad de los países empobrecidos y de las causas de su empobrecimiento”.*

Aunque la relación concreta entre opinión pública y la ayuda al desarrollo no ha sido un tema sobre el que haya una literatura especializada, sí se coincide con la opinión de Pérez de Armiño y Areizaga (2000) cuando expresan que los medios tienen influencia a la hora de generar una serie de percepciones y cómo éstas percepciones sobre los problemas de desarrollo y las crisis humanitarias están relacionadas en el tipo de actuaciones ante situaciones concretas.

Pero, por otro lado, manifiestan que no es tan clara la “envergadura” de esta influencia, o la relación existente entre el tratamiento que estos temas reciben, y la dinámica que se genera, que, como una ola, se inicia con la presentación masiva de la noticia en diferentes medios, se alimenta y crece al dar seguimiento en el tiempo del suceso, incorporando imágenes que refuerzan uno u otro sentido, coge fuerza para, morir y desaparecer cuando toca playa. Este momento, se decide en unas determinadas esferas de poder, bien sea mediático, político, económico, etc.

Bajo lo expuesto hasta ahora y como se plantea en el Informe de cooperación al desarrollo en Castilla y León 2005-2007, los medios de comunicación cobran una gran importancia. No sólo porque “medio” es, en el sentido estricto del término, un agente de transmisión, que genera una opinión y tienen la capacidad de fijar una conciencia social mayoritaria acerca de temas a los que los lectores no tienen un acceso cotidiano más directo (2009: 265).

Esta opinión pública es, a la vez, una fuerza actuante de primer orden en la toma de decisiones que se dan en las sociedades democráticas, según el informe del Consejo Económico y Social, CES, titulado *La relevancia de los medios de comunicación en Castilla y León*¹⁶. Éste es el motivo de que los Medios de Comunicación sean

16. Consejo Económico y Social de Castilla y León: *La relevancia de los medios de comunicación en Castilla y León*. Valladolid 2008.

una herramienta más al servicio del conjunto social, a pesar de que puedan ser utilizados para ponerlos al servicio de alguien particular, en lugar de al servicio de la colectividad.

Según datos del Informe 2005-2007, en Castilla y León existen dieciséis diarios con redacción en la propia comunidad, de los cuales ocho son cabeceras centenarias: *El Norte de Castilla* (1856), *Diario Palentino* (1881), *El Adelanto* (1883), *Diario de Ávila* (1888), *Diario de Burgos* (1891), *El Correo de Zamora* (1897), *Adelantado de Segovia* (1901) y el *Diario de León* (1906). Existe además un diario no centenario que es el *Diario de Soria* (1913).

Atendiendo al listado de publicaciones periódicas que se recoge en el Documento técnico del CES de Castilla y León en base a la información que presenta *La Guía de los Medios* publicada por la Junta de Castilla y León (2008: 111), la Comunidad Autónoma cuenta con 53 publicaciones en soporte papel, de los que Soria cuenta con 2 publicaciones de carácter periódico, Ávila y Salamanca 3 cada una, Segovia y Zamora editan 4 cada una, Palencia con 5, Burgos con 9, y por último Valladolid con 11 y León con 12.

Como bien se apunta en dicho documento, en los últimos años el mundo de la comunicación ha vivido cambios tecnológicos que lo han ido modificando. La aparición y extensión de Internet ha abierto un nuevo campo en el que la participación del usuario y la inmediatez de la información son las dos claves en unos medios que suelen ofrecerse de manera gratuita. El público al que van dirigidos los periódicos gratuitos y los visitantes de las páginas de los diarios digitalizados es más amplio que el número de lectores de rotativos tradicionales, lo que hace que si hay lectores se asegure el soporte publicitario y, por consiguiente, los correspondientes ingresos económicos.

Más adelante abordaremos con mayor profundidad el tratamiento que los medios de comunicación de Castilla y León hacen de la temática relacionada con la cooperación para el desarrollo. Sólo anotar ahora a modo de ejemplo que, según el Informe sobre la Cooperación 2005-2007 (2009: 267 y sig.) al que ya se ha aludido con anterioridad, los términos que resultaron aparecer en la prensa escrita con más frecuencia en aquellas noticias relacionadas con la temática fueron:

- *Acción humanitaria*, referida a la ayuda realizada por entidades públicas y privadas ante situaciones de crisis permanentes y catástrofes coyunturales.
- *Ayuda Oficial al Desarrollo*, a través de noticias relacionadas con programas, proyectos, recursos y actividades que las administraciones públicas realizan de cooperación al desarrollo.
- *Cooperación universitaria*, aglutinando aquellas noticias relativas a actividades de cooperación llevadas a cabo en el marco universitario.
- *Denuncias*, con noticias e informaciones referidas a críticas o demandas sobre temas vinculados a la cooperación.
- *Donaciones* realizadas por empresas u otras entidades financieras.

- *Recaudación de fondos*, generalmente vinculada a las actividades realizadas por ONGD y otras entidades sociales que tienen por objetivo la cooperación.
- *Sensibilización y Educación para el Desarrollo*, para hacer referencia a las actividades realizadas por entidades públicas o privadas destinadas a crear conciencia social sobre la problemática del desarrollo, y
- *Voluntariado*, teniendo como protagonistas de las noticias a cooperantes, misioneros, misioneras y personas que llevan a cabo actividades en el marco del voluntariado.

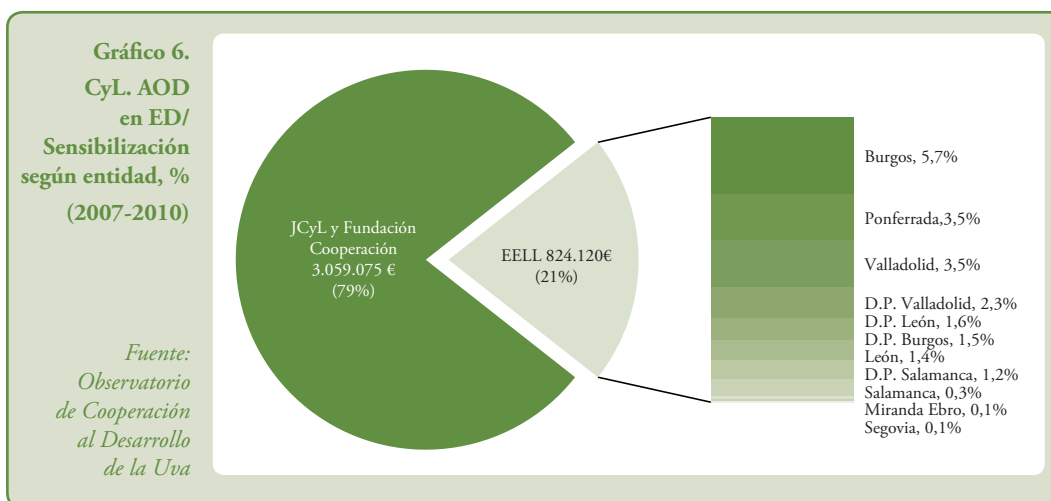
De cualquier manera, y al margen de la mayor o menor cobertura que se hace en los medios de comunicación, se valora más la importancia de los contenidos y la forma de ser tratados los mismos, dada la capacidad de los medios para generar espacios de información, conocimiento y una mirada sobre la realidad del mundo y, en este sentido, y como se concluye en las valoraciones realizadas en el Informe del Observatorio 2005-2007, *“la información sobre la cooperación internacional al desarrollo en Castilla y León está demandando un esfuerzo de discriminación y concreción. La labor de informar requiere también un mínimo de análisis (...) Insistir en ese esfuerzo es la mejor manera de favorecer la lucha contra la pobreza en el mundo”* (2009: 281).

4. La Educación para el Desarrollo y Sensibilización social en Castilla y León

La Ley 9/2006 de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, recogiendo los planteamientos de la Ley estatal en el mismo ámbito y el Plan Director de la Cooperación española 2005-2008, (2006: 15) define la Educación al Desarrollo como:

“el proceso dinámico interactivo y participativo orientado a lograr la implicación de la sociedad castellano y leonesa, mediante el análisis crítico, en la defensa de los derechos humanos, la incorporación de valores propios de este ámbito de actuación y un cambio de actitudes y comportamientos en las personas que les lleve a un compromiso activo para la acción participativa y transformadora”, y la Sensibilización social para el Desarrollo como “el conjunto de actividades cuyo objeto es informar, favorecer un mejor conocimiento y comprensión, y concienciar a la población sobre la realidad de los países empobrecidos, las causas y consecuencias de los problemas”.

Esta modalidad de cooperación mantiene unos porcentajes de recursos inferiores a la media nacional, principalmente en el caso de las entidades locales. Según los informes del Observatorio Interuniversitario de la Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, esta escasa asignación presupuestaria se debe, entre otros factores, a que las EELL castellano-leonesas no consideran que sea labor suya sufragar esta modalidad de cooperación. De hecho, en el periodo 2007-2010 sólo 11 EELL han financiado proyectos de ED, y sólo tres de ellas lo han hecho de forma constante.



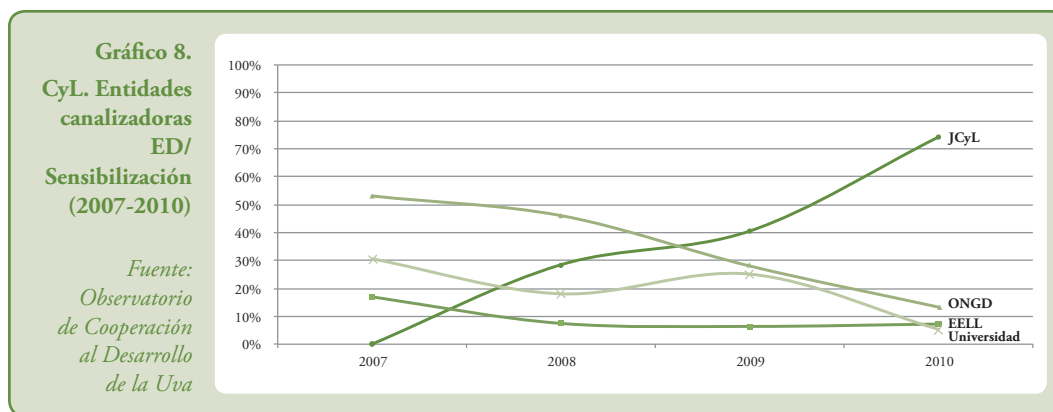
Durante este periodo, la ED ha aumentado un 69% debido a los mayores aportes realizados por la Junta, que ha pasado de destinar el 3,3% de su AOD en 2007 al 10% en 2009, superando incluso a la acción humanitaria, que ocupaba tradicionalmente el segundo lugar en asignación de recursos tras la cooperación económica no reembolsable. Por su parte, las EELL castellano-leonesas mantienen una media del 3,4% en Sensibilización social y Educación para el Desarrollo.

Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, el aumento de recursos no es debido al incremento del número de acciones de las entidades en la Educación para el Desarrollo y Sensibilización social, sino a actuaciones puntuales, sobre todo en 2009, con un alto coste. Es el caso de la *Campaña Castilla y León es solidaria*, que ha supuesto en 2009 un tercio de los recursos destinados a ED y Sensibilización.



La ED que se realiza en nuestra Comunidad consiste fundamentalmente en acciones que cuentan con pequeños financiamientos. Según los datos de la DGPOLDE, de las 249 acciones realizadas durante el periodo 2007-2010 sólo siete superan los 100.000 euros, todas ellas financiadas y canalizadas directamente por la Junta, excepto el Programa Jóvenes Solidarios y la Sensibilización y fomento del voluntariado.

El hecho de que la entidad financiadora sea también la entidad canalizadora, es una tendencia muy marcada en los últimos años en nuestra Comunidad. En el año 2007 el 83% de la AOD de Educación para el desarrollo se canalizó a través de las ONGD y sólo el 13% restante fue canalizado por las propias entidades donantes, en 2008 ese porcentaje llega al 35,5%, en 2009 al 46,9% y en el año 2010 el porcentaje de acciones de ED y sensibilización social canalizadas por las propias entidades alcanza el 81,4%. Entre las entidades canalizadoras figuran los ayuntamientos de León, Ponferrada y Valladolid y en forma puntual el ayuntamiento (2007) y la Diputación Provincial de Salamanca (2009). La Junta de Castilla y León desde la Dirección General de Cooperación o a través de la Fundación Cooperación y Ciudadanía o la Escuela de Administración Pública ha incrementado sensiblemente la canalización directa de las acciones, sobre todo de las Campañas.



Como hemos señalado en anteriores informes, “con relativa frecuencia, las actividades de sensibilización tienen altas dosis de autopropaganda, en detrimento de la información de lo que ocurre en los países empobrecidos y la formación sobre sus causas.” (2009: 122)

Ante la variedad de las acciones existentes en Educación para el Desarrollo y Sensibilización social y para un análisis más detallado, hemos adoptado la tipología de acciones de la Agencia Española de la Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID)¹⁷.

Sin embargo es necesario tener en cuenta algunas aclaraciones previas:

- a. En primer lugar, las acciones que hemos incluido para el análisis son aquellas que en los volcados del Seguimiento PACI están identificadas con el Sector CRS 99820-*Sensibilización sobre los problemas relacionados con el desarrollo*. Esta selección delimita el ámbito de análisis, quedando fuera acciones que, por ejemplo, se llevan a cabo con financiamientos privados o por entidades no siempre vinculadas a la cooperación al desarrollo.
- b. Por otra parte, y en cuanto a la tipología elegida, hay que precisar que la inclusión de una determinada actividad en una u otra categoría no siempre resulta

17. Agencia Española de la Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), *Tipología de acciones*.

evidente debido a que puede ser incluida en varias de ellas, como por ejemplo, la realización de exposiciones con materiales didácticos de apoyo, o a que la información disponible no es suficiente para incluirla en una determinada categoría, como por ejemplo, la *Promoción de la cooperación al desarrollo en León*.

- c. Por último, es igualmente necesario tener en cuenta que en este capítulo se trata de proporcionar una aproximación descriptiva a lo que se hace y quién lo hace. La evaluación de otros aspectos es precisamente el objeto de la presente investigación. Es pues importante tener en cuenta estas limitaciones a la hora de valorar las acciones contenidas en la tipología siguiente:

- A) Cursos, talleres, seminarios, charlas
- B) Jornadas, congresos, foros.
- C) Acciones en centros educativos.
- D) Programas de ED en la universidad.
- E) Materiales didácticos y de sensibilización.
- F) Campañas.
- G) Apoyo a centros de documentación y recursos. Investigación y estudios.
- H) Exposiciones.
- I) Actividades artísticas.
- J) Programas de voluntariado internacional.

Tabla 7.
CyL.
Tipología de acciones de ED (2007-2010)

	2007		2008		2009		2010		TOTAL	
	N.º	€	N.º	€	N.º	€	N.º	€	N.º	€
Otras	4	15.443	8	49.725	3	46.159	6	222.220	21	333.547
Acciones en centros educativos	3	23.691	2	9.150	2	6.085	4	14.185	11	53.111
Apoyo centros de documentación	1	11.650	1	7.100	5	79.585	4	20.500	11	118.835
Actividades artísticas	3	17.091	5	32.819	3	79.958	3	29.350	14	159.218
Cursos, talleres, charlas	4	17.119	7	44.379	7	77.958	9	42.374	27	181.830
Jornadas, congresos, foros	7	55.689	9	75.115	6	53.540	4	30.112	26	214.456
Materiales didácticos	9	44.894	5	60.301	5	43.906	5	69.027	24	218.128
Programas ED en la Universidad	1	70.000	2	115.000	3	96.409	3	39.030	9	320.439
Exposiciones	10	73.915	5	59.942	11	104.591	10	114.170	36	352.618
Voluntariado internacional	5	123.300	4	165.973	2	357.914	2	100.842	13	748.029
Campañas	7	170.984	17	159.722	15	462.443	16	364.302	55	1.157.451
TOTAL	54	623.776	65	779.226	62	1.408.548	66	1.046.112	247	3.857.662

Fuente:
DGPOLDE y Observatorio de Cooperación al Desarrollo de la UVa

Como se puede apreciar en la Tabla 7, las acciones más habituales son las *Campañas*, *Exposiciones*, *Cursos, talleres, charlas*, y *Jornadas, congresos, foros*, si bien su peso

económico es muy distinto. Las *Campañas* (30% del total) y los *Programas de Voluntariado internacional* (19,4%) son las acciones que reciben la mayor parte de los recursos, con ligeras diferencias en el caso del gobierno regional y los gobiernos locales, dado que éstos contribuyen en mayor medida las *Jornadas, congresos, foros*. También podemos deducir que las acciones a medio-largo plazo, como el *Apoyo a centros de documentación*, las *Acciones en centros educativos* o la *Elaboración de materiales didácticos y de sensibilización* son minoritarias.

A) Cursos, talleres, seminarios, charlas

Según la definición de la AECID se trata de “Actividades formativas que abordan la ED desde distintas perspectivas, como un instrumento para llevar a cabo un programa posterior en sus ámbitos respectivos. Estas actividades son un punto de encuentro entre personas y entidades que están interesadas en la lucha contra la pobreza y en la promoción del desarrollo. También se pueden orientar hacia la formación interna de personas de la propia organización. Las organizan ONGD, consejos de la juventud, asociaciones juveniles, escuelas de adultos, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones universitarias, ayuntamientos, grupos de ED de las coordinadoras de ONGD, etc.”

Este tipo de intervención supone el 11% de las acciones y el 5% de los recursos. Además de la Junta, estas actividades están financiadas por entidades locales como los ayuntamientos de Burgos, León y Valladolid y la Diputación Provincial de Valladolid. Aunque no figuran en los datos del Seguimiento PACI, también desde la Coordinadora de ONGD de Castilla y León y con el apoyo de Caja España se han venido impartiendo cursos dirigidos a miembros de ONGD y público en general.

Las temáticas abordadas son variadas, pero tienen que ver sobre todo con la formación de voluntariado, igualdad de género, soberanía alimentaria, comercio justo y consumo responsable, además de cursos específicos sobre formulación de proyectos, cooperación descentralizada y ED en la cooperación local.

Las acciones realizadas desde la Junta en este ámbito han sido principalmente cursos dirigidos a personal funcionario y técnico de la administración a través de la Escuela de Administración Pública de Castilla y León (ECLAP) sobre temáticas como: *La cooperación al desarrollo: Agentes y estrategias; La cooperación al desarrollo descentralizada; La evaluación de impacto de la cooperación al desarrollo descentralizada; La sensibilización y educación para el desarrollo en la cooperación local; Los microcréditos como instrumento para la cooperación al desarrollo*. Cuatro de las 11 acciones subvencionadas por la entidad se han canalizado a través de ONGD: un curso sobre Formación de formadores en ED llevado a cabo por Cruz Roja, un seminario sobre “*Formulación de proyectos de cooperación al desarrollo con perspectiva de género*”, ejecutado por la ONG Mujeres del Mundo y las charlas sobre *Equidad de derechos en el Cono Sur. La situación de la población indígena mapuche en Chile*, realizadas por la Fundación Paz y Solidaridad en 2007 y 2008.

Respecto las entidades locales, el Ayuntamiento de Valladolid ha impulsado 11 acciones de las que dos habrían sido canalizadas por la propia entidad: *Curso sobre Género y Desarrollo* y *Actividades de sensibilización sobre los derechos de la infancia*, y el resto a través de ONGD: la CONGDCyL ha realizado los *Talleres educativos Objetivos del Milenio*, Interred ha llevado a cabo sucesivas ediciones del *Curso-Taller Interdependencia solidaria*, Entrepueblos realizó un curso de *Formación para jóvenes mediadores interculturales*, etc. En el caso del Ayuntamiento de Burgos, se han subvencionado un total de cinco acciones canalizadas por Entreculturas, *Talleres y materiales educativos para el fomento de la solidaridad* y *Conocimientos, recursos y herramientas para el fomento de la solidaridad*, Interred, *Curso-taller de formación de voluntariado para una participación solidaria*, o la propia Universidad, *Curso sobre las relaciones entre la Unión Europea y América Latina*, *¿Cooperación al desarrollo o asociación estratégica?*

Por último, desde el Ayuntamiento de León y en el marco de la *Promoción de la cooperación al desarrollo* se incluyen distintas actividades entre las que están cursos de formación de voluntariado e introducción a la cooperación, y desde la Diputación Provincial de Valladolid y a través de la Fundación Adsis, se han llevado a cabo acciones sobre *Igualdad de género y comercio justo: lucha contra la pobreza*, y a través de Entrepueblos charlas sobre *Los núcleos rurales, en el Norte y en el Sur, como germen de la soberanía alimentaria*.

En definitiva, el tipo de actividades aquí reseñadas se orientan a la formación de distintos grupos: personal funcionario y técnico de la administración, integrantes de ONGD, alumnado y público en general. Las acciones se canalizan casi a partes iguales entre las entidades donantes, que ejecutan un tercio de las acciones (9) y el 46% de los recursos, y nueve ONGD que llevan a cabo dos tercios de las actuaciones (18) y el 54% de los recursos.

B) Jornadas, congresos, foros

Las jornadas, los congresos y los foros tienen por objeto promover el debate, el análisis y la discusión sobre los aspectos relacionados con el desarrollo en general o con la ED en particular, y favorecer el intercambio entre colectivos y profesionales.

Se incluyen en esta tipología acciones que reciben la denominación de *Jornadas de solidaridad y cooperación, de sensibilización, de la mujer, sobre el comercio justo, ..., Día de la infancia, de la solidaridad..., Semana solidaria, por la educación, ... Foro solidario..., etc.* La evolución de esta actividad muestra que entre 2007 y 2008 existía una línea ascendente de crecimiento que en 2009 y 2010 muestra un acusado descenso en cuanto a acciones y recursos asignados.

Se han contabilizado en el periodo 26 acciones de este tipo, que suponen el 10,5% del total, con un gasto de 214.456 euros, el 5,6% del total. Estas acciones están subvencionadas por la Junta de Castilla y León (7) y los ayuntamientos de Burgos (9), Ponferrada (4), Salamanca (1) y Valladolid (5). Las ONGD y entidades de cooperación que desarrollan este tipo de acciones son Entreculturas (5), Carumanda (3) Fundación Cauce (3), Congdcyl (2), Cooperación Internacional (2), Asamblea de Cooperación por la Paz (1), Intermón Oxfam (1) y Juan Ciudad (1).

Desde el gobierno regional se ha ejecutado una jornada sobre “*El comercio justo: una realidad aquí y allí*” y el resto, llevadas a cabo vía ONGD, han consistido en la celebración del Día de la Solidaridad en Castilla y León (Cooperación Internacional), el fomento de la convivencia intercultural (Entreculturas), o la ciudadanía global (Intermón Oxfam). En el caso de las administraciones locales, Ponferrada ha llevado a cabo varias ediciones de las Jornadas de Solidaridad y Cooperación Internacional, en Burgos y Valladolid organizaciones como Entreculturas o la CONGDCyL, han realizado Jornadas de sensibilización y de Acción mundial por la educación. Carumanda desarrolló su *Semana Carumanda*, etc.

C) Acciones en centros educativos

Esta actuación, característica de la educación formal, se ha incluido a lo largo de los años con distintas opciones: como eje transversal de la educación, en algunas comunidades autónomas, o como añadido, en un área curricular (Ciencias Sociales, Filosofía, tutorías...). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce la posibilidad de incorporar la ED a una asignatura específica como es Educación para la Ciudadanía. También la ED puede incorporarse como Proyecto Educativo del Centro (PEC). Esto implica que los objetivos y los contenidos de la ED se formulan desde todas las áreas curriculares, desde las estrategias metodológicas y desde un diseño curricular específico.

El tipo de acciones incluidas en esta categoría son principalmente propuestas y ofertas educativas que las ONGD y entidades de cooperación presentan en colegios e institutos sobre temáticas como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el racismo (escuelas sin racismo) y la paz y el desarrollo. Suelen ser por tanto intervenciones ‘externas’, que se desarrollan con frecuencia por iniciativa particular de personas docentes y durante las sesiones de tutoría.

Las 11 acciones de este tipo identificadas en el periodo 2007-2010 se refieren al programa Escuelas sin racismo y Escuelas para la paz y el desarrollo (5) llevado a cabo por Asamblea de Cooperación por la Paz, los Talleres Educativos sobre los Objetivos del Milenio (3), llevados a cabo por la CONGDCyL, África en tu cole (SED) y Promoción del Comercio justo (Azacán-Serso)

Las entidades implicadas en el financiamiento de estas acciones son la Junta de Castilla y León (28%), el Ayuntamiento de Valladolid (26%), el Ayuntamiento de León y la Diputación Provincial de Valladolid (18% cada una) y la Diputación Provincial de Burgos (10%). En conjunto, las acciones en centros educativos suponen el 4,5% del total de actividades y el 1,4% de los recursos asignados a ED.

D) Programas de ED en la universidad

En el ámbito universitario destacan las asignaturas de libre elección en las que se trabajan los postulados de la ED o, de igual manera, la inclusión de la perspectiva pedagógica de la ED en materias troncales, obligatorias y optativas. También

se inserta la ED en máster y cursos de posgrado. Por otra parte, la investigación en ED se desarrolla de manera interdisciplinar e interdepartamental: el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) abre todo un conjunto de posibilidades.

Desde el Observatorio de la Cooperación al Desarrollo de Castilla y León hemos realizado distintos informes que detallan el lugar que ocupa la ED en el curriculum universitario a nivel autonómico y, específicamente, de la Universidad de Valladolid. Aparte de la formación reglada, la institucionalización de Centros y Oficinas de cooperación al desarrollo en las universidades públicas ha venido a dar un importante impulso a las acciones de ED en el ámbito universitario en acciones de sensibilización, voluntariado, cooperación técnica, proyectos fin de carrera, investigación, etc.

A modo de ejemplo, como se especifica en el Informe sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo en la Universidad de Valladolid.

Se han localizado 67 asignaturas pertenecientes a 17 carreras diferentes, 11 licenciaturas y seis diplomaturas, además de tres asignaturas de libre configuración que no están asociadas a ningún plan de estudios,... la mayoría de las asignaturas son optativas, pero el número de asignaturas troncales y obligatorias es muy importante, y el de libre configuración es mínimo. Esto implica que los contenidos en cooperación están muy introducidos en los planes de estudio y llegan a muchos estudiantes universitarios,...

Ciencias Sociales y las Humanidades son las áreas en las que se contienen el mayor número de asignaturas con diferencia, siendo las Ciencias Experimentales y las Ciencias de la Salud muy minoritarias... (Observatorio, 39 y sig.)

Además de los estudios de Grado, también el Posgrado tiene un importante papel en la ED universitaria. A partir del año 2007 y con el apoyo de la Junta de Castilla y León se estableció el Posgrado de Especialista universitario en Cooperación al Desarrollo, que tuvo tres ediciones con buena aceptación. Actualmente, el Posgrado se ha reconvertido en un Master interuniversitario que es compartido por las cuatro universidades públicas de la Comunidad.

La Junta de Castilla y León ha respaldado económicamente estos esfuerzos. Según los datos del Seguimiento PACI se han destinado a programas de ED en la universidad el 8% del los recursos de ED, orientados a la formación de posgrado (70% del total) y acciones de ED y Sensibilización. Los programas de voluntariado internacional los abordaremos en el apartado correspondiente.

E) Materiales didácticos y de sensibilización

La producción de materiales didácticos con diferentes formatos ha ido adquiriendo gran importancia a lo largo del tiempo. Los elaborados prioritariamente por ONGD son un buen soporte para la práctica de la ED. En un principio, se realizaron

enfocados hacia una utilización en el ámbito formal y no formal (unidades didácticas, cuadernos de trabajo, manuales, publicaciones, folletos...), pero la práctica de la ED y el acceso a nuevos públicos objetivos han introducido nuevos formatos, tales como: teatro, cuenta cuentos, juegos, talleres, exposiciones, CD, vídeos, revistas, programas en medios de comunicación (radio, televisión, Internet). También ha incorporado a otros agentes procedentes de ámbitos diferentes al de la cooperación y la educación, como pueden ser el mundo artístico y el de los medios de comunicación, a las tareas de sensibilización.

La publicación de materiales didácticos y de sensibilización supone un 10% de las acciones de ED y un 6% de los recursos en nuestra Comunidad. En las 24 acciones identificadas se puede apreciar una marcada diferencia en Castilla y León entre los materiales didácticos y de sensibilización canalizados vía ONGD y los que llevan a cabo las entidades donantes. Mientras los primeros abordan temáticas y formas directamente relacionados con la didáctica de la cooperación Materiales educativos: *“Materiales educativos: Consecuencias del comercio internacional”, Colección de fichas informativas “me pregunto qué es...”, Tu turno, mi turno, consumo responsable, En busca del desarrollo, Guías didácticas sobre conflictos y agresiones a los Derechos Humanos SARIRI, etc.*, en el caso de las administraciones se incluyen también otro tipo de acciones que pueden tener más que ver con la difusión de la propia actividad que con la intencionalidad educativa. Es el caso de acciones como la edición de la *Memoria de cooperación, Difusiones y merchandising* o el *Boletín Municipal para el desarrollo* del Ayuntamiento de Valladolid, o la edición de materiales de la *Campaña Castilla y León es solidaria*, de materiales vinculados al Plan Director o la elaboración de la página web de cooperación al desarrollo de la Junta de Castilla y León.

Del total de los 218.128 euros invertidos, aparte de los recursos canalizados por las propias entidades por un total de 73.070 € (33,5%) para 8 acciones realizadas, las ONGD que reciben recursos para la elaboración de materiales son Amycos, con nueve acciones contabilizadas y el 52% de los recursos, ISCOD-UGT, con el 7,5% de los recursos, Fundación Taller de solidaridad (3,9%), Gam Tepeyac (1,4%), ACPP (1,3%) y la Asociación Izan, con un 0,27% de los recursos.

F) Campañas

Las campañas han sido un instrumento esencial de sensibilización para llamar la atención sobre un tema concreto ofreciendo información, ejerciendo presión política ante una determinada cuestión o dando a conocer una zona concreta de un país afectado por una crisis. Cada vez más, las campañas son el instrumento aglutinador de las acciones de ED, pues articulan la sensibilización, la educación-formación, la investigación y la movilización social en torno a ella.

Las Campañas son la principal actividad de ED y sensibilización en Castilla y León por número de acciones, el 22% del total, y cuantía de recursos, 30% del total. Además, este tipo de actividad ha tenido una tendencia ascendente en el periodo. Mientras en 2007 se identifican seis campañas, en 2010 se identifica un total de 16. También en cantidad

de recursos asignados hay un progresivo crecimiento, si bien es en 2009 y no en 2010 cuando las campañas alcanzan su mayor cuantía, 462.443 euros, un 33% del total de recursos de ED.

Las temáticas abordadas en las campañas tienen que ver fundamentalmente con el Comercio Justo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Cooperación al Desarrollo y el papel de la mujer en el desarrollo y África. Otros temas abordados en campañas de manera esporádica son el codesarrollo, la pobreza y las ONGD. Se trata pues de campañas de carácter informativo con escasa capacidad de incidencia.

Una de las características de este tipo de actividad es que un alto porcentaje (70%), se canaliza a través de las entidades donantes. Existen ocho entidades que subvencionan este tipo de actividad: la Junta de Castilla y León, los ayuntamientos de Burgos, Ponferrada, Salamanca y Valladolid, y las Diputaciones Provinciales de Burgos, León y Valladolid, aunque sólo la Junta y Ponferrada canalizan directamente sus campañas, el resto de entidades lo hace vía ONGD. Según los datos del Seguimiento PACI, en el caso de la Junta, el 75% de los recursos asignados a Campañas son canalizados por la propia institución. Como hemos mencionado anteriormente, es en ocasiones difícil separar la labor de sensibilización de la promoción propia.

G) Apoyo a centros de documentación y recursos. Investigación y estudios

Los Centros de Documentación y Recursos, ofrecen apoyo y asesoría a estudiantes y profesores en aspectos relacionados con la ED. Llevan acabo estudios temáticos, realización de estudios e investigaciones, y son referencia clave tanto para el investigador como para el educador.

Este tipo de acciones es menor en la cooperación castellano-leonesa. Supone apenas el 4,5% de las acciones y absorbe el 3% de los recursos. El Centro de Información y Recursos Documentales (CIRD) de la Coordinadora Castellano-Leonesa de ONGD es el centro de referencia fundamental en cooperación al desarrollo en nuestra comunidad. De igual forma, el Observatorio Interuniversitario de la Cooperación al Desarrollo de Castilla y León es el centro que mayor dedicación ha tenido en estudios e investigación sobre la cooperación al desarrollo. También las Oficinas y Centros de cooperación de las universidades públicas se van convirtiendo, por su propia actividad, en centros de referencia en cuanto a documentación e información. Es básicamente a estos tres centros a los que están orientadas las acciones de apoyo.

La Junta de Castilla y León si bien apoyó inicialmente la creación del Observatorio Interuniversitario, asignando recursos para su labor de investigación, su apoyo se ha orientado posteriormente a las Áreas de cooperación al desarrollo de las universidades mediante la asignación de recursos para la realización de sus actividades propias. Estos apoyos han supuesto el 77% de los recursos de esta actividad.

El CIRD es un centro que ha venido funcionando con el apoyo del Ayuntamiento de Valladolid. Hay que señalar igualmente que, aunque no figura en los datos consultados, el local donde se ubica el Centro y la sede de la Coordinadora de ONGD ha sido cedido

por la Junta de Castilla y León, lo que supone igualmente un importante apoyo. Hay también que mencionar que debido a los últimos recortes en cooperación al desarrollo y, específicamente, al convenio establecido entre la Junta de Castilla y León y la Coordinadora de ONGD las actividades de mantenimiento del CIRD se encuentran en serias dificultades.

Por último, entre las acciones mencionadas en esta tipología se encuentra el estudio de codesarrollo llevado a cabo por el Ayuntamiento de Valladolid y el apoyo que éste ha prestado al recién creado Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid.

H) Exposiciones

Las exposiciones pueden ser permanentes o itinerantes (que incluyan paneles con texto, fotografías, proyecciones, material explicativo de la propia exposición, etc.). Pueden ser exposiciones vivientes, que reproducen espacios o situaciones del Sur. Otra posibilidad son las exposiciones interactivas, que plantean preguntas y actividades a los que las visitan.

Las exposiciones constituyen la segunda actividad en importancia en cuanto al número de acciones (15%) y el tercer lugar en cuanto a recursos (9%). Los temas que abordan suelen estar referidos a África, el sida, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los Derechos humanos y los derechos de la infancia, la mujer en el Sur, Comercio justo, etc. Una de las exposiciones más habituales en el periodo es la realizada por la CONGDCyL "La solidaridad camina por nuestros pueblos", que se ha movido con financiamiento de las Diputaciones Provinciales de León y Valladolid. También la exposición "África responde al Sida" ha sido una de las que mayor movilidad han tenido.

Las entidades que han respaldado este tipo de actividad han sido la Junta de Castilla y León, con el 72% de los recursos destinados a esta tipología, los ayuntamientos de Burgos, Ponferrada y Valladolid, y las diputaciones provinciales de Burgos, León y Valladolid.

I) Actividades artísticas

Es una aproximación a las cuestiones del desarrollo en colaboración con profesionales del mundo artístico, como exposiciones de arte, cerámica, artesanía, textiles, etc. Cabría mencionar también festivales de cine, cómics, diseño gráfico...

También este tipo de actividad es minoritario dentro de la ED de Castilla y León, apenas supone el 6% de las actuaciones y el 4% de los recursos. Las principales acciones son Ciclos de cine, Documentales, Teatro, Cuentacuentos, Conciertos, etc.

La mayor parte de estas actuaciones se canalizan vía ONGD (ACPP, África Directo y Cives Mundi) y, según el seguimiento PACI, el resto se canaliza por las entidades financiadoras: Junta CyL y Ayuntamientos de Ponferrada y Valladolid.

Más que como actividad independiente, con frecuencia las actividades artísticas se realizan también durante la celebración de “*Jornadas de...*”, “*Semana de...*”, etc., o en el contexto de las acciones realizadas en centros educativos como otra forma de llegar al público destinatario. De la misma forma, y aunque no se incluyen en los datos del Seguimiento PACI, una actividad que va consolidándose en el último periodo es la Muestra de cine africano organizada por Umoya que en el año 2010 ha llegado a su tercera edición.

J) Programas de voluntariado internacional

Con el objetivo de sensibilizar y formar en desarrollo, estos programas ofrecen a las personas participantes la incorporación a proyectos en países socios. La duración de estos programas oscila de un mes a seis meses. Los ofrecen tanto ONGD como administraciones públicas y universidades.

Los programas de voluntariado internacional realizados durante los últimos años son fundamentalmente dos: el programa Jóvenes Solidarios, organizado por la Junta de Castilla y León, y las Prácticas de Cooperación Internacional al Desarrollo (PACID), organizadas por las universidades públicas castellano-leonesas. Estos programas, si bien representan un bajo número de acciones (5%), tienen un alto coste (19% del total de los recursos, el segundo en importancia tras las Campañas).

Estos programas de voluntariado han supuesto para muchos jóvenes de nuestra comunidad la posibilidad de formarse, o profundizar en su formación, en cooperación al desarrollo y conocer sobre el terreno la realidad de la actuación de las ONGD y las organizaciones socias, lo que contribuye de la mejor forma a la educación para el desarrollo.

A modo de conclusión

Como hemos podido comprobar a partir de los datos del Seguimiento PACI, la ED y Sensibilización social en Castilla y León la componen múltiples acciones de carácter puntual generalmente y con bajo presupuesto. Aparte de las aquí contabilizadas existen también actividades desarrolladas por colegios, parroquias, asociaciones de vecinos y otras organizaciones sociales que, sin financiamiento público, desarrollan actividades de carácter solidario. Estas acciones también suelen tener carácter puntual y contar con escasos recursos.

En el periodo 2007-2010, de las acciones financiadas por las administraciones públicas, los gobiernos locales apoyan un mayor número de acciones (56%), aunque con una tendencia a la baja a lo largo del periodo, mientras que el gobierno regional apoya menos actuaciones (44%) pero mantiene una tendencia al alza. Esta proporción se invierte en el caso de los recursos asignados: la Junta financia el 79% de las actividades de ED y Sensibilización social y que las EELL financian el 21% restante, con una fuerte tendencia a canalizar las acciones financiadas.

Según la clasificación descrita, cuyo detalle se puede observar en el Anexo que se incluye al final de este estudio, hay cinco tipos de actividades que suponen casi las dos terceras partes (64%) de los recursos de ED: las *Campañas*, las *Exposiciones*, los *Programas de voluntariado internacional*, las *acciones de ED en las universidades* y las *Jornadas, Congresos y foros*. Como se puede apreciar en el Gráfico X, las Exposiciones es la única actividad que mantiene un ritmo de crecimiento, mientras que las demás disminuyen en 2010. El año 2009 supuso un importante incremento de los recursos destinados a ED, fundamentalmente Campañas y Programas de voluntariado internacional por los motivos que ya hemos señalado.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Introducción

Ryszard Kapuściński (2003: 30) en su obra *“Los cinco sentidos del periodista”* describe así algunas repercusiones que las noticias de los medios de comunicación tienen en la comprensión de la población sobre un tema concreto:

“...lo cierto es que la tremenda centralización de la noticia redujo mucho nuestro conocimiento de este complicado mundo en el que vivimos. A pesar de su enorme diversidad, de la enorme cantidad de problemas y dramas que contiene, nuestro espectro se reduce a saber si va a haber guerra contra Irak o no va a haber guerra contra Irak. Tanto se empobreció nuestra manera de entender el mundo que no sólo sabemos apenas una o dos cosas, sino que —lo que es peor— la sabemos mal”.

Según esta reflexión, si bien la población está potencialmente interesada en los temas que afectan al ámbito mundial, el ámbito de conocimiento de esta realidad que se le ofrece es tan estrecho que difícilmente puede asumir el papel crítico que compete a una ciudadanía activa.

Es por ello necesario tener en cuenta estos aspectos para entender la lógica del razonamiento de personas de diferentes edades, situaciones vitales y profesionales, nivel de formación, sexo, etc. de ciudadanas y ciudadanos de Castilla y León que conforman lo que se ha dado en llamar *opinión pública*. Según Tuesta Soldevilla (1997), a pesar de ser éste un término utilizado con mucha frecuencia, no es fácil de definir y para demostrarlo cita expertos como el profesor Harwood Child, que había encontrado cincuenta definiciones diferentes, o al profesor de la universidad de Columbia, Phillips Davison, que reconoce que no existe una definición generalmente aceptada y sostiene que la opinión pública *“no es el nombre de ninguna cosa, sino la clasificación de un conjunto de cosas”*, o la formulación planteada por Jean Padioleu (1981: 25), quien irónicamente señala que *“a la opinión pública le ocurre como a los elefantes: puede ser difícil definirlos, pero es muy fácil reconocer uno”*.

El estudio de opinión pública de Castilla y León tiene referentes en el ámbito estatal y europeo donde se han realizado otras iniciativas similares destacando el Eurobarómetro (2005) de la Unión Europea sobre actitudes ante la Ayuda al Desarrollo en el que se señala que el 91% de la población de los 25 países de la UE consideran la cooperación para el desarrollo una cuestión “importante” y el *Program on International Policy Attitudes*

(2005) realizado en Estados Unidos y comentado por Angulo (2007), donde se señala la disposición favorable de la población estadounidense (65%) a destinar el 0,7% del Producto Nacional Bruto (PNB) a la lucha contra la pobreza, siempre y cuando otros países se comprometan a este mismo objetivo. En España, la encuesta de análisis de la opinión pública y las actitudes de los españoles ante las relaciones con América Latina y la Cooperación Internacional,¹⁷ realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas y la Fundación Carolina (2010) muestra que el 57% de la población manifiesta tener bastante o mucho interés por las noticias relacionadas con el ámbito internacional. Es importante tener en cuenta que en el año 2005 este porcentaje era del 68%.

En esta última encuesta, para el 75% de la población los principales problemas del mundo son la pobreza y la desigualdad entre países ricos y pobres. A distancia se señalan problemas como el terrorismo internacional (32%), las guerras y los conflictos bélicos (30%) y el cambio climático (28%). Además, dos de cada tres personas (67%) opinan que, aunque “tenga costes”, España debe ayudar a los países del Sur. No obstante, como señala en el mismo Barómetro, *“se aprecia cierta tendencia a la baja en este porcentaje en las encuestas realizadas desde el año 2005, cuando esta proporción se elevaba hasta el 84%”*. Señalando, además, que, *“puestos en la disyuntiva de optar por la cooperación para el desarrollo o garantizar primero el bienestar de los españoles, el 70% se decanta por esta opción, frente a un 27% que señala que el Estado debe ayudar a los países menos desarrollados”*.

Estos y otros aspectos serán abordados en el presente capítulo con las opiniones y valoraciones aportadas por las personas encuestadas y participantes de los grupos de discusión de la Comunidad de Castilla y León. Tener en cuenta, por último, que en el texto se utilizan los términos “Norte” y “Sur” para hacer referencia a la imagen de países enriquecidos y empobrecidos y se utilizan excepcionalmente términos como Tercer Mundo, Subdesarrollo, etc., al transcribir literalmente opiniones vertidas en los grupos de discusión.

1. Grupos de discusión

Si bien en el Anexo 2 que acompaña a este documento se detallan las características y procedimiento básico a tener en cuenta en el trabajo con grupos de discusión, presentamos a continuación una breve descripción de las características de los grupos y de la metodología de trabajo utilizada.

1.1. Metodología de los Grupos de discusión

Los grupos de discusión se plantean inicialmente con el objetivo de apoyar la realización del cuestionario de opinión pública aportando enunciados, afirmaciones y temáticas

17. Los datos completos podrán consultarse en las páginas web de la Fundación Carolina (www.fundacioncarolina.es) y del Centro de Investigaciones Sociológicas (www.cis.es).

que resulten de interés y representen de manera eficaz los diferentes perfiles de opinión en nuestra comunidad, pero la información generada en los mismos y los discursos manejados resultan relevantes por sí mismos y ha generado un análisis cualitativo que se expondrá en este mismo capítulo.

En la selección de participantes de los grupos de discusión se busca por un lado lo suficientemente heterogénea como para representar eficazmente a un conglomerado social determinado (en este caso, la sociedad de Castilla y León) y, por otro lado, lo suficientemente homogéneo como para generar una dinámica equilibrada, ágil y participativa.

Se realizaron nueve Grupos de Discusión en distintas localidades de la región castellano-leonesa. Cada grupo estaba formado por un mínimo de seis y un máximo de nueve personas, habiendo, en cada uno de ellos, un equilibrio entre participantes de sexo femenino y masculino.

Para llevar a cabo la selección de las personas de cada grupo se tuvieron en cuenta las reglas básicas que plantea esta estrategia de trabajo, es decir:

- No conocerse entre sí.
- No conocer a quien dirige el grupo.
- No conocer la temática sobre la que se va a debatir.
- Facilitar la presencia de perspectivas contrapuestas sobre un tema.
- Equilibrar, en la medida de lo posible, la participación de distintos perfiles (edad, sexo, ocupación,...).

Teniendo en cuenta los criterios anteriores y habiendo sido definidos por el equipo investigador responsable otros rasgos que caracterizaran la representatividad en cuanto a:

- Rangos de edad.
- Representatividad de personas vinculadas (en mayor o menor grado) al ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo y personas sin ningún tipo de vinculación.
- Personas de diferentes afinidades ideológicas y religiosas.
- Grupos representativos de la sociedad civil en general.
- Representación del ámbito rural y urbano.
- Representatividad por niveles de estudios.
- Población de diferentes provincias castellano leonesas.

En base a estos criterios se conformaron los siguientes grupos:

Tabla 8.
Grupos de discusión

	Grupo	Localización
1	Sociedad civil urbana (prediseñado)	Valladolid
2	Sociedad civil urbana	Segovia
3	Sociedad civil rural	Cevico (Palencia)
4	Actores implicados (Voluntariado ONGD)	Valladolid
5	Profesorado Secundaria y Bachillerato	Universidad de Valladolid
6	Profesorado universitario	Universidad de Valladolid
7	Alumnado 4.º ESO	Universidad de Valladolid Campus de Segovia
8	Alumnado universitario	Universidad de Burgos
9	Alumnado universitario	Universidad de Valladolid Campus de Palencia

Fuente:
Elaboración propia

El número de participantes ha sido de 75 y sus características según sexo, edad, estudios, lugar de vida son:

Tabla 9.
Perfil sociológico de los grupos de discusión

Sexo		Edad	
Femenino	40	Rango	Total
Masculino	35	15 - 18	6
Lugar de vida		19 - 24	13
Urbano	61	25 - 35	12
Rural	14	36 - 45	10
Estudios		46 - 55	11
Básicos	14	56 - 65	6
ESO	6	< 66	6
Bachillerato	3	N/S	11
Formación Profesional	3	TOTAL	75
E. Superior	49		

Fuente:
Elaboración propia

Para la conformación de los grupos se contó con una persona encargada de contactar con posibles participantes que respondiesen a las características descritas anteriormente. Esta misma persona asumió en algunos casos la función de observadora de la dinámica del grupo. Los grupos contaron además con un monitor o monitora encargada de facilitar el debate y un secretario/a que recogía distintos aspectos del debate. Todas las sesiones de los grupos fueron grabadas. Por último, se contó con una tercera persona encargada de integrar los trabajos de los diferentes grupos y una persona coordinadora de todos los informes resultantes.

El debate se estructuró en torno a tres bloques temáticos: Problemas mundiales, concepto de pobreza y subdesarrollo; Ayuda y Cooperación para el desarrollo; e Imagen y valoración de las ONGD y participación ciudadana, y para facilitararlo se elaboró una guía orientativa de preguntas y se contó con noticias de prensa y viñetas alusivas a las temáticas abordadas que podían ser utilizadas o no por el monitor/a según la dinámica del grupo. En los Anexos se detallan las características de los diferentes roles que se dan en el trabajo de grupos de discusión así como la información completa sobre la guía y recursos utilizados.

2. Encuesta de opinión

En esta parte del estudio se analizan los resultados obtenidos en la *Encuesta de Opinión sobre la Cooperación al Desarrollo* realizada por el equipo de investigación en el primer semestre del año 2011. Este análisis pretende dar una visión detallada de la percepción y participación de la ciudadanía castellanoleonesa en este ámbito, y su relación con la situación de la cooperación en esta Comunidad.

2.1. Metodología de la encuesta

Para la elaboración de la encuesta se partió de los resultados obtenidos en los grupos de discusión y se contó con el asesoramiento de expertos en Sociología, Estadística, Comunicación y Cooperación al Desarrollo. La encuesta se aplicó mediante entrevista personal a una muestra de 1092 personas de la Comunidad autónoma, con un error muestral de $\pm 3\%$ para un nivel de confianza del 95,5%.

La muestra fue elaborada partiendo de un criterio de representatividad en base a la edad, que se constituye como la principal variable de segmentación. Para ello se utilizó un coeficiente de ponderación, de manera que el estrato de menor edad tuviese mayor peso específico en la muestra a pesar de la fijación proporcional de la población del estudio (8%) recomendado. Se definieron los siguientes estratos de edades comprendidas entre los 15 y los 74 años:

Tabla 10.
Coeficiente de ponderación, por grupos de edad

Grupo	Coeficiente
15-24 años	1,6
25-34 años	1,4
35-44 años	1,2
45-54 años	0,8
55-64 años	0,6
65-74 años	0,4

Fuente:
Elaboración propia

La segunda variable de segmentación es la provincia, quedando la muestra distribuida de la siguiente manera:

Tabla 11.
Distribución por grupos de edad y provincia

	15-24 años	25-34 años	35-44 años	45-54 años	55-64 años	65-74 años	Total
Ávila	22	24	23	15	9	5	98
Burgos	28	36	35	20	12	6	137
León	32	40	38	25	14	8	157
Palencia	22	25	23	17	9	4	100
Salamanca	27	32	31	19	11	6	126
Segovia	22	25	24	15	8	4	98
Soria	21	25	24	15	8	5	98
Valladolid	34	48	46	27	17	8	180
Zamora	21	24	22	16	9	6	98
Castilla y León	229	279	266	169	97	52	1.092

Fuente:
Elaboración propia

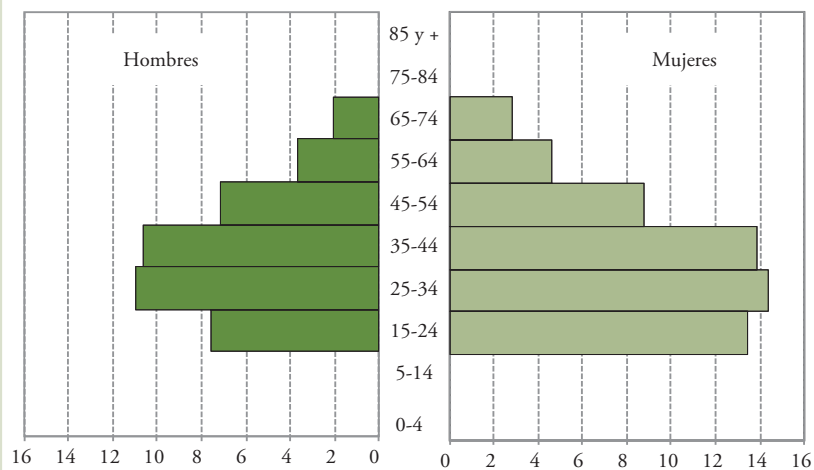
2.1.1. Perfil sociodemográfico

En el perfil sociodemográfico se presentan los rasgos de las personas encuestadas en el que se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: sexo, edad, nacionalidad, nivel de estudios realizados, posicionamiento político y posicionamiento religioso.

Pirámide demográfica

Debido a la ponderación aplicada a la muestra hay una representación ligeramente superior de los estratos de menor edad, ya que la finalidad del proyecto general en el que se enmarca la investigación está orientado a la elaboración de líneas propositivas de actuación en Educación para el Desarrollo, considerándose los estratos más jóvenes como un colectivo especialmente estratégico para el proceso de consulta.

Gráfico 9.
Pirámide demográfica



Fuente:
Elaboración propia

Nacionalidad

Un alto porcentaje de personas encuestadas se identifican como españolas (86,4%), el 11,5% no contesta y el resto se distribuye entre población latinoamericana (1,2), europea no española (0,4%) y africana del norte (0,4%) y del sur (0,2%). De la población que no contesta se puede suponer que una parte son personas españolas que dan por obvia su nacionalidad y otra serían personas inmigrantes que por una u otra razón prefieren no dar a conocer su nacionalidad. Según esta suposición, el colectivo de personas inmigrantes o extranjeras estaría en torno al 6%, lo que coincide con el porcentaje de población inmigrante en Castilla y León. (Junta de CyL 2011: 3).

Tabla 12.
Nacionalidad

	Frecuencia	Porcentaje
España	944	86,4
América Latina	13	1,2
Europa (sin España)	4	0,4
Norte de África	4	0,4
África subsahariana	2	0,2
No contesta	126	11,5
TOTAL	1.093	100

*Fuente:
Elaboración propia*

Nivel de estudios finalizados

En cuanto al nivel de estudios, el 35% de la muestra dice tener titulación universitaria, el 32% titulación de Bachillerato o Formación Profesional Superior, un 3,4% manifiesta no tener estudios y un 13% tiene estudios primarios.

Tabla 13.
Nivel de estudios finalizados

	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado	160	15
Diplomado	216	20
Bachillerato, FP o COU	348	32
ESO o BUP	136	12
Ed. Primaria o EGB	142	13
Sin estudios	37	3
No sabe/no contesta	54	5
TOTAL	1.093	100

*Fuente:
Elaboración propia*

Posicionamiento político

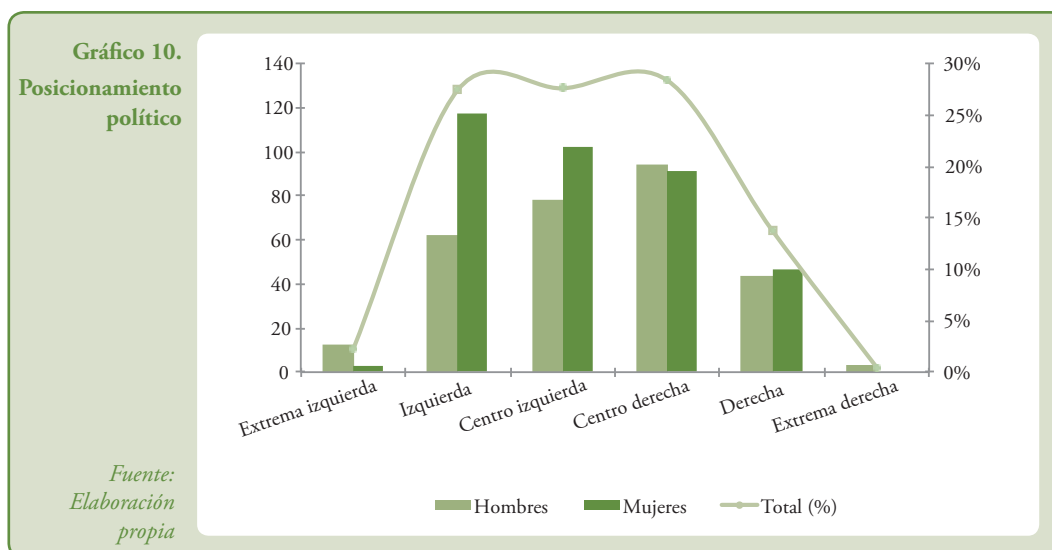
El 40% de las personas encuestadas no ha contestado o ha optado por contestar “no sabe/no contesta” sobre su posicionamiento político. Este hecho puede deberse a distintos motivos: por la resistencia a expresar públicamente este tipo de opciones; por no tener una opción política definida, grupo que es posible sea más alto en las personas jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años y que constituyen una parte importante de la muestra; porque la población inmigrante haya optado por omitir esta respuesta; etc. Además, por sexos, el porcentaje de mujeres que contesta ‘no sabe/no contesta’ (42,5%) en posicionamiento político significativamente superior al de hombres (35,7%).

Tabla 14.
Posicionamiento político

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Extrema derecha	3	0,3	0,3
Derecha	90	8,2	8,5
Centro derecha	185	16,9	25,4
Centro izquierda	182	16,7	42,1
Izquierda	181	16,6	58,6
Extrema izquierda	15	1,4	60
No sabe/no contesta	437	40	100
TOTAL	1.093	100	

Fuente:
Elaboración propia

De las personas que se posicionan políticamente, un tercio dice tener posiciones de centro (33,8%), si bien la participación en posiciones de izquierda es significativamente superior (34,6%) a la de derecha (25,7%). Por sexos, mujeres y hombres se distribuyen de forma similar en el abanico político si bien entre los hombres hay más posicionamientos extremos que entre las mujeres.



3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Puede resultar chocante la diferencia entre los posicionamientos ideológicos que se reflejan en la encuesta (con mayoría de centro izquierda) y los resultados electorales recientes en la Comunidad. No obstante, ya se ha detectado con cierta frecuencia en España, que los resultados de las encuestas generan cierto desplazamiento hacia la izquierda que no siempre se refleja en las elecciones. Los análisis habituales coinciden en que esto se debe a la importante desmovilización del votante de izquierdas.

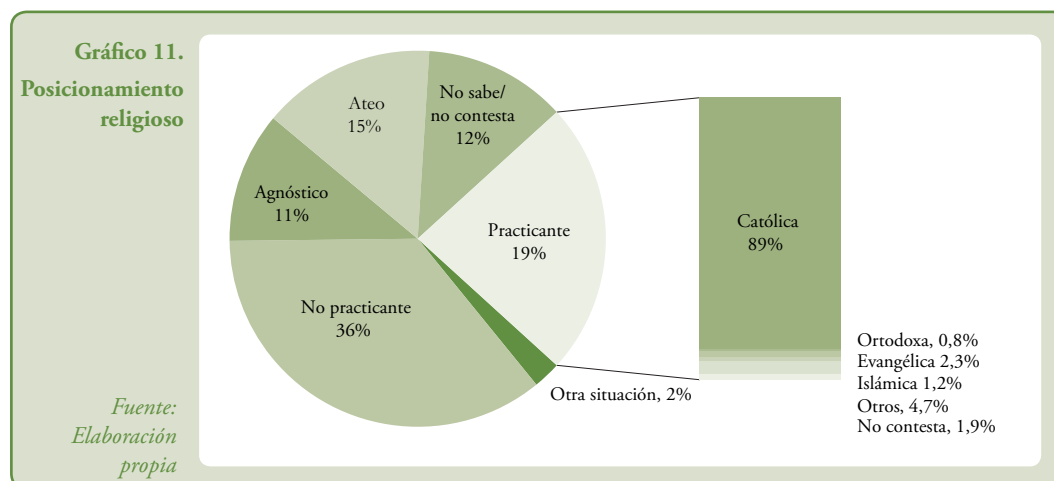
Posicionamiento religioso

A nivel religioso, un 12% de las personas encuestadas no contesta, casi una de cada cuatro (24%) se define como practicante y el 64% restante está integrado por personas agnósticas, ateas, no practicantes y otras situaciones.

Tabla 15.
Posicionamiento religioso

		Frecuencia	Porcentaje	
Agnóstico		123	11,25%	
Ateo		163	14,91%	
No practicante		390	35,68%	
Religión	Frecuencia	Porcentaje	Practicante	
Cristiana ortodoxa	2	0,78%		
Islámica	3	1,17%		
Cristiana evagélica	6	2,33%		
Cristiana católica	229	89,11%		
Otros	12	4,67%		
No sabe/no contesta	5	1,95%		
TOTAL	257	100,00%	257	23,51
Otra situación		26	2,38%	
No sabe/no contesta		134	12,26%	
TOTAL		1.093	100,00%	

Fuente: Elaboración propia



Las personas no practicantes conforman el grupo mayoritario (36%) que no quiere decir que no sean creyentes. Casi una de cada cuatro personas (23,5%) dice ser practicante, siendo el 90% de religión católica. Agnósticos y ateos presentan porcentajes similares, 11,2% y 14,9%.

3. Presentación y análisis de resultados

3.1. Percepción de la problemática mundial, concepto de pobreza y subdesarrollo

Las preguntas planteadas en los grupos de discusión y la encuesta de opinión, buscaron conocer el interés y grado de información que la población castellano-leonesa dice tener sobre aspectos relativos a la “problemática del subdesarrollo” y las opiniones sobre los problemas considerados más importantes en el momento actual, sus causas y consecuencias.

En esta sección presentaremos los resultados obtenidos en la encuesta y los argumentos y valoraciones utilizadas en los grupos de discusión. Se ofrece así una visión amplia de la opinión de la población castellano-leonesa de los aspectos relacionados con la cooperación internacional al desarrollo. Como marco de referencia comparativo tenemos los resultados de la Fundación Carolina y el Centro de Investigaciones Sociológicas en el Barómetro 2010 sobre las opiniones de la población española respecto a la cooperación con América Latina.

Sobre esta base, los aspectos abordados han sido los siguientes:

1. Interés e importancia de los acontecimientos internacionales.
2. Identificación de los principales problemas mundiales.
3. Causas percibidas.
4. Percepción de la evolución.
5. Consecuencias y Responsabilidades.
6. Medidas y propuestas.

Es de señalar que, como plantea Angulo (2007:14), en casi ninguna encuesta o sondeo de opinión realizado en España se indaga sobre la percepción de la ciudadanía tiene de la pobreza en los países en vías de desarrollo, las causas que la motivan o el impacto que tienen algunas políticas como las relacionadas con la deuda externa o el comercio internacional. Por ello, en el presente Informe hemos considerado de gran importancia completar las respuestas de la encuesta con las argumentaciones, matizaciones y discursos utilizados por las personas participantes en los grupos de discusión.

3.1.1. Interés e importancia de los acontecimientos internacionales

Casi el 71% de la población castellano-leonesa manifiesta tener “Mucho” o “Bastante” interés por las noticias internacionales y apenas una de cada cuatro personas dice tener “Poco” o “Ningún interés” por las mismas.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

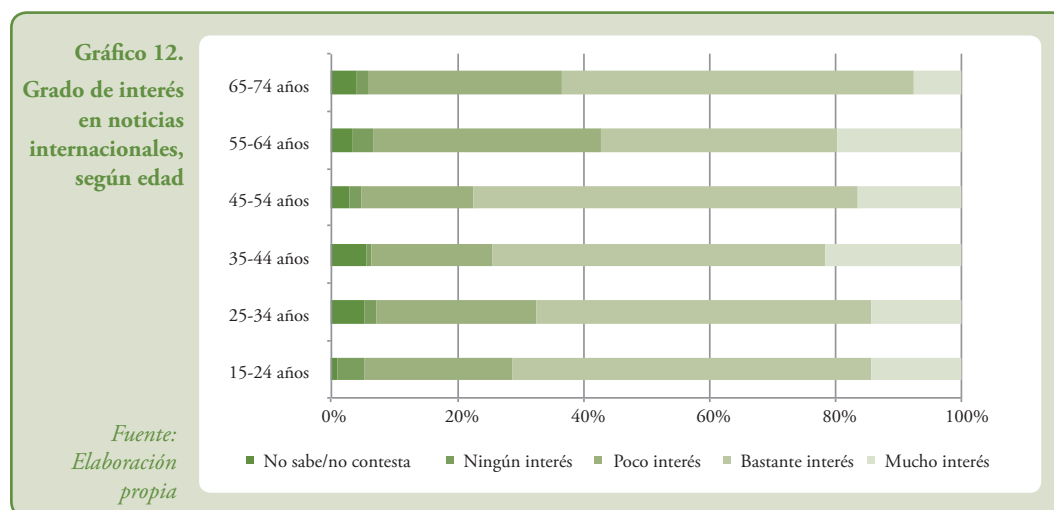
Tabla 16.
Grado de interés por las noticias internacionales

	Frecuencia	Porcentaje
Ningún interés	24	2,2
Poco interés	256	23,4
Bastante interés	589	53,9
Mucho interés	182	16,7
No sabe/no contesta	42	3,8
TOTAL	1.093	100

Fuente: Elaboración propia

Comparando estos resultados con los presentados por la Fundación Carolina en el Barómetro 2010, en Castilla y León existe mayor interés por las noticias internacionales que a nivel nacional, en la que sólo el 57% de la ciudadanía manifiesta interés por estas noticias. Del mismo modo, frente al 42% de personas en el ámbito nacional que manifiestan tener poco o ningún interés por este tipo de noticias, en Castilla y León este porcentaje es sensiblemente menor, 25,6%. Esto supondría que en nuestra comunidad autónoma hay un interés significativamente mayor que a nivel nacional por las cuestiones de ámbito internacional.

También se ha observado una relación significativa entre el grado de interés y la provincia de origen, la edad, el nivel de formación y el posicionamiento político.

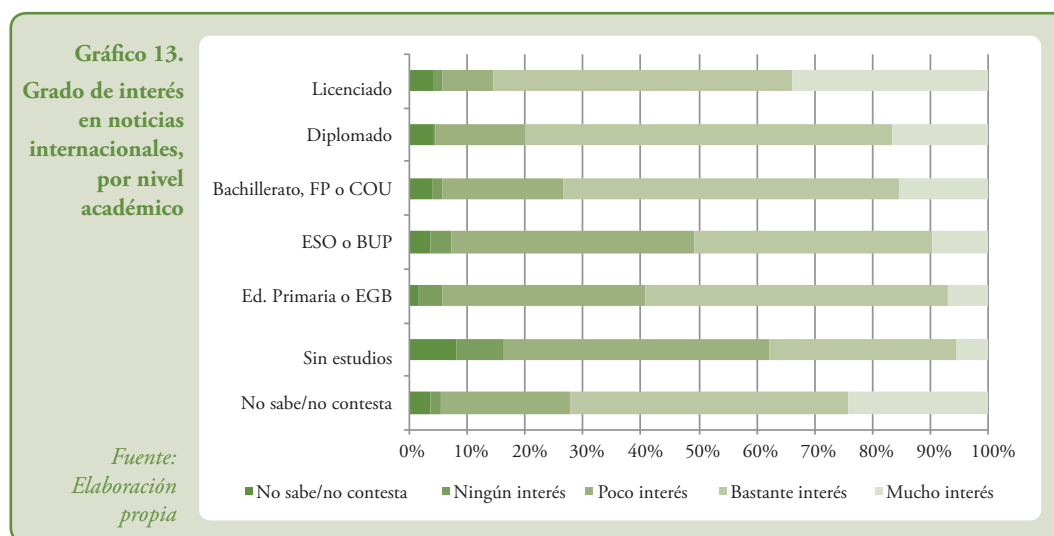


En todas las provincias, más de la mitad de las personas encuestadas dicen tener bastante o mucho interés en las noticias internacionales, aunque Valladolid, Palencia, Segovia y Zamora parecen ser las provincias donde hay mayor interés, teniendo en éstas "Mucho interés" entre el 20% y 25% de la población. Por el contrario, en Burgos, el 40% dice tener "Poco" o "Ningún interés" en estos temas, lo que llama la atención teniendo en cuenta que se trata de la provincia en que mayor cantidad de recursos se destinan a

Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) por parte de sus administraciones públicas, tal y como se desprende del Informe sobre la Cooperación al Desarrollo en Castilla y León 2009¹⁸

Respecto a la edad, las personas con edades comprendidas entre los 35 y los 55 años son quienes manifiestan tener mayor interés por las noticias internacionales, destacando el hecho de que el 22% de las personas que expresan tener “*Mucho interés*” tienen entre 35 y 44 años y que el 61% de quienes manifiestan “*Bastante interés*” están entre los 45 y 54 años.

El nivel de estudios es también una variable significativa en el interés por los acontecimientos mundiales. Mientras el 54% de las personas sin estudios dicen no tener ninguno o tener poco interés, sólo el 6% de las personas Licenciadas afirma tal cosa. En sentido contrario, el 86% de este grupo dice tener *Bastante* o *Mucho interés* por los acontecimientos mundiales, frente al 38% de las personas sin estudios. En términos generales, el grupo de personas sin estudios o con ESO/BUP son quienes menos interés muestran, dándose la circunstancia de que el interés es mayor en quienes finalizaron la educación primaria que en quienes finalizaron la secundaria.



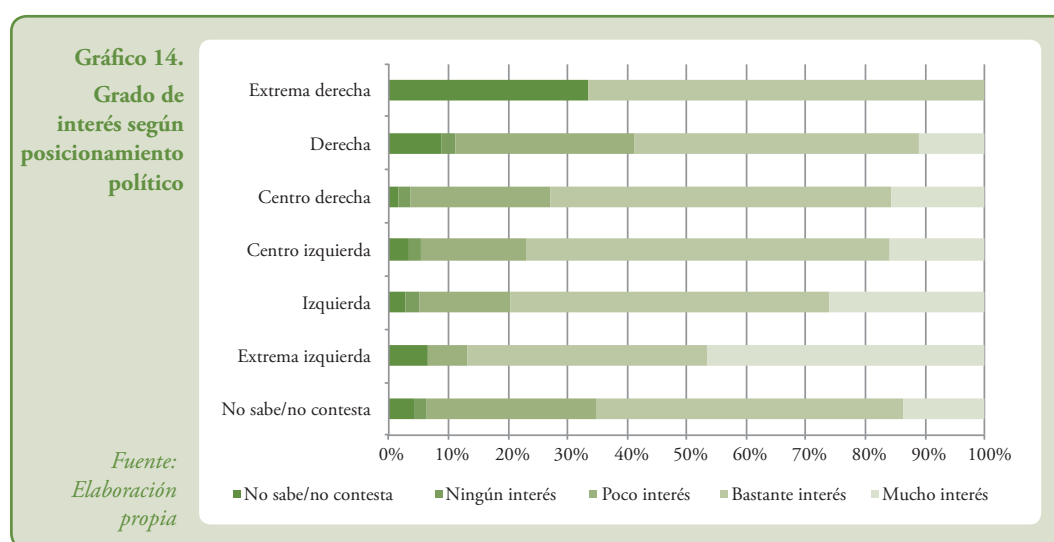
Podemos concluir por tanto que a mayor nivel académico, mayor es el interés mostrado. Angulo (2004) sostiene que es la población con mayor nivel de educación quienes son más conscientes y se muestran más interesados por las cuestiones internacionales y, además, son más favorables a que exista una ayuda para el desarrollo.

Según el posicionamiento político, tanto las personas que manifiestan ser de izquierda como de derecha, dicen de forma mayoritaria tener “*Bastante*” o “*Mucho interés*” en este tipo de noticias, siendo más alto el porcentaje de personas de izquierda y extrema izquierda, 80% y 87% respectivamente, que el de las personas de derecha o extrema derecha, 59% y 67%. De quienes manifiestan tener “*Poco interés*” por la información a

18. El Ayuntamiento de Burgos es el único en Castilla y León que supera el 0,7% de sus recursos propios en AOD según datos del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de Castilla y León en su *Informe sobre la Cooperación al Desarrollo en Castilla y León 2009*. Valladolid 2010.

nivel internacional, 23,42% del total, el 41% se posicionan ideológicamente en el centro, el 22% en la izquierda o extrema izquierda y el 30% en la derecha o extrema derecha.

De estos datos podemos concluir que el alto grado de interés por los acontecimientos mundiales no está directamente relacionado con la afinidad o posicionamiento político, aunque es ligeramente superior en las personas que manifiestan ser de izquierdas.



3.1.2. Identificación de los principales problemas mundiales

Tras el análisis del interés existente por la información internacional, se plantean una serie de preguntas encaminadas a identificar los que para la ciudadanía castellano-leonesa son los **principales problemas** que el mundo enfrenta en la actualidad.

En términos generales, las respuestas se pueden agrupar en torno a tres tipos de discursos:

- Por un lado, aquellas opiniones que hacen referencia directa a problemas sentidos en los países y las sociedades del Norte. Entre estos, los más citados son el paro y la crisis económica, pero también se señalan la pérdida de valores, el individualismo y la corrupción.
- El segundo tipo de discurso es aquel que centra la problemática del mundo en los países del Sur y, en este sentido, el hambre, la pobreza, la falta de acceso a la educación y la sanidad, la pérdida de identidad cultural, violación de los derechos humanos y la guerra son las expresiones más utilizadas para describir la problemática.
- Por último, hay un discurso en el que son los aspectos globales los que definen la problemática mundial, como la degradación de la naturaleza, las desigualdades sociales entre el Norte y Sur, la concentración de la riqueza, la escasez de recursos y la superpoblación.

En las respuestas que hacen referencia a los problemas sentidos y relacionados directamente con la calidad de vida de las sociedades del Norte, los resultados parecen señalar que los problemas mundiales que más preocupan a la población castellano-leonesa son la crisis económica y el paro (48% de las personas encuestadas). En el momento de realizarse la encuesta estos problemas están afectando directamente a España, al igual que al resto de países de la zona euro y tiene consecuencias cercanas a las personas encuestadas o sus círculos de referencia, que están siendo afectados por la actual situación de crisis económica.

Esta identificación de los principales problemas que enfrenta el mundo en la actualidad con aquellos que directamente tienen que ver con nuestra situación vital, puede ser indicativo de una cierta visión etnocentrista, en el sentido que “el mundo” es visto desde la realidad cercana a las personas.

El abanico de respuestas sobre las problemáticas señaladas como las principales se recogen en el siguiente gráfico:



Tabla 17.
Principales problemas mundiales

	Problema 1	%	Problema 2	%
Ávila	Guerras y conflictos bélicos	30	Corrupción de los gobiernos	33
Burgos	Guerras y conflictos bélicos	22	Crisis económica y paro	41
León	Guerras y conflictos bélicos	21	Corrupción de los gobiernos	30
Palencia	Guerras y conflictos bélicos	30	Crisis económica y paro	46
Salamanca	Terrorismo	32	Crisis económica y paro	42
Segovia	Guerras y conflictos bélicos	27	Crisis económica y paro	33
Soria	Guerras y conflictos bélicos	28	Crisis económica y paro	38
Valladolid*	Guerras y conflictos bélicos	23	Corrupción de los gobiernos	15
Zamora	Crisis económica y paro	20	Crisis económica y paro	53

Fuente: Elaboración propia

* En esta provincia la respuesta mayoritaria fue “No sabe/no contesta”, tanto para el primer problema (47%), como para el segundo (48%).

Existe bastante homogeneidad en las provincias de la comunidad autónoma sobre los principales problemas mundiales. Como se puede ver en la Tabla 17, *Las guerras y conflictos bélicos* son considerados el problema principal mientras que *La crisis económica y el paro* son el segundo problema en importancia, salvo en los casos de Salamanca, donde el *Terrorismo* es el problema principal, o León, donde el segundo problema es la *Corrupción de los gobiernos*. Sorprende que, en el caso de Zamora, *La crisis económica y el paro* es el problema mayoritario en primer y segundo lugar y que, en el caso de Valladolid, la respuesta mayoritaria haya sido “*No sabe/No contesta*”.

Estos datos difieren ligeramente de los presentados en el Barómetro 2010 de la Fundación Carolina. Según el Barómetro, para la población española el problema mundial más importante es la pobreza y la desigualdad entre los países ricos y pobres, opción elegida por el 75% de las personas encuestadas, seguido del terrorismo internacional con un 32%, las guerras y los conflictos bélicos con el 30%, y el cambio climático con un 28%.

Esta diferente percepción puede deberse a varias razones. Por un lado, a una cuestión puramente técnica, ya que en las opciones de respuesta del Barómetro 2010 no se incluye la crisis como un posible problema mundial. Por otro, al distinto contexto económico-social del momento en que se aplican ambas encuestas: la del Barómetro se llevó a cabo en septiembre de 2010, mientras que la del Observatorio se desarrolló durante los meses de mayo-junio 2011, en un contexto en el que la crisis económica ocupa el centro de las noticias y de la vida de los países europeos y más concretamente, del nuestro.

También puede deberse a que si bien la encuesta elaborada por el Observatorio va dirigida al análisis de las opiniones y actitudes de la población de la comunidad autónoma de Castilla y León hacia los problemas mundiales y la cooperación internacional al desarrollo, el objetivo del Barómetro 2010 está centrado en opiniones y actitudes de la población española ante las relaciones de la cooperación internacional con América Latina. En este segundo caso, el “conflicto bélico” no está ya tan presente como, por ejemplo, en la percepción del continente africano o del mundo globalmente considerado.

Como decíamos al iniciar este capítulo, mediante los grupos de discusión ha sido posible matizar las respuestas genéricas de la encuesta y así se han podido constatar pequeñas diferencias según el perfil del grupo. Por ejemplo, los grupos de “sociedad en general” y “profesorado universitario” se decantan por la identificación de problemas globales, como son la crisis económica, la degradación de los recursos naturales, la desigualdad y la pobreza y los conflictos regionales, mientras que el grupo representativo del sector de ONGD se decanta especialmente por las respuestas que señalan problemas que afectan principalmente a los países del Sur como la pobreza, las injusticias entre países, la feminización de la pobreza, la desigualdad en el reparto de la riqueza o la corrupción de los dirigentes. Es en este grupo en el único en que se menciona la situación de las mujeres como un problema mundial:

- “*La cuestión de género, mujeres sin cultura básica que están explotadas en todos los sentidos*” (A., 50 años, hombre miembro de ONGD).
- “*La mujer en el mundo tiene una situación lamentable, el 70% vive en la pobreza*”. (M., 29 años, mujer miembro de ONGD).

El debate sobre la pobreza recoge dos perspectivas distintas: “nuestra” pobreza como una situación que nos afecta directamente, algo que ocurre sobre todo en el grupo de población rural, y “la otra” pobreza, que no se parece a la nuestra y es propia de “otros mundos”. El origen de “ambas pobreza” y las actitudes ante ella, van a ser distintas:

- “La pobreza existe, pero no la tenemos cerca y por ello no nos implicamos lo suficiente” (E., 52 años, ama de casa).
- “En nuestro entorno hay mucha gente necesitada” (M., 47 años, enfermera).
- “Entre la gente de nuestra edad vemos cómo hay gente que pasa hambre, con problemas para tener un sitio donde vivir, sin casa, están en un sitio y luego se van a otro sitio, o porque llega la policía, lo vemos desde fuera...” (N., 15 años, alumna de secundaria).
- “Un pobre de África no es un pobre de España. Las causas son distintas” (P., 19 años, alumno universitario).
- “(...) entiendo que sea más gratificante ayudar a alguien que conoces” (E., 52 años, ama de casa).

El segundo tipo de respuestas tiene que ver con la ubicación de la problemática en los países afectados, es decir, en el Sur. El hambre, la pobreza, la falta de acceso a educación y sanidad, la pérdida de identidad cultural, la violación de los derechos humanos y la guerra son las expresiones más utilizadas para describir la problemática.

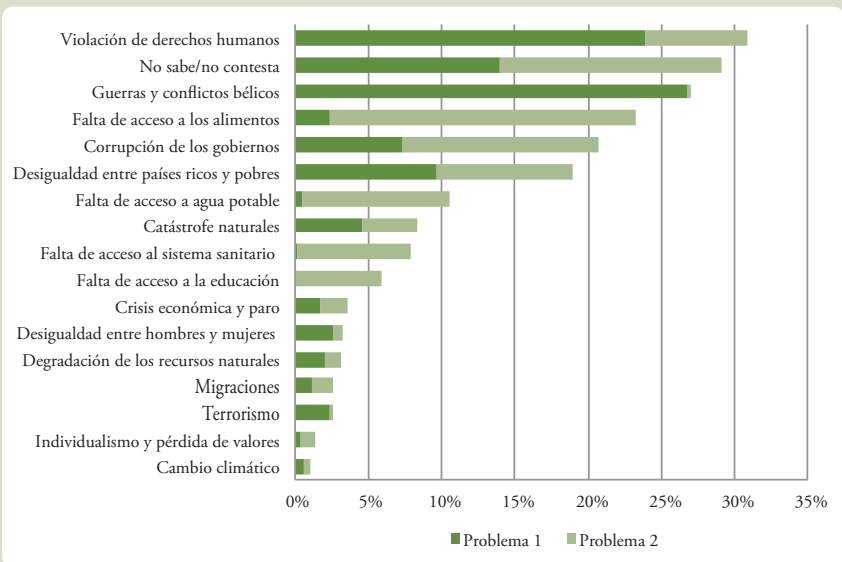
En la encuesta, la violación de derechos humanos, (31%), seguida de las guerras y los conflictos bélicos (27%) y la falta de acceso a los alimentos (23%) son los problemas más señalados.

Como se puede observar en el Gráfico 16, las respuestas a los principales problemas que afectan a los países empobrecidos establecen algunas diferencias con los problemas principales a nivel mundial. *Las guerras y los conflictos bélicos* siguen siendo en términos absolutos el primer problema, pero es significativo que la *violación de los derechos humanos* obtenga mayor relevancia. También es relevante que un alto número de personas no responda a esta pregunta. El porcentaje del 30% de personas que optan por la respuesta NS/NC coincide por otra parte con el de personas que manifestaron tener poco o ningún interés en las noticias sobre acontecimientos internacionales (29,4%), lo que vendría a reflejar no sólo el desinterés de este grupo de personas por la problemática mundial, sino también su falta de información o indiferencia al respecto.

Las diferencias entre los principales problemas mundiales y los principales problemas de los países empobrecidos apuntan a una concepción del mundo según la cual los problemas de los países del Sur son cuestiones locales, aisladas y propias de esos países, frente a las grandes problemáticas que afectan al funcionamiento del mundo y, en último término, a nuestro mundo. El hecho de que la *falta de acceso a alimentos* sea catalogado como primer problema apenas por el 2% de la población (aunque para el 21% sea el segundo) parece apuntar también en esa dirección. Si esto es así, supone una visión de un mundo dividido en dos realidades distintas y, en consecuencia, con distintas actitudes ante ellos.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Gráfico 16.
Principales problemas de los países empobrecidos



Fuente:
Elaboración propia

Existen pequeñas diferencias en esta percepción entre las provincias de la comunidad. En Ávila el principal problema del Sur es la desigualdad entre países ricos y pobres (24%), siendo la única provincia en que aparece esta problemática con tan alta frecuencia. Este resultado, que parece indicar cierta conciencia respecto al principal problema que busca paliar la cooperación al desarrollo, llama la atención cuando Ávila es una de las provincias de Castilla y León con menores cantidades de AOD, tanto en relación al PIB como por habitante. En el resto de provincias la “Violación de los derechos humanos” o “Guerras y conflictos bélicos” son las respuestas seleccionadas para definir la principal problemática. Para el problema elegido en segundo lugar la respuesta más frecuente es la “Falta de acceso a alimentos” en todas las provincias, excepto León, que elige la opción “Corrupción de los gobiernos”.

Tabla 18.
Principales problemas de los países empobrecidos

	Problema 1	%	Problema 2	%
Ávila	Desigualdad entre países ricos y pobres	24	Falta de acceso a alimentos	20
Burgos	Violación de los derechos humanos	23	Falta de acceso a alimentos	21
	Guerras y conflictos bélicos	23		
León	Violación de los derechos humanos	36	Corrupción de los gobiernos	24
Palencia	Guerras y conflictos bélicos	32	Falta de acceso a alimentos	46
Salamanca	Violación de los derechos humanos	30	Falta de acceso a alimentos	23
Segovia*	Desigualdad entre países ricos y pobres	47	Desigualdad entre países ricos y pobres	47
Soria	Violación de los derechos humanos	33	Falta de acceso a alimentos	21
Valladolid**	Desigualdad entre países ricos y pobres	16	Falta de acceso a alimentos	11
Zamora	Guerras y conflictos bélicos	48	Falta de acceso a alimentos	30

Fuente:
Elaboración propia

* En esta provincia la respuesta mayoritaria fue NS/NC con un 47% tanto para el 1.º como el 2.º problema.
** En esta provincia la respuesta mayoritaria fue NS/NC con un 51% para el 1.º problema y un 53% para el 2.º problema.

Es de señalar el alto porcentaje de personas de las provincias de Valladolid y Segovia que mayoritariamente escogieron la opción “No sabe / No contesta”. Como muestra la Tabla 18, del aproximadamente 50 % que opta por las respuestas, nuevamente “Desigualdad entre países ricos y pobres” es la más señalada.

En el Barómetro 2010 de la Fundación Carolina, y a pesar de que la pregunta sobre los principales problemas no se formula específicamente sobre los que afectan a los países del Sur, la respuesta, con un 75% de población, ubica la pobreza y la desigualdad entre países ricos y pobres y un 24% define “la falta de empleo en los países pobres”. De nuevo tenemos una distinta apreciación entre la población estatal y autonómica.

En el Eurobarómetro 2010, la pobreza es identificada por la población europea como el principal problema de los países del Sur (42%), seguida de la crisis económica (36%) y la falta de acceso a alimentos (20%).

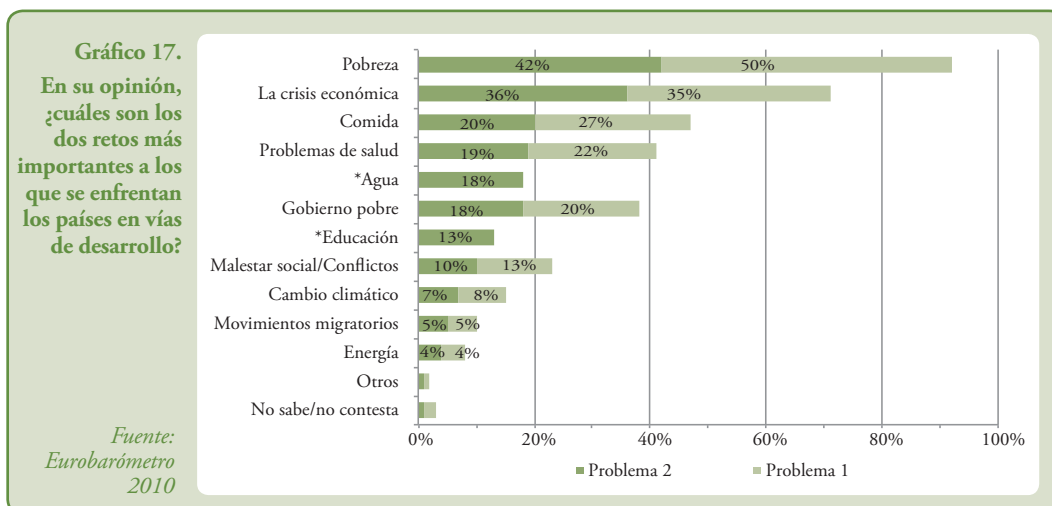
Es interesante contrastar las distintas priorizaciones de problemas de los países del Sur según la opinión de la población europea, española y castellano-leonesa. La ‘lógica’ que parece estar presente en la priorización europea (pobreza-crisis-falta de alimentos) no es la misma que la seguida en el caso español, que no parece tener una secuencia ‘lógica’, ni la de Castilla y León, que parece responder más a la visión del conflicto que a cuestiones económicas. En esta perspectiva, la visión europea hace más factible el establecimiento de relaciones de influencia y causa-efecto entre la pobreza de unos y la riqueza de otros, que la visión que desprende de nuestra comunidad autónoma.

Tabla 19.
Percepción problemática por ámbito territorial

Fuente: Elaboración propia

	Problema 1	%	Problema 2	%	Problema 3	%
Castilla y León	Violación de los DDHH	31	Guerras y los conflictos bélicos	27	Falta de acceso a los alimentos	23
Estado español	Pobreza y desigualdad entre países ricos y pobres	75			Falta de empleo en los países pobres*	24
Unión europea	La pobreza	42	La crisis económica	36	Falta de acceso a los alimentos	20

(* A pesar de no estar planteado como el tercer problema, es el que está directamente vinculado con la realidad de los países del Sur y con un porcentaje significativo de respuesta.



Sin embargo, llama la atención que cuando se pregunta a la población castellano-leonesa sobre los principales retos que deben enfrentar los países del Sur, las respuestas priorizan acabar con la pobreza, resolver la crisis económica y facilitar el acceso a alimentos, es decir, los problemas señalados por la población europea.

Cuando en los grupos de discusión se abordó el tema de la pobreza se plantearon otros dos tipos de argumentaciones: las que vinculan pobreza con carencias y las enfocadas en el relativismo cultural. En el primer modelo, la pobreza es entendida como la falta de capacidad de producir, debido sobre todo a la falta de formación, que hace que no se den las condiciones necesarias para salir de la situación. Se percibe así como un círculo cerrado y sin solución salvo por el interés y la decisión del Norte de romper la espiral. Ante esta situación, la alternativa es adoptar el modelo ilustrado del desarrollo, según el cual el modelo de sociedad a alcanzar es la occidental industrializada, para lo que habría que enseñar a los países del Sur cómo llegar a ser una sociedad como las del Norte:

- *“Las sociedades más avanzadas deberían ilustrar a las menos avanzadas”* (J. D., 19 años, alumno universitario).

El segundo tipo de argumentación está relacionado con el relativismo cultural y la necesidad de contar con las otras realidades para poder definir un nuevo marco de desarrollo:

- *“Tenemos una visión etnocentrista del desarrollo. Los estudios subalternos señalan que la historia sería muy diferente si se hubiera contado desde el Sur”*. (J., 55 años, profesor universitario).
- *“Los países subdesarrollados tienen un componente social diferente al nuestro. Quizá es que no quieren desarrollarse siguiendo nuestro modelo de desarrollo. Somos nosotros los que nos empeñamos en imponerles nuestros valores culturales”*. (A., profesor universitario).

Un elemento importante a la hora de analizar la percepción de los problemas que enfrenta el mundo en la actualidad, tiene que ver con la imagen que se transmite en los medios de comunicación, que va construyendo un imaginario colectivo desde el que se visualiza la realidad y, en consecuencia, también los países empobrecidos. La identificación de los principales problemas de los países empobrecidos está muy relacionada con la imagen que se tiene de ellos, construida a partir de las referencias visuales e informativas que utilizan los medios de comunicación y las propias ONGD cuando se refieren a estos países.

A la hora de definir el imaginario colectivo respecto a las relaciones Norte-Sur, Celorio (2004) aborda la necesidad e importancia de hacer comprensibles los mecanismos que caracterizan las desigualdades entre países, lo que implica romper con los estereotipos y prejuicios, con las imágenes y mensajes simplistas que pretenden ocultar una realidad diversa y compleja.

Por otro lado, abundan las explicaciones esencialistas y deterministas, en cuyo marco las causas naturales tienen gran cabida a la hora de explicar la situación de pobreza en la que se encuentran los países del Sur. Frente a ello, se presenta el progreso y el

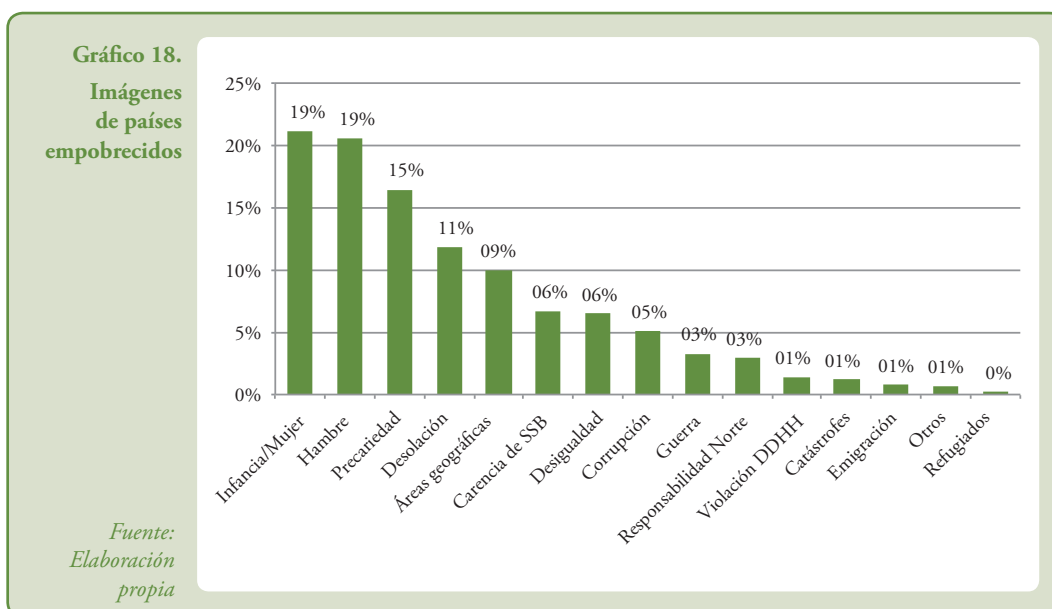
bienestar del Norte como una consecuencia natural fruto de un equilibrio entre la racionalidad, ciencia y tecnología que se ha conseguido con el esfuerzo y trabajo de sus habitantes y buen hacer de sus gobiernos. En el Sur, la esencia se caracteriza por la incapacidad de la sociedad, la corrupción de sus gobiernos y el inmovilismo o aceptación ancestral de su destino.

Para que este imaginario cale profundamente en la sociedad y se convierta en un “conocimiento compartido”, es importante que los mensajes vayan acompañados de unas imágenes que fijen una idea de manera estática que, a su vez, provoque una emoción y, por consiguiente, una reacción, una respuesta, tanto individual como colectiva.

Como apunta Fueyo (2002:76-78) al abordar la relación entre publicidad e imaginario colectivo, que también es válido en el caso que nos ocupa, las relaciones entre la publicidad y dicha imagen son dialécticas y complejas y, al igual que con una imagen se refuerza una idea, también *“a su vez, la publicidad crea el imaginario, instituye nuevas representaciones sociales o convierte en imágenes representaciones que tienen un cierto substrato en la conciencia social.”*

En la encuesta de opinión llevada a cabo por el Observatorio, se hizo una pregunta abierta a la población castellano-leonesa con objeto de conocer la imagen que la gente tiene de los países y las poblaciones del Sur. La formulación de la pregunta fue la siguiente: *“Cuando oye hablar de los países empobrecidos ¿en qué piensa? ¿Qué imagen le viene a la cabeza?”*.

Las respuestas se han agrupado en quince categorías diferentes, según el tipo de imagen que se menciona. A menudo, estas categorías se relacionan entre sí, es decir, que en una misma respuesta o imagen aparecen varias categorías de las que se han creado. Como una primera aproximación se ha realizado un recuento simple de los tipos de imágenes para conocer cuáles son las más recurrentes.



Las imágenes de **niños y niñas** son las más frecuentes, relacionadas con la imagen de las madres y con la del hambre. La mayor parte de las veces quien padece hambre es una mujer o un menor, siendo este último el protagonista en el imaginario social:

- *“...niños descalzos, desnutridos, rodeados de pobreza...”*
- *“Bebés muy delgaditos”.*
- *“El hambre que pasan y los niños con la barriga gorda”.*
- *“Niños negritos pasando hambre”.*
- *“Madres con sus hijos que no tienen alimentos ni agua potable”.*
- *“Un montón de negritos comidos por las moscas”.*

El **hambre** es la segunda imagen recurrente y es identificada como uno de los principales problemas de los países empobrecidos por la cuarta parte de la población. El hambre aparece relacionada con la infancia y las catástrofes, las guerras y las enfermedades:

- *“Las hambrunas”.*
- *“El hambre y la miseria”.*
- *“Hambre y epidemias”.*
- *“Guerras, hambre y destrucción”.*
- *“Un pequeño poblado desolado con gente muriéndose de hambre”.*

También tiene una frecuencia significativa la imagen de **precariedad y de escasez de recursos**:

- *“Países tercermundistas, en gente que no tienen condiciones de vida digna”-*
- *“Familias, poblados sin recursos”-*
- *“Gente bebiendo agua de un charco”-*
- *“Imagen de países en ruina con gente muriendo todos los días”.*

Entre estas imágenes de precariedad predominan las que se refieren a la falta de salud y educación:

- *“Escasa formación que deriva en desigualdad”.*
- *“La falta de cultura o de formación básica”.*
- *“Enfermedad, falta de libertad”.*
- *“Gente con mala salud, mucha tristeza”.*

Hay un grupo de respuestas, bastante numeroso, que relaciona los países empobrecidos con imágenes de determinados países o zonas del mundo. Es la categoría que hemos agrupado bajo el nombre **áreas geográficas**. Entre estas, la más frecuente es África. Hay personas responden diciendo simplemente que su imagen de los países empobrecidos es África, especialmente África Subsahariana. África viene acompañada de

imágenes de personas de color, hambrientas y desnutridas, especialmente menores, y se les identifica con un aspecto físico de desnutrición e insalubre:

- “África y niños desnutridos”.
- “Aldeas africanas pobladas de gente famélica”.
- “Negros e inmundicia”.

América Latina tiene menor representación en este imaginario que África y las imágenes que se relacionan con ella están vinculadas sobre todo a la precariedad de la vivienda. Haití, es el país al que se recurre para resaltar los desastres, la precariedad y la desolación:

- “Favelas sudamericanas”.
- “Imagen de desolación de Haití”.
- “Latinoamérica y los chabolas”.

Asia tiene escasa representatividad y se hace referencia a ella como Oriente Medio, Extremo Oriente o India. Cuando, con poca frecuencia, se han nombrado países ha sido vinculándolos a noticias sobre catástrofes naturales, como es el caso de Japón, que se ha vinculado a las recientes noticias sobre el maremoto de marzo de 2011.

En la mayoría de las respuestas se percibe también una imagen desoladora de los países del Sur, que genera pena, compasión o desconsuelo y que, como expresa el texto del Código de Conducta de Imágenes y Mensajes de la Coordinadora de ONG de Desarrollo de España (CONGDE) “muestran de forma miserable o patética una situación (...) incitan más a la caridad limitada a la buena conciencia que a la reflexión”¹⁹.

Esta visión provoca además cierto distanciamiento debido al sentimiento de impotencia que genera una situación de una magnitud tal como la que puede provocar una hambruna, guerra, etc., y la impotencia genera a su vez parálisis. Es decir, la lejanía de los acontecimientos junto a su magnitud generan en la ciudadanía una sensación de impotencia que conduce generalmente a la parálisis y la convierte en mera espectadora del sufrimiento ajeno, aceptando gustosamente que “otros” se ocupen de estas situaciones.

Estas imágenes estereotipadas son utilizadas con mucha frecuencia en los medios de comunicación y algunas ONGD como forma de captar fondos:

- “Desolación y muerte”.
- “Miedo, dolor, miseria”.
- “Personas que sufren”.
- “Tristeza, angustia e impotencia”.
- “Pena, impotencia, rabia por las diferencias”.

19. CONGDE, *Código de conducta de las ONG de desarrollo de la Coordinadora de ONGD-España*. Marzo de 1998.

La categoría denominada **carencias y necesidades básicas** es la sexta más seleccionada, y hace referencia a aquellas respuestas que tienen que ver con la falta de recursos básicos de forma generalizada:

- *Falta de alimentos y agua*”.
- *“Falta de ayuda*”.
- *“Falta de recursos y de desarrollo*”.

Casi con la misma frecuencia aparece la categoría **desigualdad** que incluye las imágenes que hacen referencia a la percepción de un mundo desequilibrado entre los hemisferios Norte-Sur:

- *“Desigualdad entre países ricos y pobres*”.
- *“Tu vida dependerá del país en el que nazcas*”.
- *“Desequilibrio mundial*”.
- *“La riqueza de unos pocos y la miseria de la mayoría*”.

La imagen de la **corrupción** gubernamental, tanto en los países del Sur como en el Norte, es también bastante recurrente, y muestra la idea de que la responsabilidad de la situación existente en esos países es de los gobernantes. Este es otro de los problemas que más personas identificaron como importantes en los países del Sur:

- *“Desvergüenza de nuestros gobiernos*”.
- *“En los gobiernos corruptos que se enriquecen a toda costa*”.
- *“Mala gestión, gobiernos déspotas y personas desnutridas*”.

Muy relacionadas con este tipo de imágenes están las que hacen referencia a la **responsabilidad del Norte**. Entre estas respuestas se encuentran aquellas que exponen la imagen del expolio de los recursos del Sur por parte de los países y empresas del Norte y por otro lado, de forma abstracta, el abuso y el abandono que sufren los países empobrecidos:

- *“El abuso de los países ricos*”.
- *“Ambición de países desarrollados*”.
- *“Multinacionales explotando países pobres pero ricos en recursos*”.
- *“Desinterés de la ONU*”.
- *“No se hace nada para evitarlo*”.
- *“Dejadez del primer mundo*”.

También se relaciona a los países del Sur con la imagen de la **guerra**, los conflictos bélicos y las muertes violentas de personas. Esta imagen puede tener su origen en las frecuentes noticias de este tipo que se dan en televisión de los países empobrecidos:

- *“Guerrilleros armados luchando por el poder*”.
- *“Guerra, destrucción y muertes*”.
- *“Guerras y terrorismo*”.

Menos frecuentes son las imágenes que hacen referencia a la **violación de los derechos humanos**. Este tipo de respuestas reflejan imágenes de violencia, violaciones y explotación laboral. Llama la atención que también se relaciona este tipo de imágenes con mujeres y menores como víctimas:

- *“Injusticia, la corrupción de sus dirigentes, la violación derechos humanos”.*
- *“Desprotección de los niños y violencia hacia las mujeres”.*
- *“Personas que se ven obligadas a trabajar muchas horas diariamente (incluso niños), por muy poco dinero, para tener algo que comer”.*

Tampoco es muy frecuente entre las respuestas dadas aquellas imágenes estereotipadas del **Sur catastrófico**, donde las fuerzas de la naturaleza destruyen y asolan poblaciones enteras. Es destacable el hecho de que algunas personas se refieren a la situación generada en Japón tras el maremoto sucedido en 2011, aunque este no sea un país empobrecido.

El poco peso relativo que tiene la visión ligada a catástrofes naturales, puede ser valorado positivamente puesto que, esta visión, promueve una interpretación fatalista de la situación de estos países, ligando el subdesarrollo a fuerzas naturales incontrolables, aunque, por otro lado, es preciso no olvidar que estas imágenes ligadas a catástrofes se activan o desactivan en función de acontecimientos traumáticos de envergadura (terremotos, inundaciones, etc.) y se utilizan para movilizar, de manera puntual, a la población con el objetivo fundamental de recaudar fondos económicos.

Otra imagen poco frecuente, pero que tiene una presencia testimonial entre las respuestas, es la de la **emigración** que se fundamenta en referencias al exilio, a los refugiados y a la falta de oportunidades de las personas que abandonan sus países por fuerza mayor:

- *“Gente haciendo todo lo posible por abandonar el país”.*
- *“Las familias que emigran a nuestros países dejando sus raíces”.*
- *“Campamentos y ghettos”.*

A pesar de este imaginario donde el peso sobre el Sur es negativo, se construye, paralelamente, una argumentación basada, nuevamente, en contemplar al “otro” en un plano diferente respecto a derechos, valores, posibilidades, que podría ser resumido como “pobre pero feliz”. Una respuesta de este tipo puede ser aquella que, frente a la imagen del horror y del posible sentimiento de culpa, se adopte para poner una distancia entre “ellos” y “nosotros”.

Algunas expresiones utilizadas en el grupo de discusión con alumnado universitario en este sentido, reflejan esta idea del papel de los medios, las emociones generadas y la concepción de un mundo paradisiaco (aunque pobre), donde la gente con poquito ya tiene cubierta sus necesidades vitales:

- *“(…) nos hacen sentir culpables por la imagen demagógica que dan, como la de los niños negros llenos de moscas (…)”.*
- *“...pero a lo mejor ellos son mucho más felices, aquí estamos sometidos a un trabajo malo, pagando hipoteca...”.*

En líneas generales, los resultados de la construcción de la imagen elaborada entre la población castellano-leonesa responde al planteamiento expuesto anteriormente en el sentido que, el imaginario socialmente compartido sobre los países del Sur está basado en las imágenes y mensajes de los medios de comunicación social, fundamentalmente, que provocan una imagen estática, que presenta a las personas como víctimas (población civil víctima de las guerras, las masacres, del hambre, enfermedades, huracanes, sequías o inundaciones, etc.) o victimarios (gobiernos corruptos, ejércitos sanguinarios, etnias semisalvajes o grupos radicales-terroristas,...), y que no pretende, ni posibilita, el conocimiento de una realidad compleja, en permanente movimiento y fruto de una estrecha interacción entre Norte y Sur.

Con esta imagen del Sur y de las causas y mecanismos que la generan, es comprensible que la respuesta ante las desigualdades y la cooperación se considere más un tema que tiene que ver con las respuestas emocionales y coyunturales, que como una actitud permanente de una ciudadanía comprometida y activa en un mundo global.

Por último, hay un discurso en el que son los aspectos globales en ambos polos del mundo quienes definen la problemática internacional. Aspectos como la degradación de la naturaleza, las desigualdades sociales entre el Norte y Sur, la concentración de la riqueza, la escasez de recursos y la superpoblación.

En los grupos de discusión se presentaron distintas ideas y valoraciones globales que, generalmente, adolecían de una argumentación o información más amplia y sólida. Al igual que en los apartados anteriores, la imagen construida está basada en planteamientos muy frágiles y en conocimientos estereotipados y prejuiciados, aunque, por otro lado, se manifiesta un nivel de interés y preocupación por el tema que se valora como muy positivo:

- *“El 5% de la gente tiene el 95% de la riqueza”.* (E. 46 años, población rural).
- *“Tiene mucha culpa el politiquero, el beneficio, los cuatro que gobiernan”.* (Alumno universitario).
- *“Eso se debe a las empresas, que explotan mucho a los países pobres, que no tienen la tecnología para poder explotar sus recursos”.* (Á. 15 años, alumno secundaria).

3.1.3. Causas percibidas

Aunque parece existir acuerdo sobre la desigualdad Norte-Sur y la pobreza como elemento representativo de la misma, al indagar por las causas que la originan, se aprecia un cierto vacío en el análisis, identificándose en algunas ocasiones las causas con las consecuencias.

En la encuesta se pidió a la población que citara, según su opinión, las dos principales causas de la situación actual de los países empobrecidos. La pregunta se hizo abierta y dio lugar a múltiples respuestas que se han agrupado en dos grandes categorías: las

causas endógenas, es decir aquéllas cuyo origen está en los propios países empobrecidos, y causas exógenas, externas a los países empobrecidos.

Entre las **causas endógenas** se establecieron las siguientes subcategorías a partir de los tipos de respuesta más frecuentes:

- *Corrupción*: en esta categoría se incluyen las respuestas que achacan el origen de la situación de los países del Sur al mal gobierno en estos países, bien por la corrupción de sus gobernantes, bien por la falta de democracia, la tiranía o la mala gestión del gobierno.
- *Carencias*: en esta categoría se han incluido diferentes tipos de respuesta que se caracterizan por identificar la causa de la pobreza en el Sur con carencias como la falta de tecnología, de conocimientos, de agua, de sistema educativo, etc. Muchas de estas respuestas no son sino parte de la situación o consecuencias de la misma.
- *Causas naturales*: se refiere a catástrofes, pandemias, el clima y la geografía de estos países.
- *Escasez de recursos*: esta categoría podría incluirse en algunas de las anteriores, carencias o causas naturales. sin embargo hemos considerado interesante diferenciarla por su elevada frecuencia en las respuestas.
- *Conflictos y guerras*: se incluyen tanto los conflictos internos como los externos.
- *Cultura y religión*: incluyéndose aquí también ideologías y formas de vida.
- *Pobreza*. Es un concepto relativo y abierto a distintas interpretaciones como causa o consecuencia. Dubois la define como la *situación de una persona cuyo grado de privación se halla por debajo del nivel que una determinada sociedad considera mínimo para mantener la dignidad* (Dubois, 2006).

Entre las **causas exógenas** se establecieron las siguientes subcategorías:

- *Explotación desde el Norte*: aquí se incluye la explotación de los recursos desde los países, multinacionales y bancos del Norte.
- *Sistema económico mundial*: se refiere al sistema capitalista, su globalización y las relaciones internacionales y comerciales que este implica.
- *Insolidaridad, desinterés, ayuda escasa*: con cierta frecuencia la respuesta a las causas ha sido la escasez de la ayuda, la falta de compromiso y conciencia desde el Norte, la insolidaridad, el egoísmo, etc., es decir, se consideran causas la falta o escasez de ayudas.
- *Desigualdades*: con esta categoría ocurre lo mismo que con la de pobreza, se da como razón de la situación del Sur un aspecto de ésta: la desigualdad entre el Norte y el Sur. La hemos considerado como una categoría propia por su relativa frecuencia.
- *Causas históricas*: aquellas que buscan el origen en la historia de los países del Sur. En ella se incluyen respuestas como “colonialismo”, “proceso de descolonización” o “evolución histórica”.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Por último, se ha añadido un grupo denominado “Otras causas” para incluir aquellas que son difíciles de clasificar por no pertenecer a ninguna de las categorías anteriores o por no contar con una frecuencia significativa. Algún ejemplo de estas son: “*Porque Dios no les ayuda*”, “*Pena*”, “*Inmigración /migraciones*”, “*Falta de escrúpulos*”, etc.

Los resultados obtenidos en la encuesta se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 20.
Causas de la situación actual de los países empobrecidos

		Causa 1		Causa 2	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
CAUSAS ENDÓGENAS	Corrupción	311	28,5	180	16,5
	Carencias	193,5	17,7	237	21,7
	Causas naturales	30	2,7	33,5	3,1
	Escasez de recursos	79	7,2	83	7,6
	Conflictos y guerras	73,5	6,7	81	7,4
	Cultura y religión	5	0,5	13	1,2
	Pobreza	20	1,8	16	1,5
	TOTAL ENDÓGENAS	712	65,14	643,5	58,9
CAUSAS EXÓGENAS	Explotación desde el Norte	109	10	91	8,3
	Sistema económico internacional	85	7,8	66,5	6,1
	Insolidaridad, desinterés, ayuda escasa	49	4,5	92,5	8,5
	Desigualdades	64	5,9	50	4,6
	Históricas	10	0,9	1	0,1
	TOTAL EXÓGENAS	317	29	301	27,5
Otras	18	1,6	21	1,9	
Sin respuesta	45	4,1	119	10,9	

Fuente: Elaboración propia

El porcentaje de respuestas, un 96%, fue muy elevado y de ellas el 83% de las personas encuestadas señalaron dos causas y el 7% sólo una.

Las causas de tipo endógeno son más frecuentes que las de tipo exógeno y más de la mitad de las personas encuestadas dieron este tipo de respuestas tanto para la primera causa como para la segunda.

En conjunto, la razón fundamental mayoritaria de la actual situación de los países empobrecidos es la corrupción de sus gobernantes o la mala gestión de sus gobiernos. Esta respuesta es coherente con una de las percepciones e imágenes más recurrentes sobre el Sur, y coincide también con uno de los principales problemas existentes a nivel mundial y en los países del Sur. También en los grupos de discusión esta idea se repite con frecuencia, señalándose la corrupción como problema y como causa.

- *“Gobiernos corruptos a los que no les preocupa su población. Son países que malvenden sus recursos naturales para enriquecer a las élites políticas y económica”.* (E. 45 años, profesora universitaria)
- *“Se benefician los gobiernos, no su gente”.* (D., 29 años, alumno universitario)

El hecho de que la corrupción o mala gestión de los gobiernos de los países del Sur sea la causa de su situación puede tener implicaciones al momento de valorar la eficacia de la ayuda. Es indudable que la gestión corrupta por parte de los responsables políticos tiene impacto negativo sobre el desarrollo o las posibilidades de desarrollo de un país y este hecho puede ser utilizado para responsabilizar a los propios países empobrecidos de su situación y para la negación de la ayuda debido al riesgo de la malversación.

En la categoría denominada *“carencias”* se han agrupado todas aquellas respuestas que hacen referencia a la falta de recursos, infraestructuras, acceso a servicios básicos y alimentos, falta de tecnología, formación, etc. Estas respuestas refuerzan la imagen del Sur como esa parte del mundo que, dadas sus carencias en diferentes ámbitos, necesita del Norte para mejorar su situación.

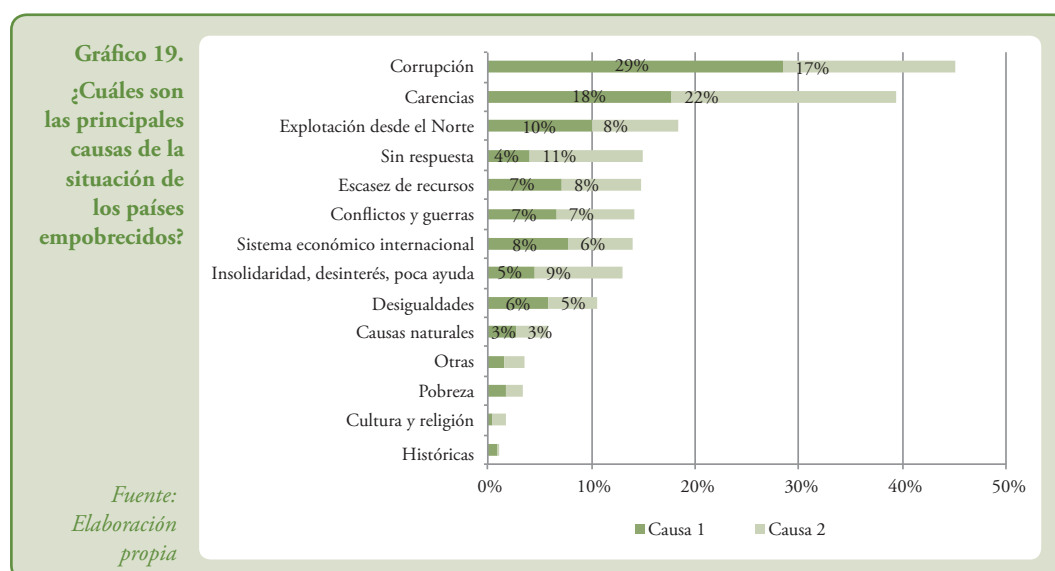
Algunas respuestas que hemos incluido en la categoría *“Otras”* reflejan una percepción de los países del Sur como lugares donde las personas no son capaces de salir adelante, siendo ésta es la causa de su situación, de manera que sus habitantes son a la vez víctimas y responsables de su situación. Es una concepción que marca una distinción muy clara entre *“ellos”* y *“nosotros”*. Aunque este tipo de respuestas no son muy frecuentes, es importante destacarlas por la concepción que implican. Algunos ejemplos son:

- *“No están preparados para estar al nivel del resto”.*
- *“No pueden tener nuestro mismo status”.*
- *“No saben aprovechar los recursos que tienen”.*
- *“No saben avanzar”.*
- *“Porque siempre han sido pobres”.*
- *“Retraso social”.*
- *“Escasa capacidad de lucha y organización”.*
- *“Los negros tienen muchos hijos y no pueden darles de comer”.*
- *“No saben trabajar los terrenos”.*
- *“Retraso”.*
- *“No tienen oportunidades (una población ignorante es fácil de gobernar)”.*

Las causas exógenas sólo fueron mencionadas por aproximadamente un 30% de las personas encuestadas y las respuestas más frecuentes se refieren a los abusos del Norte hacia el Sur a través de empresas multinacionales, bancos o gobiernos directamente.

Las imágenes que se corresponde con este tipo de respuesta son aquellas que se refieren a la explotación por parte de agentes externos o al desinterés por parte de los países del Norte. Cuando en los grupos de discusión se abordan las causas externas de la pobreza en los países del Sur, éstas se ven vinculadas mayoritariamente al papel de las empresas multinacionales, sin entrar a analizar el proceso de empobrecimiento que éstas provocan en los países del Sur:

- “(...) las patentes y cómo se va esquilmando las plantaciones...” (C., 45 años, profesor secundaria).
- “Empresas que tienen más riqueza que algunos países, cuyos objetivos son conseguir más riqueza”. (V., 24 años, voluntaria de ONGD).
- “El egoísmo de los países ricos que no quieren ayudar”. (M., 16 años, alumna secundaria).



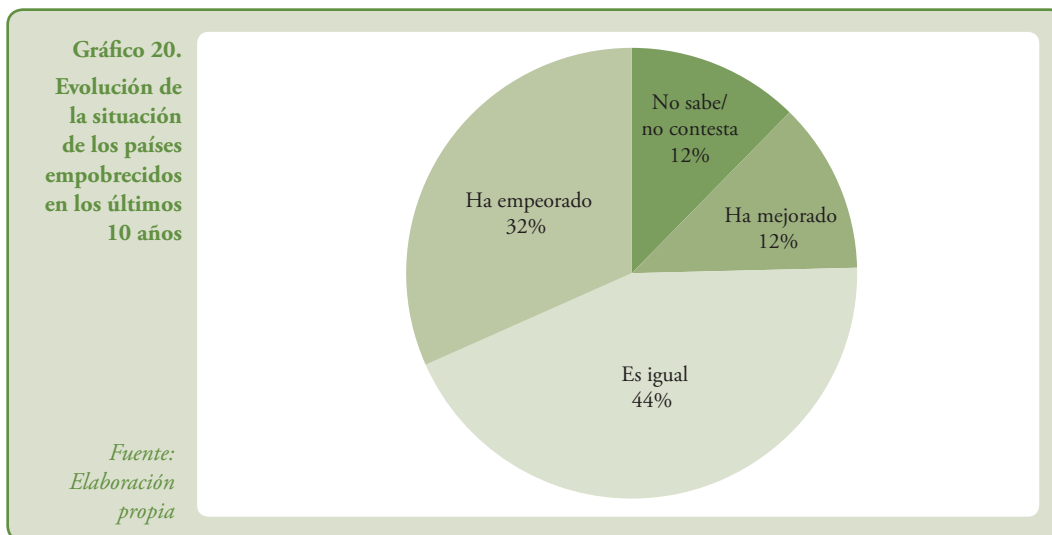
Por último, en los grupos vinculados a la educación formal se aprecia una tendencia a buscar las causas de la desigualdad en razones históricas y la relación existente entre la forma de vida en el Norte y la pobreza del Sur:

- “La diferencia surge a partir de la Revolución Industrial y la Segunda Guerra Mundial”. (D. 19 años, alumno universitario).
- “El negocio de las farmacéuticas, las guerras...hay una causa común sólo existimos nosotros y el resto del mundo no es importante. Mis necesidades, mi seguridad...El egoísmo es una causa, por un lado y la indiferencia, otra”. (J., 34 años, profesor secundaria).

3.1.4. Percepción de la evolución de la pobreza y desigualdad

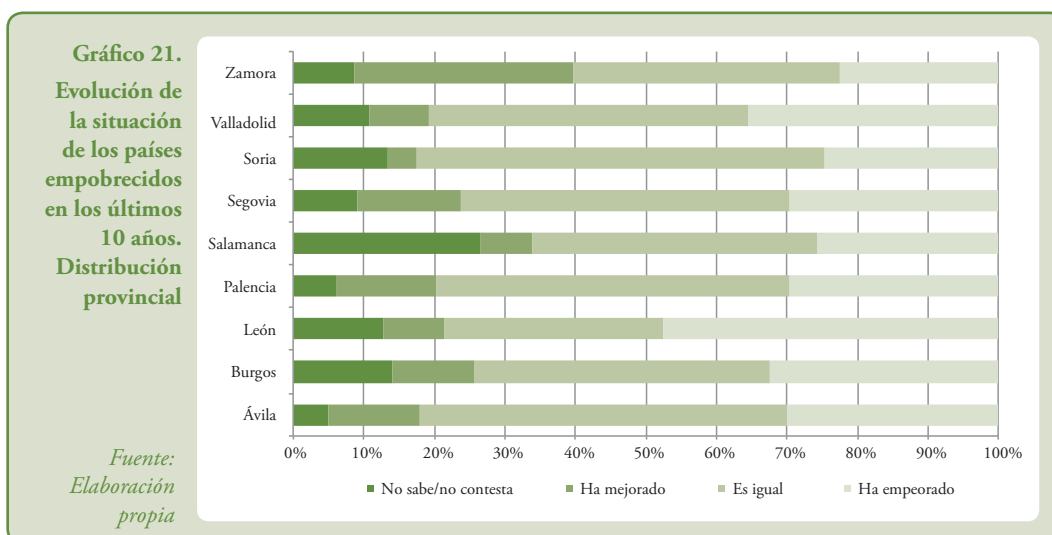
También preguntamos sobre la percepción de la evolución de la pobreza y la desigualdad. En líneas generales, la opinión de la población castellano-leonesa sobre la

evolución de la situación de los países del Sur es poco optimista: más del 40% de las personas encuestadas opinan que la situación de los países empobrecidos no ha cambiado en los últimos 10 años y el 32% considera que ha empeorado. Sólo un 12% piensa que la situación ha mejorado.



En esta cuestión, a nivel provincial los resultados son también bastante homogéneos, aunque en Zamora hay un mayor porcentaje de personas que consideran que la situación ha mejorado en los últimos 10 años (31%). En cambio, en León casi la mitad de la población encuestada considera que la situación ha empeorado (48%). En Salamanca se da el porcentaje más elevado de indefinición, el 33% responde “No sabe/No contesta”.

Es difícil entender la lógica implícita que explica estas variaciones provinciales. Probablemente se deba a una compleja interacción entre variables culturales, de tipo de hábitat, sector de actividad, ideología o edad. El tipo de diseño muestral nos permite asegurar que se trata de diferencias significativas, pero su interpretación requeriría un estudio en profundidad que excede los objetivos de este trabajo.



3.1.5. Consecuencias y Responsabilidades

Delimitado el problema que más preocupa, pobreza y desigualdad, planteadas las posibles causas del mismo, tanto las que tienen que ver con elementos externos como internos a los países empobrecidos, presentada la percepción que la población tiene sobre cómo evoluciona esta problemática, se abre el debate sobre las consecuencias que esta situación tiene, tanto en las sociedades y países del Norte como en el Sur, así como las responsabilidades que de ella se pueden derivar.

Las respuestas mayoritarias giran en torno a dos aspectos: las que señalan la inmigración como la consecuencia más palpable y las que sostienen que la pobreza y la desigualdad no afectan directamente al Norte:

- *“...nos afecta negativamente por los problemas que crea la inmigración en los países en las sociedades de los países desarrollados”.* (R., 56 años, profesor de secundaria).
- *“La verdad es que no nos afecta en nuestra vida diaria. Estamos cómodamente sentados viendo esta realidad”.* (E., 45 años, profesora universitaria).

Una tercera respuesta que sin ser mayoritaria está presente en distintos grupos (sociedad civil, alumnado y profesorado universitario), lo que le hace significativa, es la que relaciona el empobrecimiento de los países del Sur y el modo de vida en el Norte.

- *“Nos afecta positivamente porque la pobreza nos permite disfrutar de privilegios por la explotación que hacemos de los países subdesarrollados”.* (R., 56 años, profesor de secundaria).
- *“Nos afecta positivamente porque explotamos a esos países”.* (B., 25 años, profesora universitaria).
- *“Podemos comprar cosas más baratas porque en otro lugar están explotando a alguien”.* (E., 42 años, alumna universitaria).

Esta respuesta implica además el reconocimiento de la interdependencia en un mundo global. En este sentido, al plantear si la actual crisis del Norte, y de Europa más concretamente, afecta y/o empeora la situación precaria del Sur, la respuesta mayoritaria es afirmativa, sobre todo por lo que supone de reducción de la Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD), decisión que se valora como algo negativo pero lógico:

- *“Mayor desprotección y falta de colaboración de los países ricos con los países pobres, pero siempre van a ser pobres”.* (J., 55 años, profesor universitario).
- *“Afecta al Sur sobre todo por la reducción de la ayuda al desarrollo”.* (A., profesora universitaria).

En cuanto a responsabilidades, se señalan por un lado las que tienen que ver con la generación de la pobreza y las que tienen que ver con las actuaciones encaminadas a erradicarla. Sobre las primeras, ya anteriormente hemos aludido a la responsabilidad de los países y las empresas del Norte como actores principales del expolio de los recursos naturales y a la falta de actuación de organismos internacionales, como la ONU, y de los

gobiernos en general. Ésta última anotación tiene que ver tanto en la responsabilidad por acción, como en la responsabilidad para la prevención y el cambio.

Los discursos, en líneas generales, se dividen en tres tipos:

- **Culpabilizadores**, es decir, discursos que descargan toda la responsabilidad de los acontecimientos y las situaciones en “otros”; estos otros pueden ser gobiernos, multinacionales, ejércitos, etc., tanto en el Norte como en el Sur:

- “Yo estoy cansada de que se eche la culpa a la población normal de la calle de lo que pasa en otros países, la culpa la tienen sus dirigentes, quien tiene el poder.” (E., 35 años, alumna universitaria).

En este tipo de discurso pueden darse matices que, culpabilizando a las estructuras de poder político o económico, descargan de toda responsabilidad a la ciudadanía en general:

- “Nosotros no tenemos nada que ver con los intermediarios, pagas una marca y no miramos de dónde viene, ni como se paga, ni nada...no somos responsables”.
- “Los países ricos. Si los pobres no pueden salir por ellos mismos necesitan ayuda, pero se les tiene que dar una ayuda que luego no se les cobre. Se les ayuda, pero luego se les explota, porque luego no tienen con que pagar lo que deben y se les hunde más”. (M., 16 años, alumna de secundaria).
- “Responsabilidades personales no hay o influyen poco, el problema es de los grandes responsables, porque lo que puede colaborar cada uno sirve sólo para paliar problemas pero no es la solución” (S., 68 años, jubilado).
- “Los que pueden cambiar las cosas son los que más tienen” (D., 29 años, alumno universitario).

- **Autoculpabilizadores**, que, al contrario que el anterior, descargan la responsabilidad en las personas como ciudadanas con capacidad de tomar decisiones:

- “(tenemos) toda la responsabilidad porque no nos implicamos para combatirla”. (J., 55 años, profesor universitario).
- “Hay una responsabilidad moral. Les debemos parte de nuestra situación actual”. (J., 42 años, informático).

- **Eclécticos**: que señalan diversas responsabilidades a distintos niveles:

- “Los gobiernos tienen una responsabilidad, nosotras como ciudadanas también, siendo críticas con nuestro consumo, saber lo que implica y las consecuencias que tiene. Hay muchos niveles para actuar”. (M., 37 años, voluntaria ONGD).
- “Es que los países del Norte están aplastando a los países del Sur, por ejemplo con nuestro consumo no responsable”. (E., 35 años, alumna universitaria).

Aunque un sector importante de los grupos de discusión considera que es preciso que la mayoría de la sociedad se comprometa y actúe, hay un discurso pesimista sobre las

posibilidades reales de que esto ocurra debido fundamentalmente al desinterés generalizado por lo que no nos afecta de manera directa:

- *“Estamos en una sociedad muy egoísta, sólo nos importa lo nuestro”*. (D., 19 años, alumno universitario).
- *“No nos interesa. Lo que mueve el mundo son sólo intereses económicos”*. (C., profesora universitaria).
- *“Las personas del Norte no tenemos educación en el ámbito de la cooperación,no hay un interés de la sociedad española”*. (T., 28 años, alumno universitario).

Existe también un sentimiento de impotencia ante la magnitud de la desigualdad y las catástrofes, la sensación de frustración ante la falta de resultados en experiencias similares, el desconocimiento de estrategias, la falta de conocimiento sobre cómo actuar (*“no saber qué hacer”*) y la falta de actitud crítica de la mayoría de la población.

El conjunto de estos sentimientos y posturas puede ser interpretado como una forma de justificar actitudes conformistas y pasivas ante los acontecimientos internacionales, permitiendo y delegando, con mayor o menor convicción, en *“otros”* las actuaciones pertinentes, así como asumiendo la imposibilidad de modificar unas situaciones de tanta envergadura y complejidad:

- *“Nosotros no podemos hacer nada”*. (S., 68 años, jubilado).
- *“En España hemos intentado reducir la pobreza, por ejemplo con los gitanos, y no se ha conseguido”*. (R., 56 años, profesor de secundaria).
- *“Debemos tener la capacidad de pensar, de reflexionar pero no todo el mundo tiene la capacidad de crítica. Pensar es un paso necesario para poder llevar a cabo las acciones, como un paso más. Ahora nadie piensa que antes no se podía votar, es difícil pero...”* (I., 19 años, alumno universitario).
- *“Tenemos una cultura de no preocupación por los demás”*. (L., 20 años, alumna universitaria).

Angulo (2004:4) plantea que la tarea de combatir la pobreza es tan abrumadora que genera en la ciudadanía un efecto paralizante que, a nivel individual, disuade de una posible implicación. Presenta la diferencia entre actuar en el marco de una catástrofe natural, como puede ser un terremoto, donde es posible intervenir para paliar los efectos y es *“visible”* en el tiempo la actuación, frente a la contribución de la lucha contra la pobreza en la que *“dos años después se verá un número inconcebible de personas que continúan viviendo en la miseria absoluta”* reforzándose así, la percepción de una realidad inamovible y, con ella, una *“cierta despreocupación moral ante una situación de la que uno escasamente se siente responsable”*.

Aunque con carácter minoritario, también hay quienes consideran que las personas pueden y deben actuar frente a los problemas que afectan a cualquier persona en cualquier lugar:

- *“Sí podemos hacer cosas, por ejemplo, con los inmigrantes”*. (P., 48 años, informática).

- *“Podemos consumir responsablemente, por ejemplo”*. (B., 21 años, alumna universitaria).

Una argumentación que aparece al analizar la actitud pasiva o de aparente indiferencia de la ciudadanía frente a los sucesos que ocurren en otras partes del mundo e incluso en la realidad más próxima, tiene que ver con el tipo de información proporcionada por los medios de comunicación. Así, en los grupos de debate, al abordar la responsabilidad individual y la planteada falta de actitud crítica, se presenta a los medios de comunicación sociales como adormecedores y generadores de actitudes conformistas, como agentes al servicio de intereses económicos que favorecen actitudes consumistas (que son, por otro lado, parte del problema) y, en definitiva, como responsables de la falta de actuación desde la población. Desde esta óptica, se plantea la necesidad de definir medidas encaminadas a mejorar los mensajes de los medios:

- *“Nos anestesian los medios”*. (H., 27 años, investigador).
- *“Los medios de comunicación están manipulados. Deben de cambiar. Nos ofrecen programas que no nos inculcan valores”*. (E., 42 años, alumna universitaria).
- *“Pero a alguien le interesa este tipo de sociedad, la publicidad nos bombardea...”* (Á., 22 años, alumno universitario).

Como ya hemos dicho, las imágenes utilizadas para acompañar las noticias de los países del Sur, generaran sentimientos de culpabilidad en un lado (*imágenes catastróficas*) o de irreal felicidad en otro (*imágenes idílicas*):

- *“(...) nos hacen sentir culpables por la imagen demagógica que dan, como la de los niños negros llenos de moscas (...)”*. (S., 20 años, alumna universitaria).
- *“...Creo que son mucho más felices, aquí estamos sometidos a un trabajo malo, pagando hipoteca...”* (R., 21 años, alumno universitario).

En el grupo formado por personas vinculadas a las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), existe un alto grado de acuerdo en que los medios de comunicación no dan la relevancia debida a la desigualdad Norte-Sur, ni a la cooperación al desarrollo:

- *“No solo hay que exigir información, sino que no haya desinformación. Si se pusiera más empeño en los medios sobre las actividades se potenciarían más.”* (M., 29 años, voluntaria ONGD).
- *“(...) por ejemplo horarios de temas de cooperación en TV adecuados y no cuando nadie los ve.”* (J., 74 años, voluntario ONGD).
- *“Es que no vende, excepto en Navidad, con maratones y esas cosas. Pero es cierto que los medios poco informan”*. (A., 50 años, voluntario ONGD).

En este sentido, es importante señalar cómo se concibe la importancia y el potencial impacto que los medios de comunicación pueden tener como “fuente” de opinión pública. Angulo (2004:9) defiende que los medios de comunicación son el principal mecanismo a través del cual la mayoría de las personas recibe la información sobre todas aquellas cuestiones que le interesa, como puede ser la política internacional y la cooperación al

desarrollo, asuntos que, por otro lado, no tendría fácil acceso a través de vivencias personales o cercanas. La declaración de Cohen respecto a la prensa al manifestar que *“la prensa, la mayoría de las veces, puede no tener éxito en decir a la gente qué tiene que creer, pero es increíblemente exitosa en decir a sus lectores en qué pensar”*, sigue marcando la estrecha relación entre el formato y las “dosis” informativas y el interés y la preferencias del público. Por otro lado, los procesos de selección de la información y la construcción de las noticias vienen definidas y predeterminadas por unas pocas televisiones globales, algunas agencias internacionales y alguna prensa escrita. Con todo ello, la realidad se acomoda a intereses externos, se fabrica la noticia, se dosifica la frecuencia y se controla el impacto que pueda derivarse de la misma.

A este hecho habría que añadir el formato, el mensaje y las imágenes que construyen las noticias. Ya anteriormente se ha hecho referencia a la imagen prejuiciada y estereotipada que el mundo del Norte tiene de los países y habitantes del Sur, siendo en líneas generales una percepción negativa, victimista, que desatiende una análisis que favorezca la comprensión y que, en consecuencia, puede justificar la realización de telemaratones u otras campañas destinadas a la simple recaudación de fondos, cuando previamente se ha convertido la crisis o el desastre humanitario en noticia.

Como se apunta en el Informe dirigido por Manuela Mesa (2001:221), se está mercantilizando la compasión de las personas, lo que produce a las cadenas un alto rendimiento en audiencia y, por tanto, en publicidad, evitándose de manera explícita cualquier referencia a las causas de una determinada situación y sin hacer ninguna alusión a los factores sociopolíticos, económicos, etc., que inciden en la vulnerabilidad de determinadas poblaciones ante desastres naturales, ni tampoco las causas últimas de las guerras y conflictos. En definitiva, se evitan todo aquello que pueda ser polémico o “molesto”, para mantener un mensaje de solidaridad “blanda” y escasamente comprometida.

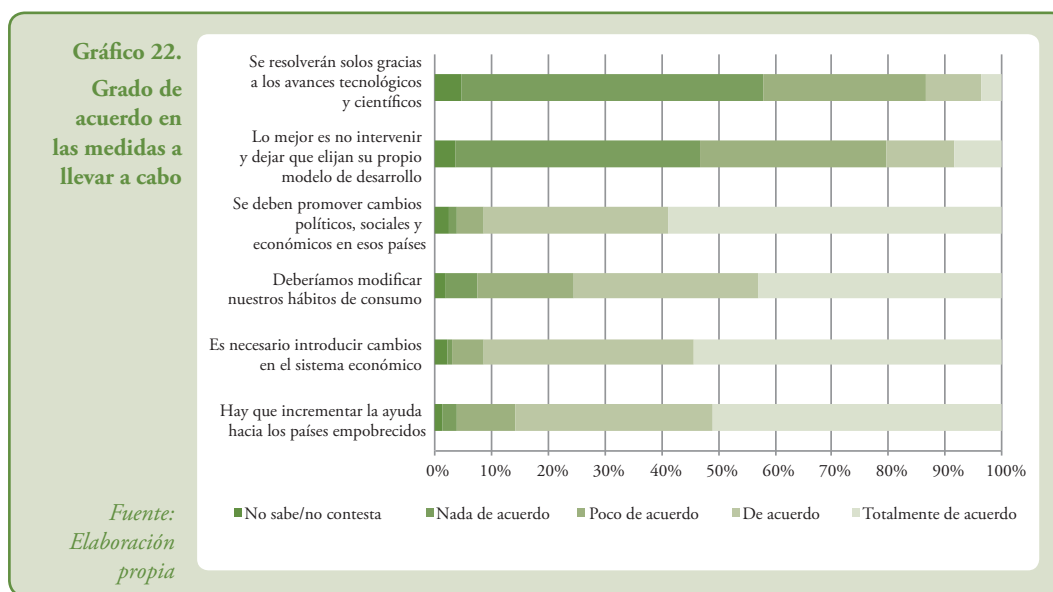
3.1.6. Medidas y propuestas

En los grupos de discusión, las medidas que la población de Castilla y León considera relevantes para paliar la pobreza y la desigualdad entre el Norte y el Sur, se pueden aglutinar en tres tipos: aquellas que parten de la necesidad de que el Sur tenga todo el protagonismo en la toma de decisiones sobre su propia situación y futuro, es decir, medidas que propugnan una No Intervención desde el Norte; aquellas que implican actuaciones encaminadas a favorecer cambios globales que impacten tanto en los países ricos como en los países empobrecidos; y, por último, aquellas que hacen referencia a la necesidad de intervenir en el Sur.

También, en el marco de las respuestas en los grupos de discusión, se plantearon las estrategias que se consideran más idóneas para paliar la pobreza y la desigualdad, siendo la educación, como veremos más adelante, una de las estrategias considerada más valiosa.

En la encuesta de opinión se propusieron una serie de medidas para que las personas encuestadas establecieran su grado de acuerdo respecto a ellas. De las seis medidas propuestas, agrupadas en los tres tipos de respuestas señalados, las que hacen

referencia a la necesidad de promover cambios en el Norte o en el Sur fueron las que mayor grado de acuerdo tuvieron, con leves diferencias entre ellas. Sin embargo, las que implican una estrategia de No Intervención desde el Norte tuvieron un bajo nivel de acuerdo. Entre las primeras, la menos popular es la que propone modificar los hábitos de consumo, y la que mayor grado de acuerdo suscita es la de promover cambios políticos, sociales y económicos en los países empobrecidos, con un 59% de personas que dicen estar totalmente de acuerdo con esta medida. Esta afirmación concuerda con las respuestas obtenidas al preguntar por las causas, pues la mayoría asumen que son endógenas de esos países.



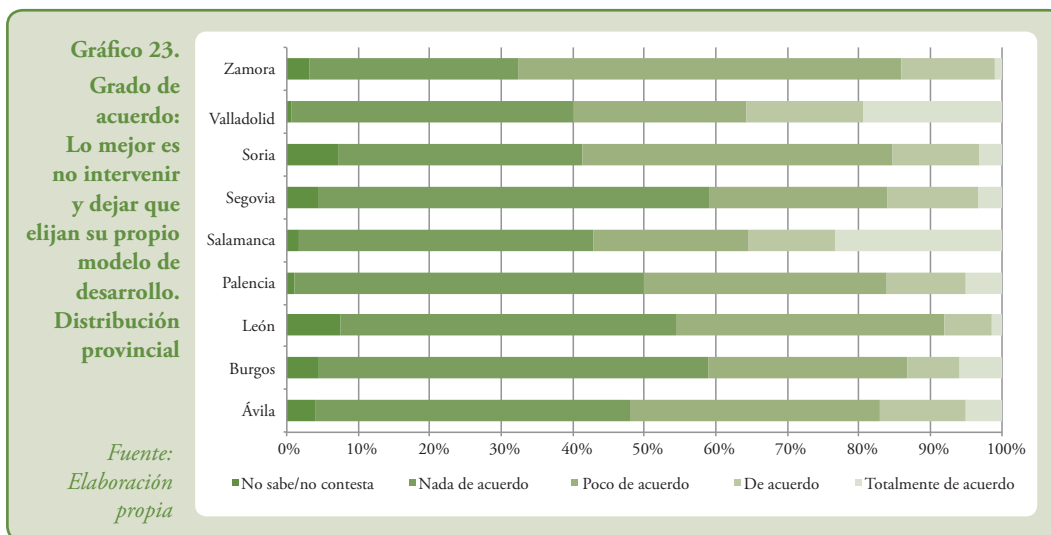
Por provincias el grado de acuerdo con cada una de estas afirmaciones presenta ciertas variaciones de unas a otras:

Medidas no intervencionistas

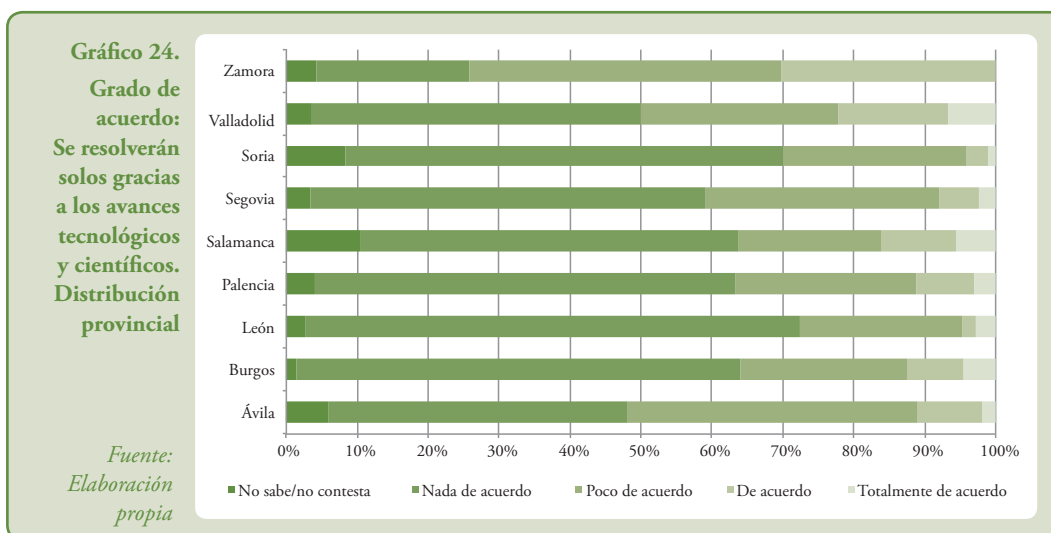
Las dos medidas no intervencionistas son las que, como hemos dicho, presentan mayor grado de desacuerdo y esto ocurre de forma generalizada en todas las provincias. La medida de confiar en la capacidad de la ciencia y la tecnología para resolver los problemas del Sur es la menos popular de las dos.

En cuanto a la afirmación “*Lo mejor es no intervenir y dejar que elijan su propio modelo de desarrollo*”, Salamanca y Valladolid son las que presentan el mayor grado de acuerdo. El 35% de las personas encuestadas en Salamanca dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación y en Valladolid el 36%. El grado de desacuerdo con esta afirmación es muy elevado en todas las provincias: más de la mitad de las personas encuestadas está en desacuerdo o poco de acuerdo. Las provincias que muestran un mayor grado de desacuerdo son León, (85% de las personas dijeron estar nada o poco de acuerdo), seguida de Palencia (83%), Zamora (83%) y Burgos (82%).

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León



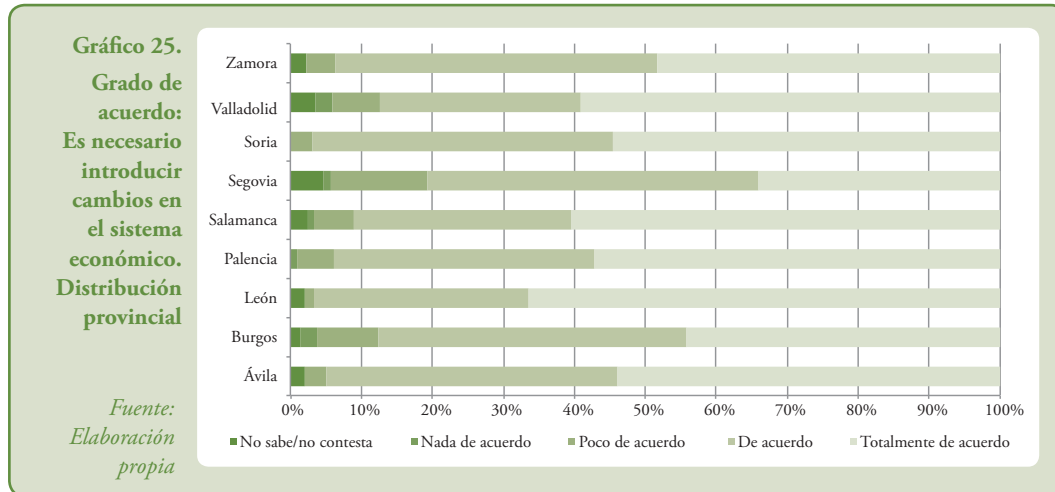
La opción según la cual *los problemas de estos países se solucionarán solos gracias a los avances tecnológicos y científicos*, es la que suscita un mayor grado de desacuerdo general, siendo además en la que un porcentaje mayor de personas dicen no estar “*nada de acuerdo*”. Sin embargo, en Valladolid y Zamora hay un porcentaje significativo de personas que confían en la ciencia y la tecnología como factores que contribuirán a solucionar estos problemas, en Zamora son el 30% y en Valladolid el 22%.



Medidas de cambios globales

La necesidad de *introducir cambios en el sistema económico* suscita un alto grado de acuerdo. En todas las provincias el grado de acuerdo supera el 80% e incluso se aproxima al 100% si incluimos las respuestas que dicen estar “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”: León (97%), Zamora (96%), Burgos y Palencia (92%). El desacuerdo en todas las provincias es inferior al 20%. La que menor grado de acuerdo presenta es Segovia, con un 17% de las personas que dice estar “*poco*” o “*nada de acuerdo*”.

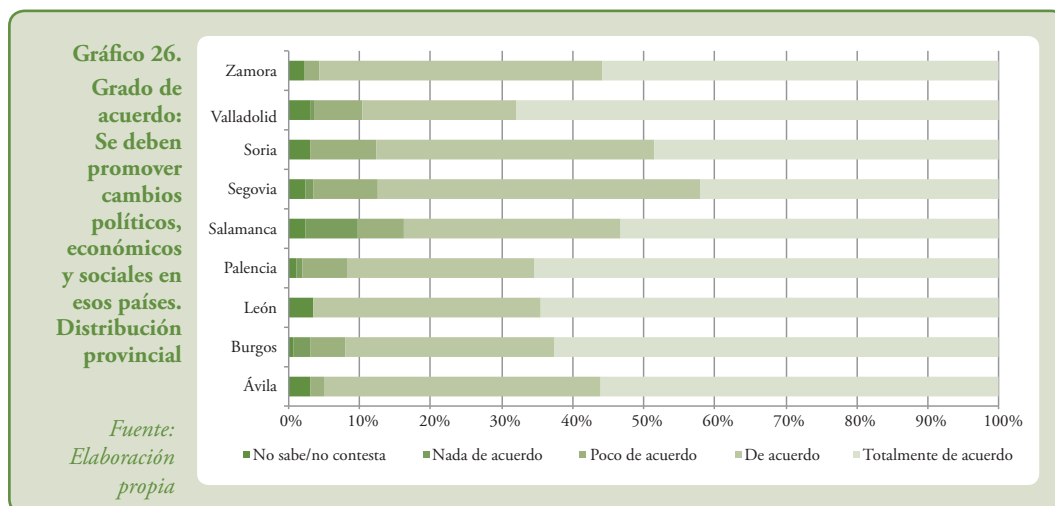
Estas respuestas se corresponderían con “*el sistema económico internacional*” y “*la explotación de los países del Norte*” como causas de los problemas de los países empobrecidos, que sin embargo han sido elegidas sólo por un 32% de la población en Castilla y León.



La medida que propone *modificar nuestros hábitos de consumo para mejorar la situación de los países empobrecidos* cuenta también con un grado de acuerdo elevado en todas las provincias, aunque con ciertas diferencias entre ellas. León es la provincia en la que el grado de acuerdo con esta medida es claramente superior: el 95% de las personas encuestadas están de acuerdo o totalmente de acuerdo (36% y 58% respectivamente) con la medida. Le siguen Soria con un acuerdo del 80%, y Valladolid y Zamora con el 77%. Por el contrario las que presentan mayor desacuerdo son Burgos (33% poco y nada de acuerdo), Salamanca (31%) y Ávila (30%).

Medidas de intervención en el Sur

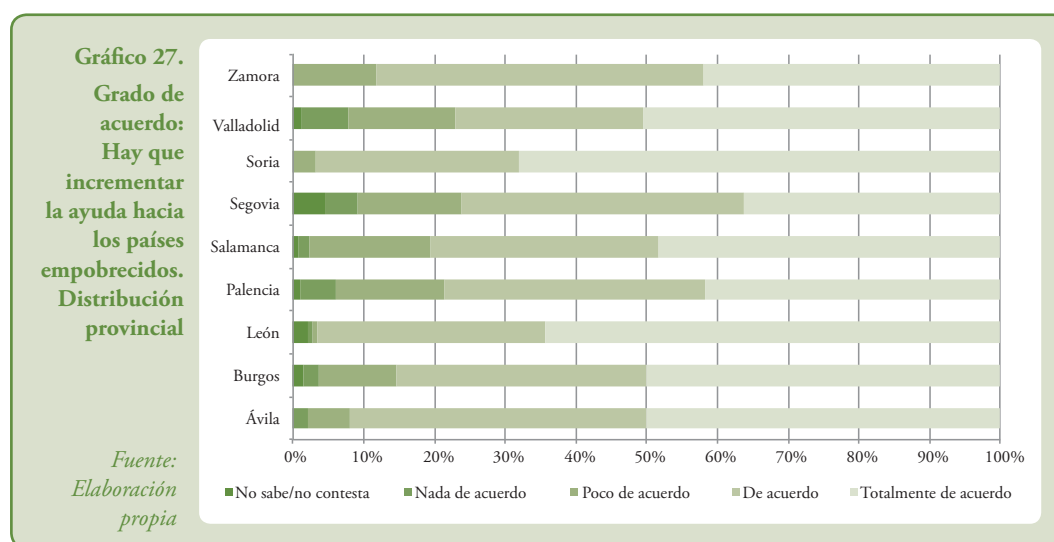
Este tipo de medidas producen un alto grado de acuerdo en todas las provincias, siendo la más popular la propuesta de *promover cambios políticos, económicos y sociales en el Sur*.



3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Se trata de un resultado coherente con el análisis previamente realizado sobre la percepción de las causas del subdesarrollo. Si un porcentaje alto de los ciudadanos considera que el subdesarrollo se debe a causas endógenas de los países empobrecidos, parece lógico que estos mismos ciudadanos expresen su acuerdo con medidas que podríamos llamar “endógenas”. En ninguna de las provincias los porcentajes de desacuerdo alcanzan el 20%, el porcentaje más alto de desacuerdo se da en las provincias de Salamanca y Valladolid, donde el 14% dice estar nada o poco de acuerdo con esta medida.

La medida que propone *augmentar la ayuda* es algo menos popular que la anterior. El mayor grado de acuerdo se alcanza en Soria y en León, donde el 97% de las personas encuestadas están “*de acuerdo*” o “*totalmente de acuerdo*”. En las provincias en que hay un porcentaje mayor de personas en desacuerdo son Valladolid (22%), Palencia (20%) y Salamanca (18%).



Como se ha señalado anteriormente, las personas participantes de los grupos de debate plantearon básicamente tres estrategias como medidas relevantes para combatir la pobreza y la desigualdad: La educación, las medidas de control por parte de los gobiernos donantes y la necesidad de cambios en los países del Norte son las propuestas surgidas en los grupos.

Educación es el término que más se repite. En algunos casos, el discurso hace referencia a la necesidad de impulsar, mejorar o ampliar el acceso a la educación en el Sur como medida fundamental para que el país salga adelante y la ciudadanía sea más activa en el reclamo sus derechos; y en otros se plantea la educación como una estrategia encaminada a paliar las migraciones del Sur al Norte:

- “*Que tengan gente preparada que les enseñen y que les formen allí mismo*”. (F., 77 años, jubilada).
- “*Yo creo que el bajo nivel de educación es lo que hace que estas poblaciones no se rebelen contra las situaciones de injusticia*”. (E., 45 años, profesora universitaria).

- *“Yo también opino que es la educación. Es una forma de ayudarles, de dar un futuro. Si sólo se da dinero siempre van a estar esperando el dinero, la comida y no se van a mover. La educación es lo más importante”. Yo también opino que es la educación. Es una forma de ayudarles, de dar un futuro. Si sólo se da dinero siempre van a estar esperando el dinero, la comida y no se van a mover. La educación es lo más importante”. (E., 15 años, alumna secundaria).*

También se hace referencia a la necesidad de la educación en el Norte como medio para crear conciencia social y cambiar la crisis de valores existente en esta parte del mundo:

- *“La educación aquí (...) los jóvenes cegados por el consumismo, por ejemplo, y que no se cambia así como así”. (A., 50 años, voluntario ONGD).*

Y un tercer discurso sostiene la necesidad de tomar medidas tanto en el Norte como en el Sur:

- *“La concienciación en el Norte y la educación [en el Sur] para evitar que la gente emigre”. (M., 52 años, voluntaria ONGD).*

El segundo grupo mayoritario de respuestas sostiene que la responsabilidad es de los gobiernos y sus dirigentes, por lo que se proponen medidas de control, fundamentalmente de la corrupción. Estas respuestas se han dado sobre todo en los grupos de alumnado universitario y del mundo de las ONGD:

- *“Leyes estrictas que impidan la especulación y que los recursos no acaben malvendidos”. (D., 29 años, alumno universitario).*
- *“Tendría que haber una mayor regulación a nivel mundial, más observadores externos”. (M., 52 años, voluntaria ONGD).*
- *“Control del dinero negro”. (E., 42 años, alumna universitaria).*
- *“Que el que esté por encima no se aproveche de su posición para hacer lo que le de la gana. Que se le controle”. (D., 29 años, alumno universitario).*
- *“Tener alguien que vigile para ver si lo que se da o el dinero, se usa adecuadamente”. (E. 15 años, alumna secundaria).*

El tercer tipo de respuestas aboga por la necesidad de que se den cambios en el Norte ya que es desde los países desarrollados desde donde se pueden generar propuestas que beneficien al Sur.

La puesta en marcha de medidas de concienciación que surge en diferentes grupos va ligada a la percepción de la responsabilidad que tenemos como personas, por lo que se plantea la necesidad de provocar la reflexión sobre nuestro papel a nivel individual y a nivel social mediante la creación de grupos sociales críticos que promuevan iniciativas como el Comercio justo y consumo responsable, e incluyendo todo aquello que tiene que ver con el trabajo de incidencia política:

- *“Por un lado tendría que haber esa regulación internacional para que las Naciones Unidas sirvieran para algo, o la Tasa Tobin, y por otro lado es importante todo el*

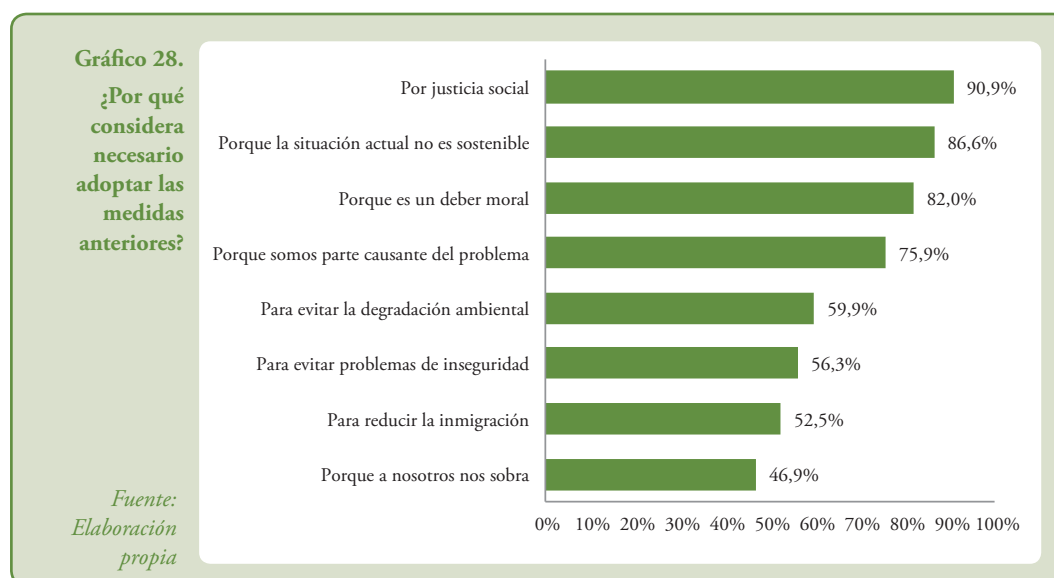
3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

trabajo aquí, somos parte responsable de este sistema y deberíamos al menos conocer qué pasa en el mundo, después tomar conciencia de ello y saber cuál es mi papel y por último intentar cambiar tu entorno". (M., 37 años, voluntaria ONGD).

- *"Creación de grupos sociales críticos contra la globalización. Concienciación. Cambiar las expectativas sociales. Con la presión del grupo"*. (E., 42 años, alumna universitaria).
- *"La incidencia política me parece importante, no como ciudadano sino en una organización, el gobierno debe representar y el pueblo sentirse representado. Hay que buscar la manera"*. (V., 24 años, voluntaria ONGD).

Una vez analizadas las causas y las soluciones, el estudio indaga sobre los aspectos legitimadores que fundamentan la cooperación al desarrollo de los países del Sur, es decir, busca conocer las razones que la población castellano-leonesa plantea como argumento de la cooperación para promover cambios en una situación definida como desigual.

Para ello, el cuestionario incorpora una serie de preguntas sobre las razones por las que se considera necesario cambiar la situación de los países empobrecidos. La justicia social, con un 90% de preferencia entre las personas encuestadas, es la razón principal. Le siguen las referidas a la insostenibilidad de la situación actual, la obligación moral y el ser causantes del problema desde el Norte.



Aunque en menor medida, también aparecen razones de tipo: redistributivas *"a nosotros nos sobra"*, o utilitaristas: *"para reducir la inmigración"*, *"para evitar los problemas de inseguridad"*. Hay que tener en cuenta que estas dos últimas razones son las menos correctas políticamente y esto podría hacer que algunas personas no las elijan a pesar de estar de acuerdo con ellas.

El análisis factorial de las diferentes razones expresadas muestra una clasificación de tres perfiles de personas según las motivaciones elegidas:

- **Perfil 1:** Las personas que eligen como razón “*porque a nosotros nos sobra*” suelen elegir también como razón “*porque somos parte causante del problema*”. Podría decirse que es el perfil de aquellas personas que tienen la visión de que la situación de los países del Sur tiene su contrapartida en el Norte, y serían aquellas personas que ven la responsabilidad de los países del Norte en el origen de la situación actual. Podríamos llamarlo perfil compensatorio - redistributivo.
- **Perfil 2:** muestra la coincidencia de respuestas elegidas entre “*reducir la inmigración*” y “*Para evitar problemas de inseguridad*”. Este perfil es el de las personas que consideran necesario solucionar los problemas del Sur para evitar que se originen problemas en su entorno. Es un perfil de corte instrumental, centrado en los propios intereses. Se ha denominado perfil práctico – instrumental.
- **Perfil 3:** Es el de aquellas personas que eligen como razones “*porque es un deber moral*” y “*por justicia social*”. Son las personas que consideran que no es justa la situación actual y que moralmente estamos obligados. Se podría llamar perfil moral y es el más numeroso.

Tabla 21.
Razones para cambiar la situación de los países empobrecidos

	Razón 1	Razón 2	Razón 3
Porque es un deber moral	0,125	0,068	0,787
Porque a nosotros nos sobra	0,698	0,162	-0,056
Para evitar la degradación ambiental	0,581	0,152	0,27
Para reducir la inmigración	0,062	0,836	0,125
Por justicia social	0,100	0,13	0,786
Porque la situación actual no es sostenible	0,444	0,206	0,328
Para evitar problemas de inseguridad	0,140	0,835	0,104
Porque somos parte causante del problema	0,758	-0,106	0,104

Fuente:
Elaboración propia

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Estos resultados vuelven a reforzar la idea de que en Castilla y León la opinión pública se muestra interesada por la política exterior y la cooperación internacional, aunque sin un mayor análisis que relacione causas, responsabilidades y actuaciones posibles de compromiso ciudadano. Esto puede ser entendido si analizamos la manera en que la ciudadanía forma sus juicios en lo que se refiere a la ayuda al desarrollo, por ejemplo.

Angulo (2004: 8 y sig.) plantea que existen dos factores que condicionan el proceso de formación de la opinión pública en este terreno. En primer lugar, la ciudadanía que opina no es la receptora de la política de ayuda, es decir, los beneficiarios de la ayuda no son quienes votan en el país que la otorga. Desde esta perspectiva, puede surgir la pregunta sobre las razones por las que una parte de la ciudadanía se va a preocupar por algo que no le afecta directamente.

El segundo factor tiene que ver con la “distancia” existente entre las personas y el conocimiento directo de las realidades más o menos lejanas. En el caso concreto de la

cooperación, la ciudadanía en general no puede tener acceso directo al destino de los fondos, cómo impactan sobre el terreno las actuaciones que diferentes actores de la cooperación llevan a cabo,... Esta falta de conocimiento directo no puede favorecer tener una conciencia analítica y analítica que se convierta en una actuación comprometida y responsable. Y es desde esta falta de acceso directo y distancia de la problemática, que se puede entender que las razones que la ciudadanía esgrime para actuar y “hacer algo” son razones genéricas de carácter moral, como apunta Angulo.

Por otro lado, y en el marco de lo que anteriormente se ha denominado “opinión de las Élités”, se tiene a las ONGD como espacio de personas comprometidas y organizadas cuyos ámbitos de actuación incluyen el de la incidencia política y el de ser generadoras de opinión ciudadana, tanto a través de sus campañas de sensibilización como de sus actividades de Educación para el Desarrollo. Y, si bien en líneas generales, las ONGD son bien valoradas por la ciudadanía, también parece que su ámbito de influencia no es muy relevante. A este hecho habría que sumarle, como apunta Angulo (2004:8), que los valores a los que apelan las ONGD generan consensos muy débiles, ya que prácticamente nadie se va a oponer a ser solidario con otras realidades o a negarse a que se lleven a cabo actuaciones en situaciones de extrema pobreza o para reducir la mortandad de menores, pero sin llegar a afectar a los comportamientos individuales y a la actuación colectiva comprometida.

3.2. Ayuda y Cooperación Internacional para el Desarrollo

Tras el análisis de la percepción de la problemática mundial y la pobreza y el subdesarrollo, se ha querido indagar en el conocimiento y valoración que la sociedad castellano-leonesa tiene de la cooperación internacional al desarrollo como instrumento de lucha contra la pobreza y la desigualdad existentes.

El análisis de este bloque temático se ha agrupado en los siguientes aspectos:

1. Conocimiento y concepto de la cooperación para el desarrollo.
2. Valoración de la cooperación para el desarrollo.
3. Opinión sobre la financiación para el desarrollo.
4. ¿Qué debería hacerse en cooperación? Preferencias y prioridades.
5. Valoración de los agentes de cooperación.

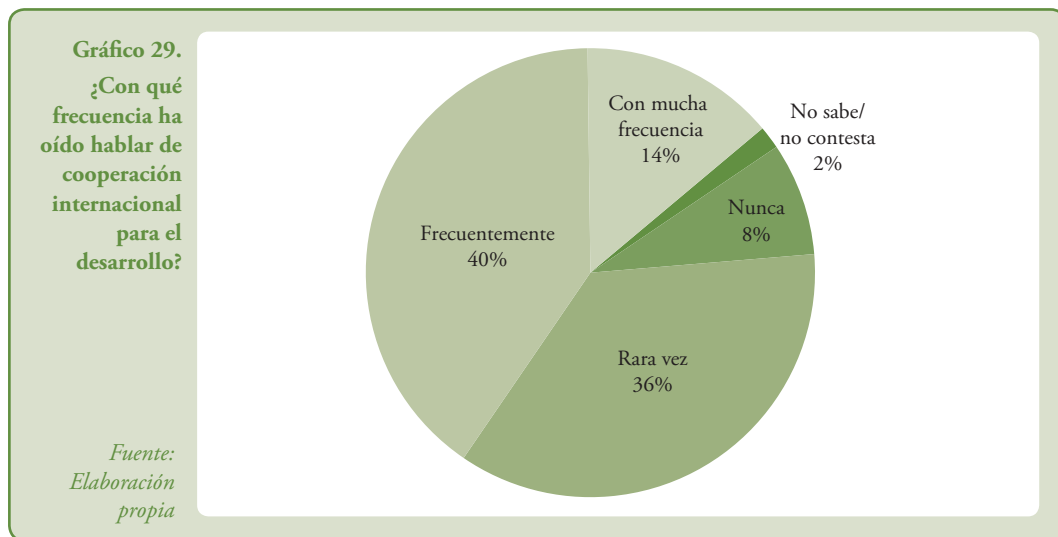
Estos aspectos han sido abordados tanto en los grupos de discusión como en la encuesta de opinión. En los grupos se abordaron a través de las siguientes preguntas:

- *¿Creéis que hay diferencia entre Ayuda y Cooperación?*
- *En la actual situación económica, ¿Creéis que países como España deben colaborar para ayudar a otros a pesar del coste económico que eso suponga?*
- *¿Habéis oído hablar de la ayuda del 0,7% del PIB para los países menos desarrollados?*

- ¿Cree que España debería dedicar ese porcentaje de su PIB para ayudar a los países menos desarrollados?
- Os parece adecuado que, aparte del gobierno central, también los gobiernos autonómicos, diputaciones y ayuntamientos destinen recursos a cooperación al desarrollo?
- Por lo que conocéis, ¿la cooperación al desarrollo ha aumentado, disminuido o permanece igual en los últimos años? ¿A qué pensáis que es debido?
- ¿Creéis que la cooperación al desarrollo ayuda a solucionar los problemas de la pobreza?
- ¿En qué áreas pensáis que debería ser prioritaria la cooperación?
- Viéndola en perspectiva, ¿Piensa que la cooperación al desarrollo tiene futuro? ¿Habría que hacer ajustes? ¿Cuáles?
- ¿Qué pensáis que debería cambiar la cooperación para que sea adecuada?

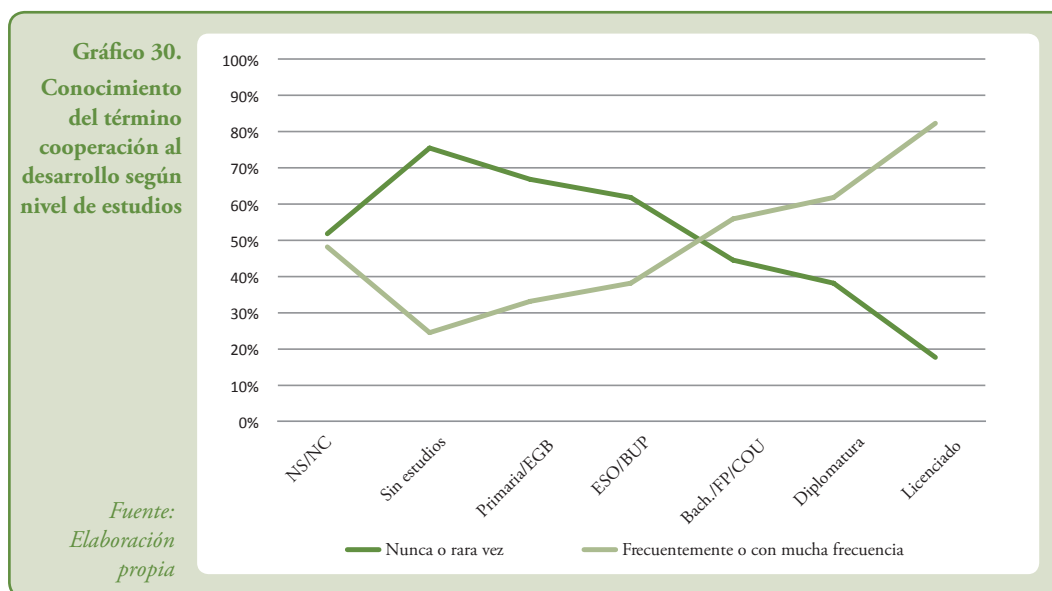
3.2.1. Conocimiento y concepto de la cooperación internacional para el desarrollo

El término “cooperación al desarrollo” parece ser regularmente conocido. El 40% de las personas encuestadas dicen haber oído hablar de cooperación frecuentemente y el 14% con mucha frecuencia, eso indica que algo más la mitad de las personas lo conocen. El 36% contestó que lo han oído rara vez y el 8% nunca.



Analizando estos resultados según las variables sociodemográficas de las personas encuestadas, la más significativa es el nivel académico: a medida que aumenta el nivel de estudios aumenta el número de personas que dicen haber oído hablar del cooperación al desarrollo. Y a la inversa, el número de personas que afirman no haberlo oído nunca o rara vez aumenta al disminuir el nivel académico. Esto parece lógico si consideramos que, como hemos visto anteriormente, el interés por los acontecimientos mundiales está unido al nivel académico.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León



Hay que tener en cuenta también que según el estudio de Angulo (2007) el grado de conocimiento y comprensión de la opinión pública en materia de cooperación al desarrollo o sobre las cuestiones vinculadas a la pobreza internacional es escaso y en general, superficial. Por otro lado, el propio concepto de cooperación para el desarrollo es amplio e incluye cuestiones muy diversas, si bien se suele identificar la cooperación con la ayuda humanitaria y de emergencia, algo que ya afirmaba Smillie (1996) hace quince años.

Según los resultados de nuestro estudio, al término “cooperación”, en general, se le asigna un significado diferente del término “ayuda”, a pesar de que la modalidad más conocido sea la ayuda de emergencia. En los grupos de discusión, “ayuda” se considera un término que hace referencia a una relación de supremacía del Norte respecto al Sur, a una respuesta asistencialista que no supone mayor implicación ni compromiso, o bien a actuaciones puntuales en momentos concretos vinculados, generalmente, a situaciones de catástrofe (ayuda de emergencia o acción humanitaria):

- *“Ayuda es dar algo que nos sobra, implica una relación de superioridad (...) cooperación es relación bidireccional”.* (D., 29 años, alumno universitario).
- *“Habría que diferenciar entre la ayuda por arriba que se da a los gobiernos y la ayuda por abajo que realmente va a los que lo necesitan”.* (A., profesor universitario).
- *“(...) ayudar es “dar un euro al mes desde el sofá de tu casa. Ayuda es limosna”.* (R., 20 años, alumna universitaria)

En cambio, el término “cooperación” se concibe en el marco de una relación Norte-Sur que lleva consigo una actitud y una forma de hacer determinada, aunque a menudo conlleve también una visión paternalista:

- *“La cooperación tiene que partir del primer mundo”.* (J., 42 años, informático).
- *“La cooperación es implicarte (...)”.* (E., 28 años, alumna universitaria).

- *“Cooperación es colaboración. Enseñar a pescar, no dar el pez”.* (J., 22 años, alumno universitario).

Se aprecia también una clara diferencia en relación a qué se entiende por cooperación entre los grupos de actores no implicados y el grupo de personas vinculadas a ONGD. Éstos últimos parten de la idea de cooperación como ayuda al desarrollo, identificándola con el trabajo de cooperantes en el terreno y el que se realiza en las propias ONGD:

- *“Favorecer la salida de adultos a trabajar en otros países porque la concienciación por lo que se ve allí influye en muchas personas”.* (J., 74 años, voluntario ONGD).
- *“Pero a veces sólo va gente que únicamente quiere salir y hay que trabajar, no entorpecer. Aunque hay que salir porque te cambia la mentalidad”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).

En general se puede afirmar que coexisten dos concepciones de la cooperación y el desarrollo, o lo que se considera que debería ser la cooperación: una que implica relaciones Norte-Sur de corte asistencialista, y otra que parte de una concepción del desarrollo global y que implica un cambio estructural.

La visión asistencialista-paternalista de la cooperación, según la cual el Norte tiene la responsabilidad de atender y enseñar al Sur, siendo éste el que tiene que cambiar, sigue siendo mayoritaria y está presente en todos los grupos:

- *“Sí, les podemos ayudar, les enseñamos, les damos ayuda técnica”.* (T., 28 años, alumno universitario).
- *“Muchas veces soy pesimista: si se acaba el dinero ¿desde allí sabrán organizarse?”.* (P., 30 años, voluntario ONGD).
- *“Hay que enseñar a la gente a trabajar, montar industrias, proporcionarles un medio para salir adelante”.* (E., 73 años, jubilado).
- *“El contacto con las civilizaciones superiores (...) les puedan ilustrar de alguna manera...”* (J., 22 años, alumno universitario).
- *“(La cooperación) Es una manera para que ellos empiecen a trabajar en su futuro (...) es una forma de ayudarles a cambiar”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).

En el grupo de personas vinculadas a las ONGD y el alumnado universitario aparecen también discursos con una perspectiva diferente que valora la capacidad de las personas del Sur para generar cambios y cuestiona el modelo de desarrollo que transmitimos. En estos casos se considera además que el cambio de la situación en los países empobrecidos pasa por un cambio global del sistema económico capitalista:

- *“Pero allí hay gente muy capacitada que trabaja...”* (M., 51 años, voluntaria ONGD).
- *“(...) Normalmente se trabaja con gente de allí que está preparada”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

- *“Allí no se va a enseñar nada, que el proyecto salga de ellos y a su modo”.* (J., 74 años, voluntario ONGD).
- *“Aquí estamos contaminados por el pensamiento capitalista porque la sociedad es así, y cuando vas allí transmites lo que se vive aquí, y nos es necesariamente lo que se vive allí ¿Lo nuestro es lo bueno?”.* (V., 24 años, voluntaria ONGD).
- *“Igual nos debemos replantear el modelo capitalista”.* (E., 42 años, alumna universitaria).
- *“...Mientras no cambiemos lo que tenemos aquí y no exijamos a nuestros gobiernos una postura determinada en muchos aspectos, o denunciemos ciertas injusticias, pues en los países en los que trabajamos, tampoco se va a transformar nada. A mí el miedo de la cooperación es que al final, bueno, pues sea ahí como otro más, otro actor más, pero realmente no un agente transformador...”* (M., 37 años, voluntaria ONGD).

Con objeto de profundizar en el conocimiento de los componentes de la cooperación al desarrollo, en la encuesta de opinión se preguntó con qué frecuencia se había oído hablar de una serie de términos entre los que se incluyeron medidas e instrumentos de cooperación relacionados con las dos concepciones de cooperación antes identificadas.

En coherencia con la visión mayoritariamente asistencialista de la cooperación al desarrollo, los términos más conocidos son los relacionados con el *“Apadrinamiento”*, el 60% de las personas encuestadas dicen oírlo con mucha frecuencia y el 31% frecuentemente. Esta forma de cooperación de muchas ONGD parece ser la más conocida. Una posible explicación podría buscarse en el fuerte impacto que tiene la trasmisión en los medios de comunicación sociales de campañas publicitarias y telemaratones, que provocan una respuesta más emocional que reflexiva y con mayor calado a la hora de retener el estímulo, la noticia.

Por el contrario, hay tres términos que no parecen ser muy conocidos entre la ciudadanía castellano-leonesa: *“Objetivos de Desarrollo del Milenio”*, *“Compra ética”* y *“Banca ética”*. Estos dos últimos términos implican una concepción de la cooperación como cambio global que conlleva modificaciones en los hábitos de consumo en el Norte. Los resultados de esta pregunta ratifican que esta perspectiva sobre el desarrollo y la cooperación al desarrollo sea minoritaria.

Estos resultados son también coherentes con los presentados en el Barómetro 2010 de la Fundación Carolina, en el que el 67% de la población española afirmaba no conocer los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En esta encuesta del Observatorio, el 69% de la población castellano-leonesa dice no haberlo oído nunca o rara vez.

El desconocimiento de algunos de estos términos no deja de ser sorprendente, teniendo en cuenta el impulso que ONGD y otras instituciones han dado a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Tal y como señalan Escudero y Mesa (2011), los ODM han sido uno de los temas prioritarios de las Agencias de Desarrollo y por ello se han abordado desde múltiples enfoques y perspectivas. Sin embargo, según se desprende de los resultados de Fundación Carolina (2010) y de nuestra encuesta no parece que las campañas sobre los ODM hayan conseguido darlos a conocer a la población en general.

Tabla 22.
Frecuencia con la que se ha oído hablar de términos relativos a cooperación al desarrollo

	Respuesta media
Objetivos de Desarrollo del Milenio	Rara vez
Comercio Justo	Frecuentemente
Ayuda Humanitaria	Frecuentemente
Movimiento antiglobalización	Frecuentemente
Condonación de la deuda externa	Frecuentemente
Compra ética	Rara vez
Desarrollo humano sostenible	Frecuentemente
Apadrinamiento	Con mucha frecuencia
Educación para el desarrollo	Frecuentemente
Acogimiento de menores	Frecuentemente
Proyectos de cooperación	Frecuentemente
Banca ética	Rara vez

Fuente:
Elaboración propia

Al hacer un análisis factorial de los términos en dos componentes encontramos dos grupos de personas según los términos que más conocen: el grupo 1 de personas que dice conocer más los términos “Ayuda humanitaria”, “Apadrinamiento”, “Educación para el desarrollo” y “Acogimiento de menores”, que podría concebir el desarrollo desde una perspectiva más asistencialista y el grupo 2 que ha oído hablar más de los “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, “Condonación de la deuda”, “Compra ética” y “Banca ética”, al que podríamos definir con una perspectiva más causal, apropiándonos de los términos que Ortega (1996: 29) utiliza para describir las características básicas de las generaciones de ONGD según el modelo de desarrollo en que se ubican.

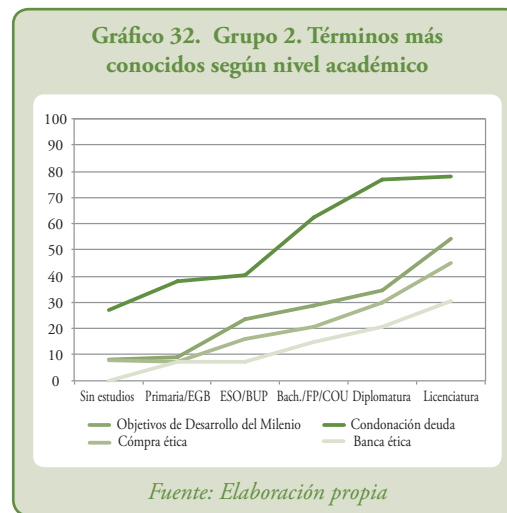
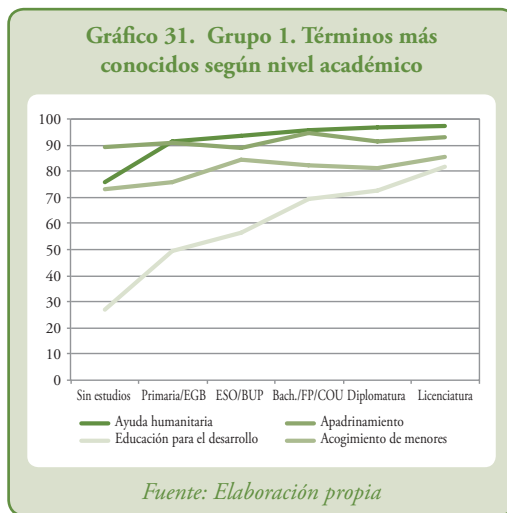
Tabla 23.
Análisis factorial. Escala de frecuencia términos de cooperación al desarrollo

	Grupo 1	Grupo 2
Objetivos de Desarrollo del Milenio	0,071	0,679
Comercio Justo	0,393	0,591
Ayuda Humanitaria	0,652	0,283
Movimiento antiglobalización	0,432	0,517
Condonación de la deuda externa	0,228	0,657
Compra ética	0,092	0,777
Desarrollo humano sostenible	0,549	0,438
Apadrinamiento	0,807	-0,034
Educación para el desarrollo	0,712	0,268
Acogimiento de menores	0,759	0,018
Proyectos de cooperación	0,593	0,425
Banca ética	0,076	0,752

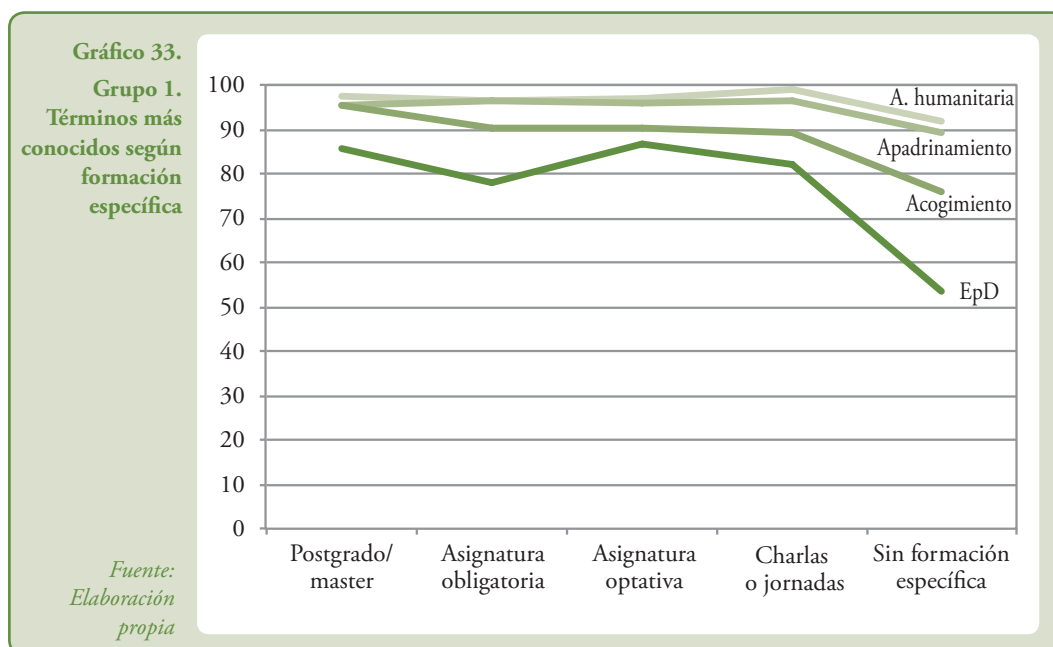
Fuente:
Elaboración propia

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

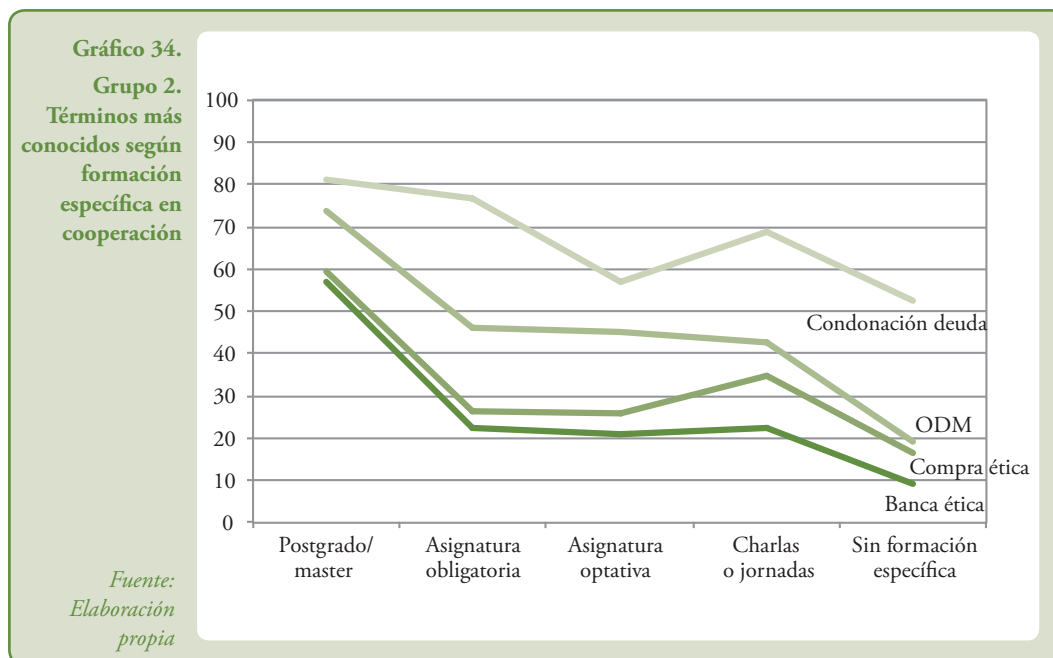
En la caracterización de estos dos grupos por sus variables sociodemográficas, encontramos que el primer grupo es el mayoritario y está compuesto por personas con diferentes niveles formativos, edades, sexo, etc. Las personas que forman parte del segundo grupo, que es minoritario, son personas con un nivel formativo alto, mayoritariamente universitario. También se observa que a medida que aumenta el nivel formativo, aumenta el número de personas que afirman conocer estos términos.



El conocimiento del primer grupo de términos no parece estar ligado al hecho de tener o no formación específica en cooperación al desarrollo, puesto que un alto porcentaje de quienes no han recibido esta formación han oído hablar de ellos *frecuentemente o muy frecuentemente*. Ayuda humanitaria, Apadrinamiento y Acogimiento son términos conocidos al menos por tres de cada cuatro personas, mientras que Educación para el Desarrollo es el menos conocido.

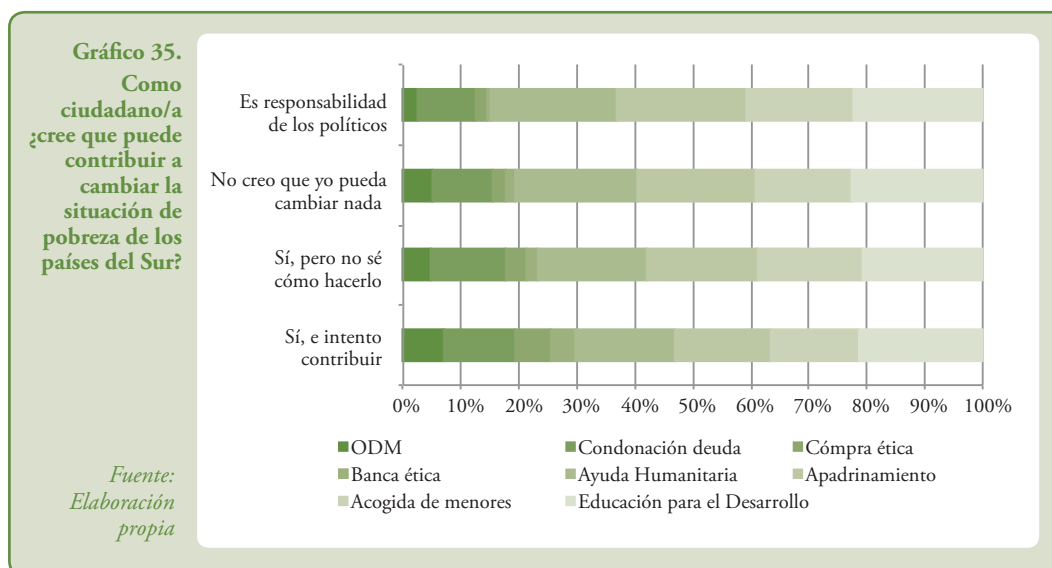


El segundo grupo de términos, sin embargo es claramente más conocido entre las personas que han recibido formación específica en temas de cooperación, apreciándose ciertas diferencias según el tipo de formación recibida. Más del 50% de las personas que han recibido una formación específica de posgrado, han oído hablar de estos términos *con frecuencia o muy frecuentemente*, mientras que los porcentajes de las personas sin esta formación que han oído hablar con frecuencia o muy frecuentemente de estos términos se mueve entre el 10% y el 20%, a excepción del término *Condonación de la deuda* que es conocido por el 50% sin formación específica.



Según la actitud de las personas encuestadas hacia la desigualdad en el mundo, el segundo grupo de términos es más conocido a medida que las personas consideran que pueden jugar un papel activo en el cambio de la situación. El porcentaje mayor de personas que dicen haber oído con más frecuencia términos como *ODM*, *compra ética*, *condonación de la deuda* o *banca ética* son personas que consideran que pueden contribuir individualmente a cambiar la situación e intentan hacerlo de alguna manera. En el extremo opuesto están las personas que consideran que la resolución del problema es responsabilidad de la clase política y no de cada individuo, en este grupo de opinión el porcentaje de personas que dicen haber oído con frecuencia estos términos es el menor.

Las personas que sienten que pueden contribuir a cambiar la situación se interesan por estos temas y están más informadas y, al contrario, quienes consideran que estos problemas no son su responsabilidad o que no pueden hacer nada al respecto, se desentienden y se informan menos. Parecería lógico afirmar que este es un fenómeno circular, de tal manera que cuanto más información se tenga en relación a las posibles medidas que se pueden tomar de forma individual, es más frecuente la idea de que se puede contribuir personalmente a cambiar la situación de pobreza de los países del Sur.



En resumen, podríamos decir que los términos *ODM*, *banca ética* y *compra ética* son conocidos por un grupo minoritario de personas, que suelen tener un nivel de educación superior, que han recibido algún tipo de formación específica sobre cooperación al desarrollo y que consideran que pueden contribuir a mejorar la situación de desigualdad entre Norte y Sur.

Esta apreciación se ve reforzada con los aportes de los grupos de discusión. Si bien es cierto que los términos *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y *banca ética* no se nombran en las sesiones, sí se habla de *compra ética* y *consumo responsable* como una medida de lucha contra la desigualdad Sur-Norte y la globalización capitalista. Quienes hablan de ello son especialmente personas involucradas en alguna ONGD o profesorado universitario:

- “(...) nosotras a lo mejor como ciudadanas también tenemos una responsabilidad en la sociedad de consumo. El ser críticas o responsables con nuestras compras. El hecho de comprar una botella de agua qué está suponiendo. Desde quién la ha producido, qué empresas hay detrás... el saber en cada acto de consumo por ejemplo lo que implica y las consecuencias que tiene”. (M., 37 años, voluntaria ONGD).
- “(...) te han contado millones de veces, un montón de ejemplos de multinacionales que hacen una barbaridad de dinero explotando a niños que hacen no se que zapatillas en el tercer mundo y tu lo sabes...y en ese momento dices: Pues no pienso volver a comprar zapatillas, pero eso te dura cuanto... 10 minutos. A los dos días, pasas por una tienda y se te apetece comprarte algo, te lo compras, sacas el dinero del bolso y te has olvidado del niño de no se donde que esta cosiendo por dos pesetas. En ese sentido somos todos responsables”. (A., profesora universitaria).

En estos grupos los términos relacionados con la cooperación al desarrollo que aparecieron fueron:

Globalización

Aunque parece existir cierta confusión sobre el término y no siempre se utiliza con un significado claro, la globalización se menciona en varias ocasiones ajustándose a la definición de la Real Academia Española (2001),²⁰ como proceso de expansión del sistema capitalista. Algunas personas ven en este proceso la causa de la desigualdad entre Norte y Sur:

- *“Los grandes inversores, los que manejan toda la riqueza del mundo, porque antes se manejaban riquezas nacionales, luego locales, luego regionales, luego nacionales y ahora ya es la globalización. ¿Y cual es el objetivo de la globalización? Pues no es que yo gane más, es que los medios de trabajo españoles o europeos se van yendo hacia otros países donde no hay ninguna garantía social, ninguna garantía sindical, ni una...y entonces, el inversor tiene todas las armas en su mano ¿cual es el objetivo? ir quitando a los que todavía tienen, lo poco que van teniendo y eso esta ocurriendo en toda Europa”*. (S., 68 años, funcionario jubilado).
- *“Tiene que cambiar algo, eso, a nivel más estructural, lo que decías, pues estamos en un mundo global, si cada uno tiran para sí siempre hay alguien que pierde y que además va a seguir perdiendo cada vez más”*. (M., 29 años, voluntaria ONGD).
- *“Yo pienso que la causa es el sistema capitalista, porque es un sistema que está centrado en el dinero y en los intereses económicos y no está centrado en las personas. Entonces mientras no se consiga un sistema en el que prime o lo que importe sean las personas pues va a continuar todo de acuerdo al modelo que los que tienen el dinero y el poder pues quieren implantarnos al resto”* (M., 37 años, voluntaria ONGD).

Sin embargo, el término aparece también relacionado con pérdida de identidad cultural o como algo opuesto a los nacionalismos:

- *“La globalización [es uno de los principales problemas mundiales], porque se pierden muchas culturas. O sea vivimos en un este nuevo mundo de la globalización que nos hace a todos muy semejantes y todas las culturas que había se van perdiendo. Y muchas culturas, muchos países tienen gran desigualdad debido a la gran competencia de la globalización que los pone en un plano desigual en cuanto a tecnología y manera de llevar una producción industrial”*. (I., 19 años, alumno universitario).
- *“Pero es curioso también, porque se vende como una globalidad, la globalización y eso, pero cada vez hay más nacionalismos y hay más... los países tienden a separarse más, las personas... eso también es curioso. Y yo creo que es como consecuencia del sistema económico, que tiende a eso”*. (P., 30 años, voluntario ONGD).

20. Globalización: *“Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales”*

Desarrollo sostenible

Es un término que prácticamente no se utiliza en los grupos y cuando se hace no está claro a qué sostenibilidad se refiere (económica, social, ambiental,...):

- (Principios que deben guiar a la cooperación) *"El desarrollo sostenible para que ellos puedan..."* (F., mujer 42 años).

Condonación de la deuda externa

La deuda externa y su condonación son temas que aparecen habitualmente al hablar de cooperación al desarrollo y países empobrecidos y en muchas ocasiones junto con comentarios sobre el 0,7%. La opinión mayoritaria aboga por la condonación de la deuda como un paso necesario para mejorar la situación de los países empobrecidos:

- *"...Está el 0,7%, la cancelación de la deuda externa... la creación de la tasa Tobin..."* (A., 50 años, voluntario ONGD).
- *"O con condonar la deuda no sé....ni 0,7%, ni nada, a lo mejor lo agradecen mucho más vamos..."* (A., profesor universitario).
- *"Esto es una balanza muy interesante,...Pasado mañana, podría dar el 0,7, y recibir un poco más de la deuda externa ¿no? Toma, te doy el 0,7 y tú me das el 1%. Entonces claro, la suma y la resta, sigo ganando, eso está claro"*. (R., 25 años, profesor universitario).
- *"Es que yo creo que lo que debíamos es condonar la deuda de todos los países., yo creo que sería la mejor manera de solucionar... de que empezaran de cero y se solucionara un poco la pobreza"*. (E., 42 años, alumna universitaria).
- *"Habría que condonar la deuda, reducir aranceles, abrir nuestros mercados..."* (D., profesor universitario).

Apadrinamiento

Es un término muy conocido que aparece en los grupos en varias ocasiones. Se trata también de una práctica en la que se confía de forma general y no se hace ningún cuestionamiento crítico al respecto:

- (Refiriéndose a acciones de sensibilización) *"A parte de charlas puntuales, apadrinamiento a un niño, (...) hay profesores concienciados sobre el tema y que trabajan mucho"*. (J., 34 años, profesor de secundaria).
- *"Intervida, el apadrinamiento pues no sé, por lo menos sabes que esa familia..., yo confío, lo hago con toda la, la confianza, me dicen que ese niño va a tener la educación y su familia durante todo el tiempo que yo esté pagando. Entonces yo creo que si a ese niño, si va a la escuela, tiene ya una educación"*. (E., mujer 52 años).

Educación para el desarrollo/ Sensibilización

En ningún momento se utiliza el término “educación para el desarrollo”, sino que se habla de sensibilización o concienciación:

- *“Desde hace años se trabaja bastante en España tanto en hacer campañas de sensibilización o en campañas mundiales de educación... se va concienciando a la gente. Lo que pasa que claro es un trabajo a dos ramas diferentes. Es decir, por un lado tienes que hacer un trabajo de cooperación fuera, y por otro lado tienes que hacer un trabajo aquí de sensibilización”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).
- *“La concienciación en el Norte y la educación (en el Sur) para evitar que esta gente emigre”.* (M., 43 años, cuidadora).

Acogimiento de menores

Parece que no se relaciona la cooperación al desarrollo con el acogimiento de menores o los llamados programas de “Vacaciones en paz”, puesto que no se menciona en ningún momento y en ninguno de los grupos este tipo de acciones.

Proyectos de cooperación

Los proyectos de cooperación se presuponen como la principal acción de cooperación, es de lo que se empieza a hablar cuando se menciona el tema, tanto implícita como explícitamente, y también cuando se introduce la pregunta sobre la función de las ONGD:

- *“Después el dinero de la cooperación internacional es dinero aprovechado, se aprovechan proyectos que están bien, no digo que no”.* (J. C., 51 años, profesor de secundaria).
- *“La cooperación internacional...o sea entre naciones, me parece que debería de ser la fundamental, la que realmente moviera cantidades importantes, que realmente siguiera proyectos...en fin, y vigilara sobre todo como se llevan a cabo esos proyectos”.* (E., 73 años, jubilado).

Los proyectos de cooperación son las medidas que se consideran más adecuadas para mejorar la situación en los países empobrecidos.

3.2.2. Valoración de la cooperación

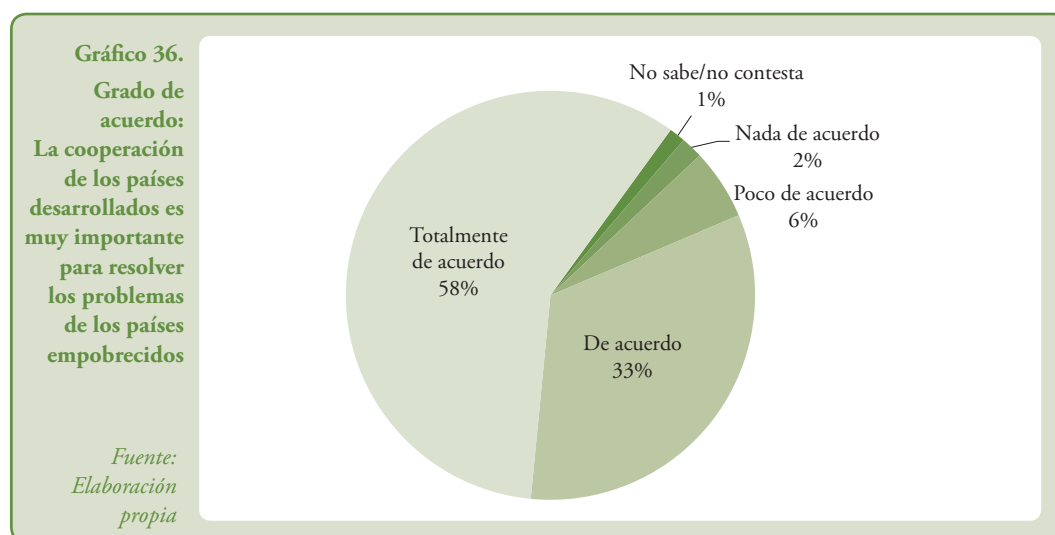
En términos generales, se puede decir que la cooperación internacional para el desarrollo tiene una valoración positiva que ha permanecido estable a lo largo de los últimos veinte años. Según afirma Angulo (2007) no habría existido la llamada “fatiga de la ayuda”, ya que las encuestas muestran que el apoyo y la valoración pública de la cooperación han permanecido prácticamente invariables, especialmente en el ámbito europeo.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

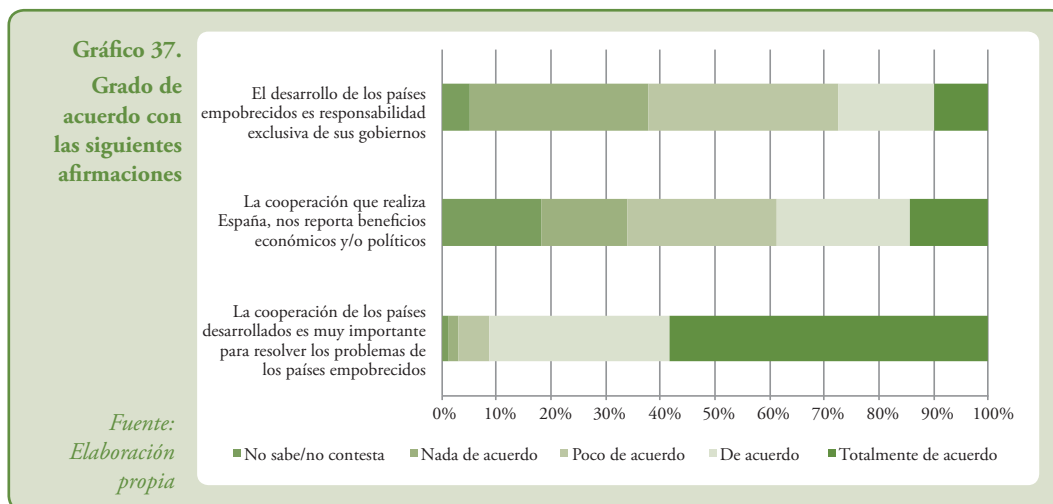
Según el Eurobarómetro (2010: 8) el 89% de la población europea da un valor muy alto a la cooperación al desarrollo, con un 45% que la consideran muy importante y un 44% bastante importante para resolver los problemas de los países empobrecidos. Estos datos son muy similares a los obtenidos en 2005, a pesar de que se ha producido un ligero descenso entre el porcentaje de personas que consideran que la cooperación es importante pasando del 91% en 2005 al 89% en 2010. Teniendo en cuenta que el escenario económico de la UE ha cambiado radicalmente en cinco años debido a la crisis financiera, es significativo que el porcentaje de población que sigue valorando positivamente la cooperación sea casi el mismo.

No obstante, la valoración de la utilidad e importancia de la cooperación al desarrollo que arroja el Barómetro de la Fundación Carolina de ese mismo 2010 difiere de los resultados del Eurobarómetro: casi la mitad (49%) de las personas en España consideran que la cooperación ayuda poco a reducir la pobreza, el 28% considera que ayuda bastante y el 7% que ayuda mucho.

En Castilla y León, en el año 2011, las personas encuestadas muestran un alto grado de acuerdo con que *“La cooperación de los países desarrollados es muy importante para resolver los problemas de los países empobrecidos”* (el 58% está *“Totalmente de acuerdo”* y el 33% está *“De acuerdo”*), por lo que se podría afirmar que valoran positivamente la cooperación al desarrollo como instrumento de lucha contra las desigualdades entre el Norte y el Sur.



Este alto grado de acuerdo con las bondades de la cooperación es coherente con el escaso acuerdo que suscita la afirmación de que *“El desarrollo de los países empobrecidos es responsabilidad exclusiva de sus gobiernos”*, en el sentido de que resalta la importancia de la cooperación como herramienta para solucionar los problemas de los países empobrecidos. Otra cosa es la valoración de la gratuidad o el desinterés de la cooperación. Ante la afirmación de que *“La cooperación que realiza España nos reporta beneficios económicos y/o políticos”*, las opiniones se dividen, aumenta el número de quienes *“No sabe/No contesta”* y se equilibra el número de quienes no están de acuerdo y quienes sí lo están.



Los grupos de discusión refuerzan este resultado. La valoración general de la cooperación como estrategia para paliar la pobreza es positiva. Sin embargo, se pueden observar diferencias en la valoración de la eficacia de los instrumentos de la cooperación: se expresan dudas acerca de la gestión de la ayuda al desarrollo, si realmente llega a quien lo necesita o si se pierde por el camino y de su impacto en los países del Sur. Algunas de estas valoraciones también fueron señalados por Angulo (2007: 6) y parece que la desconfianza hacia la gestión de la ayuda permanece inalterable. La valoración de la gestión y de la eficacia de los instrumentos de cooperación va unida a la valoración y a la confianza hacia la labor de las ONGD. Otra opinión que se repite frecuentemente es que la ayuda no llega por la corrupción de los gobiernos del Sur.

En todo caso, la opinión mayoritaria considera que los proyectos de cooperación son muy útiles como instrumentos de ayuda y coincide con la opinión de quienes consideran que las ONGD hacen una buena labor en este campo:

- *“De hecho algunos de los países si no fuera por la ayuda internacional directamente no podrían ni sobrevivir”.* (H., profesor universitario).
- *“Las ONGD hacen una labor positiva, la mayoría se están implicando en educación y en España están concienciando mucho, sobre todo a los niños. En los colegios van conociendo la realidad y se sensibilizan para ayudarles. Además las campañas, las clases que se les dan, las asignaturas...”* (J., 74 años, voluntario de ONGD).
- *“Sirven para llamar la atención sobre los problemas que existen, denunciarlo en voz alta”.* (N., 15 años, alumna secundaria).
- *“La mayoría de los proyectos sí que funcionan y sí que se han mantenido”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).
- *“Sí, es lo único que ayuda (se refiere a los proyectos de ONGD)”.* (R., 20 años, alumna universitaria).

No obstante, junto a estos discursos hay otros minoritarios que sostienen que para cambiar verdaderamente las cosas es necesario cambiar el sistema y que una de las tareas

más importantes a llevar a cabo desde la cooperación es promover la concienciación social y la educación para el desarrollo, ya que los proyectos en el terreno, por sí mismos, no pueden solucionar el problema ni cambiar la situación:

- *“Es más importante la cooperación por lo que se trabaja desde aquí, para concienciar, que por lo que se hace allí”.* (M., 29 años, voluntaria ONGD).

El matiz más crítico sobre la cooperación y la labor de las ONGD se plantea precisamente en el grupo de personas vinculadas a la actividad solidaria y participantes del movimiento de base, quienes enfatizan el hecho de que las ONGD son también parte del sistema causante de la situación que se pretende cambiar y que su actuación e impacto no siempre es positivo:

- *“La cooperación es un arma de doble filo, se puede usar para que sepan sus derechos y a quién se les debe exigir, pero no me gusta de la cooperación el que a veces somos instrumentos y parte del mismo sistema. Somos instrumentos de los gobiernos y los poderes económicos”.* (M., 37 años, voluntaria ONGD).
- *“Somos ONGs muy diferentes, pero creo que aunque vayas con buena voluntad se ha hecho daño en muchos sitios, y casi los militares ya se consideran cooperación. Se crean necesidades que a veces no tienen y una forma de pensar diferente, y cuando se van las ONGs hay veces que se hace daño”.* (M., 37 años, voluntaria ONGD).

Como hemos dicho, hay también una opinión muy extendida que valora positivamente la cooperación pero que duda de su eficacia como mecanismo para solucionar los problemas de pobreza, debido sobre todo a que el dinero no llega a la población que lo necesita por la corrupción de sus gobiernos:

- *“¿Cuánto de lo que se da llega a la gente?”.* (E., 45 años, profesora universitaria).
- *“Pero dárselo a la gente, no a los gobernantes que son dictadores corruptos”.* (E., 73 años, jubilado).
- *“Pero es que los gobiernos son corruptos y es muy complicada (la autogestión)”.* (P., 30 años, voluntario ONGD).
- *“(…) en Latinoamérica algo habrá mejorado, pero desde luego que no por la ayuda de los países ricos, yo creo”.* (J., 34 años, profesor de secundaria).

3.2.3. La financiación del desarrollo

Es importante conocer no sólo la valoración que se hace de la cooperación al desarrollo sino también, y especialmente en la actual coyuntura económica, si la población castellano-leonesa considera importante mantener la ayuda hacia los países empobrecidos.

En el primer bloque de la encuesta se preguntó si la actual crisis económica estaba afectando y agravando la situación de los países empobrecidos, siendo afirmativa la respuesta en todos los casos. En este bloque se retoma la pregunta a fin de conocer la

percepción de si los gobiernos en general, y el español en particular, deberían ayudar y cooperar con el Sur, a pesar del coste económico que esto suponga para la economía interna en estos momentos de crisis.

En el Eurobarómetro (2010:31), el 50% de la población europea considera que se debería mantener la promesa de aumentar la ayuda para los países empobrecidos a pesar de la situación económica. La encuesta realizada en Castilla y León muestra cierta coherencia con el Eurobarómetro, y con las respuestas dadas en los grupos: el 39% considera que hay que mantener los recursos y un 17% afirma que hay que aumentar la ayuda a pesar de la crisis. El 28%, sin embargo, opina que hay que reducir los recursos destinados a cooperación.

Las respuestas mayoritarias reafirman la responsabilidad de los gobiernos de mantener la cooperación a pesar de coyunturas específicas, aunque esta afirmación general puede depender de cómo afecte a cada cual la crisis:

- *“Si aquí hay crisis en otros sitios mucho más. Hay muchos sitios de donde quitar dinero y que no sea cooperación, de donde han quitado mucho”*. (A., 50 años, voluntario ONGD).
- *“Aún estando en crisis podemos hacer cosas por los demás”*. (R., 21 años, alumno universitario).
- *“Debemos seguir en el marco de la cooperación, no podemos desvincularnos”*. (J., 22 años, alumno universitario).
- *“Si a ti quitándote un poquito te has sentido así, imagínate a mucha otra gente”*. (P., 43 años, voluntaria ONGD).
- *“Yo creo que sí se debe ayudar. Por justicia (...) Pero esto lo pienso porque yo no estoy amenazado a perder mi trabajo...”* (J. C., 51 años, profesor de secundaria).

La AOD española se ha reducido en los últimos años y según el estudio de la Fundación Carolina (2010) al 62% de la población española esto le parece bien (48%) o muy bien (14%). En los grupos de discusión no se observó que las personas participantes tuvieran, en general, una percepción clara de la evolución de la cuantía destinada a cooperación y sus posibles causas. Las opiniones al respecto oscilan entre ambos extremos sin elementos de análisis, aunque en este punto se pone el énfasis en el valor de la participación social más que en la financiación, que ahora se ve en retroceso:

- *“Antes había más espíritu, pero a lo mejor se hacía menos”*. (J., 22 años, alumno universitario).
- *“Ahora apenas se habla del 0’7%, antes había más campañas”*. (Alumno universitario).
- *“Hay mucha pasividad a la hora de participar, de salir a la calle. Antes la gente se movilizaba más, ahora nadie acude ni siquiera a una asamblea informativa”*. (P., 48 años, informática).

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

En la misma encuesta (F. Carolina; 2010), ante la pregunta de si el Estado debe garantizar primero el bienestar de la población española o si debe ayudar a los países menos desarrollados, el 70% de la población española responde que debe ser prioritario el bienestar en España, frente al 27% que afirma que se debe ayudar a los países menos desarrollados. Esta respuesta ha evolucionado desde 2005, de manera que el porcentaje de personas que dan prioridad al bienestar de la población española frente a la ayuda al desarrollo ha aumentado considerablemente, pasando de 59% de la población que priorizaba a España en 2005, a un 70% en 2010. La explicación más sencilla parece ser la crisis económica.

Tabla 24.
Acerca del papel del Estado en ayuda y cooperación. ¿Qué opción le parece más adecuada?

	2005	2008	2010
Debe apoyar a los países menos desarrollados	37	29	27
Debe garantizar primero el bienestar de los españoles	59	67	70
NS/NC	4	4	3
TOTAL	100	100	100

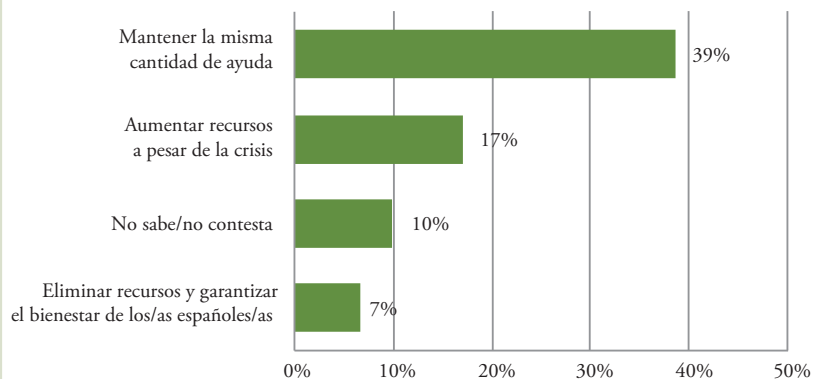
Fuente: Fundación Carolina, 2010

También las intervenciones de los grupos de discusión recogen opiniones que plantean que un gobierno debe velar primero por el propio país y luego apoyar a terceros. Esta respuesta aparece en todos los grupos, a excepción del grupo de actores implicados en el ámbito de la cooperación (ONGD). Es llamativo que en el grupo de sociedad civil del ámbito rural el acuerdo con esta opinión fue casi unánime:

- *“Primero nosotros que estamos mal y luego ellos”.* (P., 52 años, población rural).
- *“Un poco sí, pero un poco no. Está bien que queramos ayudar al resto, pero también nos tenemos que centrar en nosotros. No quiero decir que nos olvidemos de los países pobres, pero primero estabilizarnos nosotros y luego ayudar al resto, y no sólo tenemos que ayudar nosotros. Si cada país aportase un poco, el otro país puede salir adelante”.* (M., 16 años, alumna de secundaria).
- *“Ahora no estamos para ayudar. Primero ayudar al país y luego al resto”.* (L., 51 años, profesora de secundaria).
- *“Si un país no está bien no puede ayudar”.* (J., 22 años, alumno universitario).
- *“Hay otros países. Los países que tienen más potencia dan, pero menos que nosotros, tienen que ayudar más, si aportamos una ayuda mayor que ellos caemos en la pobreza. Se tiene que repartir”.* (E., 15 años, alumna de secundaria).
- *“Aquí también hay gente que se muere de hambre...”* (R., 21 años, alumno universitario).

Sin embargo, los resultados de la encuesta en Castilla y León reflejan que sólo el 28% considera que hay que reducir los recursos destinados a cooperación. La respuesta más frecuente es la de mantener los recursos, un 39% eligió esta afirmación, y un 17% afirma que hay que aumentar la ayuda a pesar de la crisis.

Gráfico 38.
De las siguientes afirmaciones, ¿cuál le parece más adecuada dada la actual situación económica?



Fuente:
Elaboración propia

Conocimiento y valoración del 0,7%.

El compromiso de destinar el 0,7% del PNB a cooperación al desarrollo que fijó Naciones Unidas en la década de los setenta es ampliamente conocido por la población española y también por la castellano-leonesa. Los resultados obtenidos en 2010 por la Fundación Carolina (2010:39) son prácticamente coincidentes con los obtenidos en nuestra encuesta. El término 0,7%, es conocido por el 69% de las personas encuestadas en Castilla y León y el 67% de la población española, siendo menor el número de quienes dicen oírlo por primera vez en Castilla y León (20%) que a nivel nacional (33%).

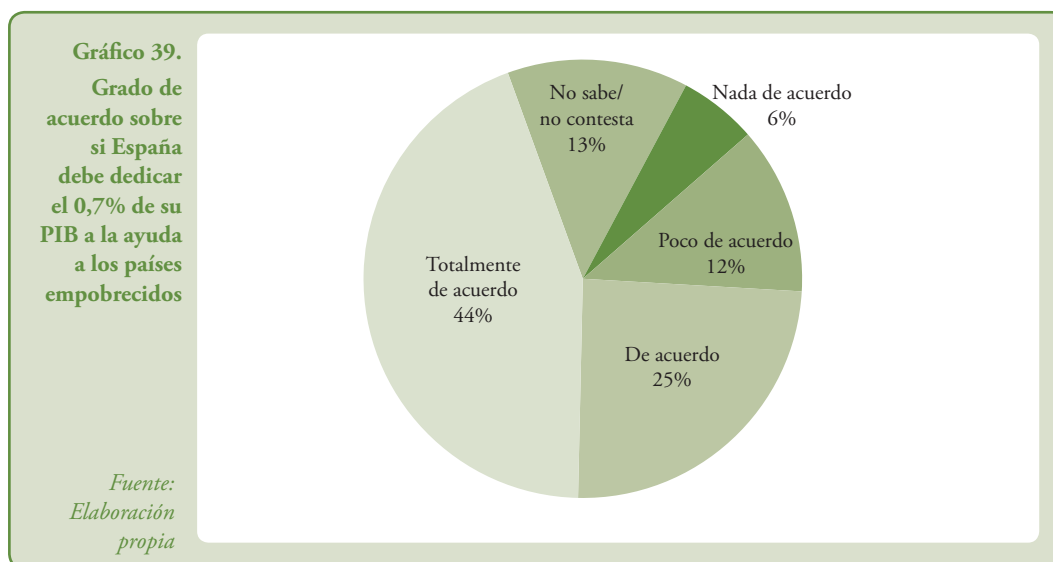
En Castilla y León sorprende que el número de personas que conocen este término sea superior al de quienes conocen el de cooperación al desarrollo (54%). Esto puede ser debido a que la campaña a favor del 0,7% de los años noventa tuvo una gran repercusión en la ciudadanía.

Tabla 25.
Conocimiento del término 0,7%

Fuente:
Elaboración propia

	Porcentaje CyL	Porcentaje F. Carolina 2010
No sabe/no contesta	11	—
Sí, lo conozco	69	67
No, es la primera vez que lo oigo	20	33
TOTAL	100	100

Ante la pregunta de si España debe dedicar el 0,7% de su PIB a ayudar a los países empobrecidos, la respuesta más frecuente es "Totalmente de acuerdo". El 70% de la población castellano-leonesa encuestada está de acuerdo con el compromiso del 0,7%, frente al 18% que dice estar poco o nada de acuerdo con esta medida.



Estos resultados se corresponden con la opinión expresada en los grupos de discusión en los que, en términos generales, parece haber acuerdo en destinar el 0,7% del PIB a cooperación al desarrollo, e incluso en algunos grupos se considera insuficiente:

- *“Sí, debería ser obligatorio de cumplir”. (J., 55 años, profesor universitario).*
- *“Si todos los países lo cumplieran (el 0,7%) sí. Lo que no sería justo es que unos sí y otros no. Sería injusto que yo tuviera que dar lo que tengo mientras los otros están viviendo la vida lo mejor que pueden. Es decir, sólo si lo cumplen todos”. (M., 16 años, alumna de secundaria).*
- *“Pero también está el 0,7%, la tasa Tobin, la cancelación de la deuda. Hay muchos medios para trabajar, aunque los gobiernos tardan o hacen lo que les da la gana, pero lo esencial es que lo apoyen todos y unas Naciones Unidas fuertes apoyándolo”. (A., 50 años, voluntario ONGD).*
- *“En España se luchaba para dar el 0,7% del PIB a causas de cooperación o benéficas cuando todos sabemos que moralmente deberíamos dar mucho más. Y luchamos por eso solo, ¿sabes? y es el 0,7, y ¿cuánto deberíamos dar? Y no llegamos”. (P., 30 años, voluntario ONGD).*
- *“Es una medida positiva si se cumpliera por todos los países”. (H., 16 años, alumno secundaria).*
- *“Y a mi un 0,7 la verdad es que no me parece mucho, pero bueno es una opinión personal, pero es que ni siquiera se llega al 0,7”. (J., 34 años, profesorado de secundaria).*
- *“La alternativa es el estado de bienestar. Dar el 0,7%, incluso el 1%”. (S., 20 años, alumna universitaria).*

Se hacen además cuestionamientos sobre el porcentaje, que se vincula con la escasa voluntad de su cumplimiento:

- “El hecho de establecer una cifra es la muestra más evidente de que no se quiere cumplir, no hay intención de cumplirla. Además ¿por qué el 0,7% y no el 1,5% u otra cantidad?” (D., profesor universitario).

Comparando los resultados obtenidos en Castilla y León con los obtenidos en el Barómetro de la Fundación Carolina 2010 (p.38), es posible encontrar una alta coincidencia: según el Barómetro, el 18% de la población española no está de acuerdo con esta medida frente a un 63% que sí lo está. En Castilla y León el 18% de las personas encuestadas dicen estar poco o nada de acuerdo frente al 64% que están de acuerdo o totalmente de acuerdo.

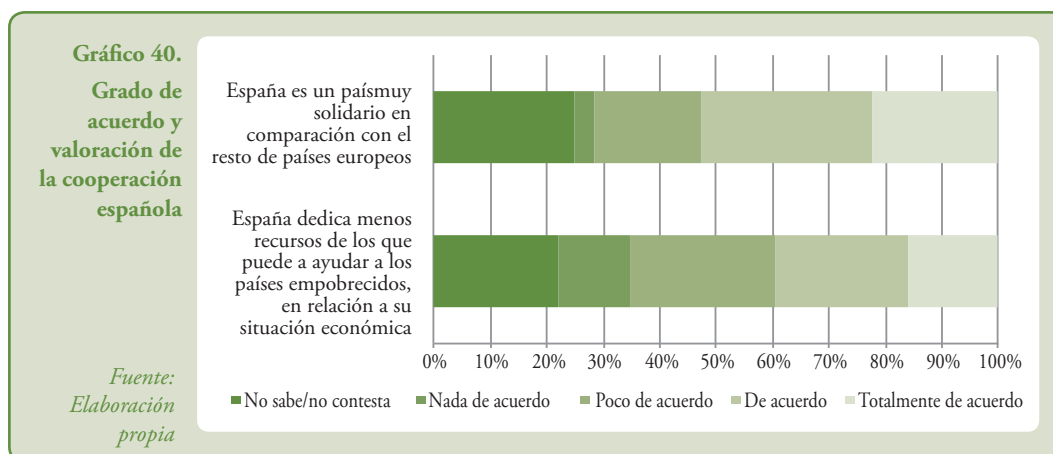
Tabla 26.
España debe dedicar el 0,7% de su PIB a la ayuda a los países empobrecidos

	Frecuencia CyL	Porcentaje CyL	Porcentaje F. Carolina 2010	
No sabe/no contesta	146	13	Ns/Nc	19
Nada de acuerdo	63	6	No	18
Poco de acuerdo	135	12		
De acuerdo	267	24	Sí	63
Totalmente de acuerdo	482	45		
TOTAL	1.093	100	TOTAL	100

Fuente: Elaboración propia

Cooperación Española

Según los resultados de la encuesta, España se ve desde Castilla y León como un país solidario en comparación con el resto de países europeos. El porcentaje de respuestas que reflejan estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con la idea de que España es más solidaria que el resto de Europa supera el 50% de las personas encuestadas, frente al 22% que dice estar poco o nada de acuerdo. Este resultado es coherente con el obtenido para la afirmación “España dedica menos recursos de los que puede a ayudar a los países empobrecidos en relación a su situación económica”, con la que el 60% de la población encuestada no está nada de acuerdo o poco de acuerdo.



El resultado obtenido en el Barómetro de Fundación Carolina en 2010 (p.32) también concuerda con los obtenidos por este estudio en Castilla y León. Según el Barómetro el 52% de la población española considera que España dedica, en la medida de sus posibilidades, muchos o bastantes recursos a cooperación.

Algunos autores (McDonell, Sollignac Lecomte y Wegimont, 2003) relacionan directamente la tasa de AOD sobre la Renta Nacional Bruta (RNB) con la opinión mayoritaria respecto al volumen de la ayuda, de tal manera que en aquellos países en los que la tasa AOD/RNB es baja, la población tiende a considerar que el volumen de la ayuda es escaso, mientras que en aquellos países en los que la relación AOD/RNB ha alcanzado o incluso superado el 0,7% el porcentaje de personas que se muestra a favor de incrementar la ayuda es menor. Ni en el caso de España ni en el de Castilla y León parece cumplirse esta hipótesis ya que la AOD no alcanza el 0,7% de la RNB y parece haber un amplio acuerdo en la consideración de España como un país solidario y sólo el 40% está de acuerdo en que se dedican menos recursos de los que se pueden a cooperación. Sin duda hay que tener en cuenta otros factores que también influirían en esta opinión, como también reconoce Angulo (2007; 14), como el apoyo a la educación al desarrollo, el grado de participación ciudadana o la importancia y consideración que se da en la agenda política a la cooperación.

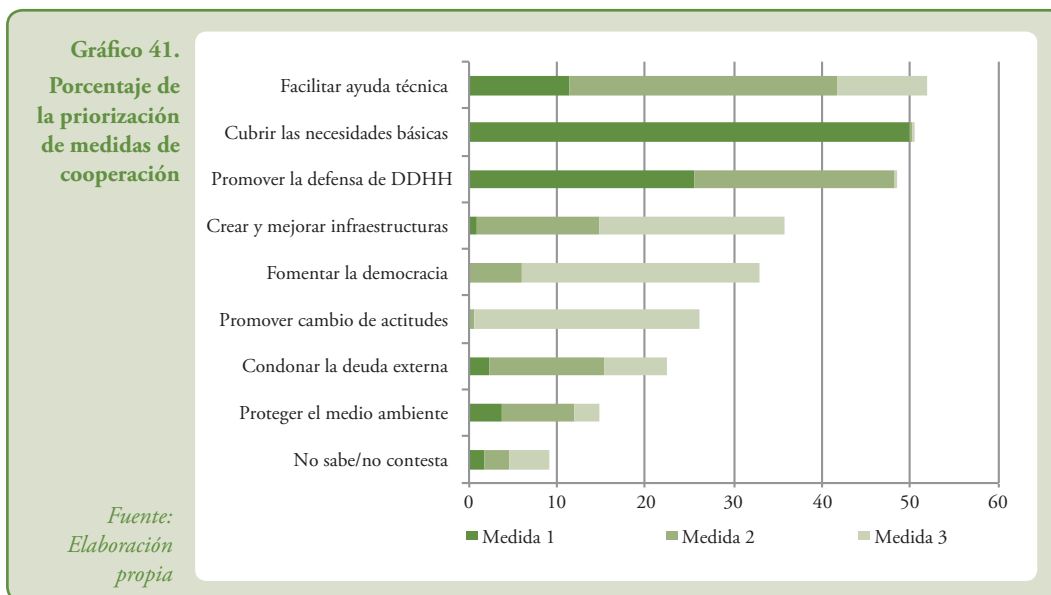
3.2.4. Prioridades de la cooperación

Medidas y actuaciones

Para conocer la opinión respecto a las medidas que la población considera más adecuadas para mejorar la situación de los países empobrecidos, se solicitó a las personas encuestadas que nombrasen las tres medidas más adecuadas. La opción mayoritaria, en términos absolutos, es "*Facilitar ayuda técnica para que puedan aprovechar mejor sus recursos*". Más de la mitad de las personas encuestadas consideraron que ésta es una buena medida para mejorar la situación en los países empobrecidos. Le siguen "*Cubrir las necesidades básicas*" y "*Promover la defensa de los derechos humanos*".

Por orden de prioridad "*Cubrir las necesidades básicas*" (50%) es la más elegida como primera medida, como segunda medida la más elegida es "*ayuda técnica para que puedan aprovechar mejor sus recursos*" (30%) y como tercera medida "*fomentar la democracia*" (27%).

En el otro extremo, las medidas que han sido elegidas con menor frecuencia son "*la protección del medioambiente*" (15%), "*condonar la deuda externa*" (22%) y "*promover un cambio de estilo de vida y actitudes en el Norte*" (27%). Estas medidas implican un cambio global, mientras que las respuestas elegidas con mayor frecuencia son las que implican un enfoque de la cooperación de carácter más asistencialista.



Los resultados obtenidos concuerdan con el imaginario social sobre los países empobrecidos de las personas encuestadas como países que padecen hambre y sin las necesidades básicas cubiertas. También son coherentes con los problemas identificados como más importantes en estos países como la violación de los derechos humanos, la falta de alimentos y la corrupción de los gobiernos.

Las propuestas sobre posibles medidas que surgieron en los grupos de discusión difieren en cierto modo con las expresadas por la población encuestada. En ellos se da una gran variedad de respuestas, si bien podría señalarse que la educación es la que más personas mencionan como el motor de la transformación social en el Sur, y por tanto se considera una medida prioritaria:

- *“Al final todo se reduce a educación”.* (D., 19 años, alumno universitario).
- *“La educación es la que va a sacar todo adelante (...), es fundamental para acabar con el subdesarrollo”.* (A., 22 años, alumno universitario).
- *“La concienciación en el Norte y la educación (en el Sur) para evitar que esta gente emigre”.* (M., 43 años, cuidadora).
- *“La solución es la educación, para evitar sobre todo la discriminación de género...”* (J., 74 años, voluntario ONGD).
- *“La cooperación debería ser prioritaria en el ámbito educacional”.* (R., profesor universitario).

La priorización de la educación concuerda con la elección mayoritaria en la encuesta de la respuesta *“facilitar ayuda técnica para que puedan aprovechar mejor sus recursos”*, pues ambas presuponen que es necesario formar de alguna manera a las personas de los países del Sur para que mejoren su situación.

Los grupos de miembros de organizaciones y de alumnado universitario son los únicos que señalan otras alternativas para promover cambios significativos:

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

- *“Tendría que haber una soberanía alimentaria, para empezar”*. (M., 51 años, voluntaria ONGD).
- *“Es necesario más comercio justo, menos intermediarios (...) regulación del consumo”*. (E., 42 años, alumna universitaria).
- *“Nacionalizaciones (de empresas en el Sur)”*. (T., 28 años, alumno universitario).
- *“La incidencia política me parece importante”*. (V., 24 años, voluntaria ONGD).
- *“La cooperación debería ser prioritaria en lo social (...), en lo técnico (...), logística...”*. (Alumnado universitario).

Finalmente, al preguntar sobre las propuestas que harían para que la cooperación sea un instrumento más adecuado y eficaz, los cambios que se proponen se orientan a la mejora de la gestión de la ayuda y se dirigen fundamentalmente a los organismos internacionales:

- *“Transparencia (...) Hay que exigir que la ayuda se gestione y se canalice de forma transparente”*. (P., 48 años, informática).
- *“Los Organismos Internacionales que propicien y vigilen que las ayudas que los países reciben son reales, porque a veces están condicionadas a que se compren cosas”*. (S., 68 años, jubilado).
- *“Gente competente en las direcciones de los Organismos Internacionales”*. (D., 29 años, alumno universitario).
- *“Tienen que funcionar mejor (los Organismos Internacionales), gastan mucho dinero”*. (I., 52 años, funcionaria).

Distribución geográfica de la cooperación

Tradicionalmente la AOD española se ha orientado de forma mayoritaria hacia América Latina y el Norte de África. Si bien es cierto que en el año 2009 la AOD orientada hacia África Subsahariana superó a la enviada al continente americano y que en los últimos años ha aumentado la cantidad de ayuda destinada a Asia, principalmente por la ayuda enviada a Afganistán, y hacia países de la Europa del Este. En Castilla y León, el destino geográfico de la cooperación sigue siendo principalmente Latinoamérica, y en segundo lugar África Subsahariana.

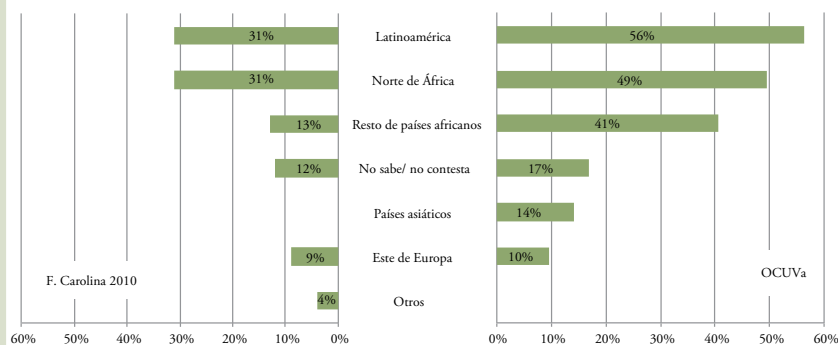
Según los resultados de la encuesta se podría afirmar que hay cierto conocimiento del principal destino geográfico de la cooperación española. Al preguntar sobre las zonas geográficas a las que se dirige en la actualidad la cooperación, el 24% señaló una sola zona geográfica y entre estos la mitad dijo América Latina. El 34% de las personas señalaron dos zonas geográficas y de éstas el 70% de éstos señalaron América Latina. El 20% *“No sabe/No contesta”* cuál es el destino geográfico.

La región que más veces es señalada como destino de la cooperación española es Latinoamérica. El 56% de las personas encuestadas creen que ésta es la zona a la que se dirige actualmente la cooperación frente al 49% que identifica el Norte de África como destino.

Gráficos 42 y 43.

¿Hacia qué zonas piensa que se dirige la cooperación española?

Fuente:
Elaboración propia



Los resultados obtenidos a nivel nacional por el Barómetro de la Fundación Carolina 2010 (p.30), coinciden con los obtenidos en la encuesta de Castilla y León en el orden de frecuencias de las zonas más elegidas.

Preferencias geográficas

Al preguntar a la población castellano-leonesa cuál debería ser el destino de la cooperación al desarrollo, África Subsahariana (52%) es la zona geográfica más mencionada, aunque como segunda elección en la mayoría de los casos. Latinoamérica es elegida mayoritariamente en primer lugar, aunque en términos absolutos está por debajo de África Subsahariana.

Considerando las diferencias de los resultados entre la pregunta de hacia dónde se dirige y hacia dónde se debe dirigir la ayuda al desarrollo, se podría afirmar que gran parte de la población encuestada opina que la cooperación no se está destinando a la zona que consideran prioritaria, que sería África Subsahariana.

Esta preferencia por África subsahariana, en primer lugar, y Latinoamérica en segundo lugar, es coherente con el imaginario referente a los países empobrecidos, ya que África Subsahariana es el continente que más se asocia con países empobrecidos, seguido de América Latina, como queda patente también en las intervenciones de los grupos de discusión:

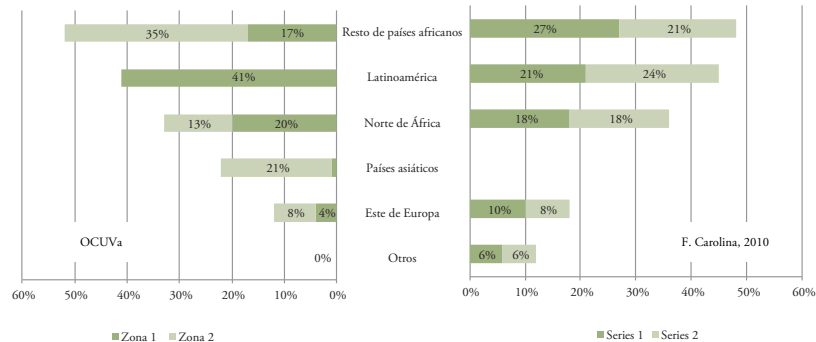
- “(...) cada vez hay más pobreza, sobre todo en África que hay muchas guerras civiles, muchas muertes...” (15 años, alumno secundaria).
- (Las zonas donde hay pobreza) “En África y los países del sur”. (15 años, alumna secundaria).
- “En África se sufre más, en otros no hay tantas diferencias no son tan pobres y tan ricos”. (16 años, alumna secundaria).

Los resultados del Barómetro de Fundación Carolina 2011 son similares a los obtenidos por la encuesta de Castilla y León. En ambos casos África Subsahariana es la opción mayoritaria y el resto de las zonas siguen en ambas la misma jerarquía de preferencias.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Gráficos 44 y 45.

¿Cuál cree que son las dos zonas a las que debería dirigirse la cooperación española?



Fuente:
Elaboración propia

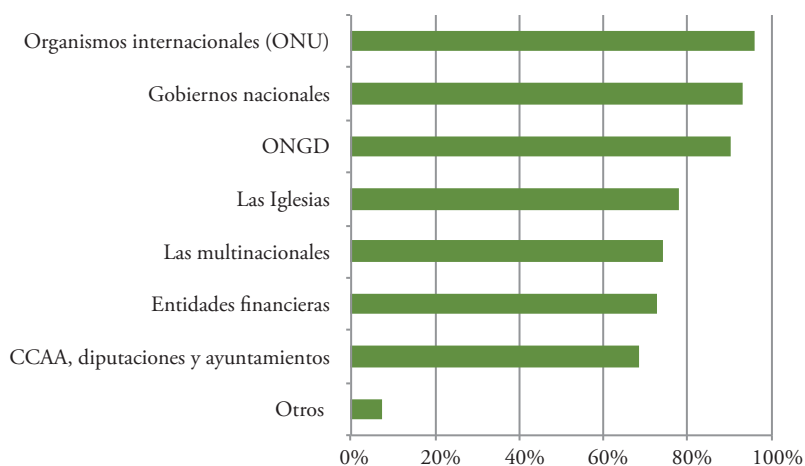
3.2.5. Valoración de los agentes de cooperación

Otro aspecto importante de la opinión castellano leonesa sobre la cooperación y la posible implicación en este tipo de actividades es conocer la confianza que generan los distintos agentes de cooperación y las funciones más valoradas entre las que éstos desempeñan.

Instituciones participantes en cooperación

La mayoría de las personas encuestadas consideran que las organizaciones que mayor responsabilidad tienen en cooperación son los Organismos Internacionales (OOII), como Naciones Unidas (96%), y los gobiernos nacionales (93%) seguidos de las ONGD (90%). Esta opinión es una constante que se refleja también en otras encuestas (CIS 2007 y 2009): más del 50% de la población española considera que las organizaciones internacionales son las que tienen la mayor responsabilidad sobre la ayuda al desarrollo, en detrimento de otras instituciones nacionales, como la AECID, o incluso las ONGD.

Gráfico 46.
¿Qué Organismos o Instituciones cree que deberían tener responsabilidad en la ayuda al desarrollo?



Fuente:
Elaboración propia

Llama la atención que las administraciones locales y autonómicas hayan sido menos veces elegidas como responsables de cooperación que las empresas multinacionales y las entidades financieras. Una posible explicación es que, como veremos más adelante, la mayor parte de las personas encuestadas no saben que estas administraciones estén haciendo cooperación.

En los grupos de discusión, si bien se considera que los principales agentes de cooperación han de ser los OOH, los gobiernos nacionales y las ONGD, la valoración de la calidad y eficacia del trabajo que realizan cada uno de estos agentes es muy distinta. Sobre Naciones Unidas hay muchas afirmaciones que hacen una valoración negativa de su eficacia e incluso de su utilidad:

- *“(...) está la ONU que no vale para nada, bueno eso si que lo puedo decir bien claro, no vale para nada”.* (F., 77 años, jubilada, ámbito rural).
- *“(...) para mi gusto no sirve absolutamente para nada. Ya veis lo que sirve en los conflictos internacionales, ahí está el problema que ha habido con Corea del Norte ahora, ¿qué ha hecho la ONU? ...es que no tiene poder de decisión”.* (E., 46 años, agricultor, ámbito rural).

En cambio, la labor de las ONGD está valorada de manera muy positiva y la mayor parte de las intervenciones reflejan esta opinión:

- *“Una labor (la de las ONGD) muy buena, hay que valer para hacer eso”.* (A., 62 años, agricultor, ámbito rural).
- *“A mí me parece una obra muy buena la de las ONGD”.* (C., mujer 67 años, ámbito rural).
- *(Las ONGD) Un gran papel, ayudan a otros países.* (15 años, alumno secundaria).
- *(Las ONGD ayudan) Más que los gobiernos, yo creo.* (16 años, alumna secundaria).

Aunque también surgen comentarios críticos respecto a la gestión de fondos y la posible corrupción en algunas de ellas, en general se considera que se trata de casos aislados:

- *“Se está comprobando que muchas ONGD, la gran mayoría, son sacos rotos”.* (J., 22 años, alumno universitario).
- *“(...) todos sabemos que ha habido críticas sobre ciertas ONGD, sobre el dinero...”* (E., 42 años, alumna universitaria).
- *Algunas cosas que se oyen son malas, peor yo creo que tienen cosas buenas. Hay algún caso de corrupción o algo y parece que solo sale eso.* (I., 19 años, alumno universitario)
- *Hay organizaciones mejores que otras.* (E., 46 años, agricultor, ámbito rural).

También hay una valoración positiva, especialmente en el grupo de población rural, de las acciones de cooperación llevadas a cabo por otros agentes como las órdenes religiosas y personas voluntarias:

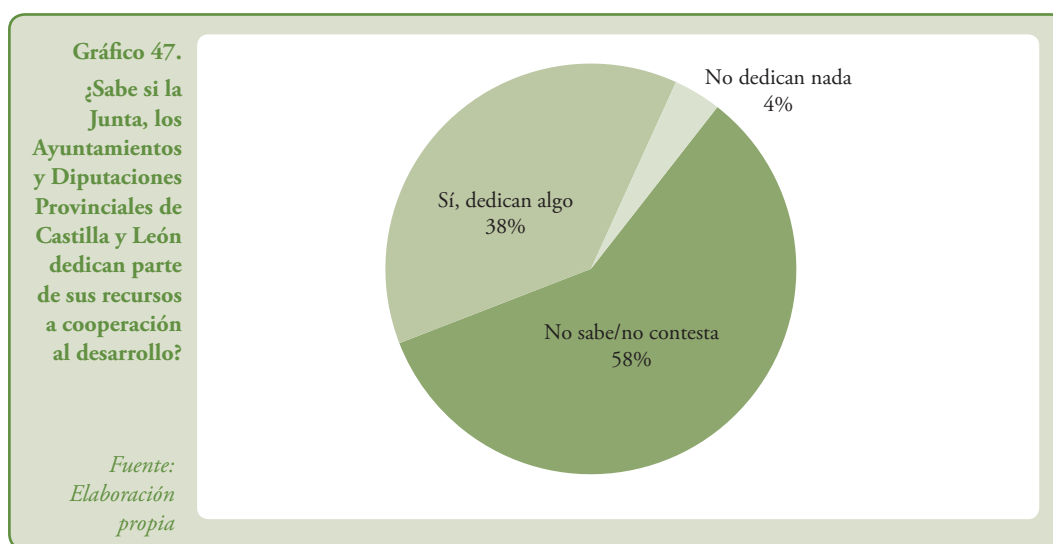
3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

- “No sólo las ONGD ,los misioneros religiosos, hacen la labor mas importante y mas en silencio”. (Y., mujer 38 años, ámbito rural).
- “El voluntariado, los misioneros, las monjas, los monjes que hay...” (M., mujer 59 años, ámbito rural).
- “El obispo, que se salió de Obispo, y esta haciendo una labor...ha salido mucho en la dos. Está en Bolivia”. (P., mujer 52 años, ámbito rural).
- “Yo conozco a un cura, o a un fraile o lo que quieras, que viene de vez en cuando y nosotras...le das dinero, le das ropa y es que sabes que lo lleva directamente él, entonces quiero decir que llegar, llega”. (M., mujer 59 años, ámbito rural).

Cooperación descentralizada

Un rasgo fundamental en la cooperación española es su descentralización. Durante los últimos años la cooperación descentralizada ha aumentado significativamente sus recursos, en 2010 supuso el 125 del total de la AOD neta española (Seguimiento PACI (2010:24). Una de las mayores virtudes que se le suponen a la cooperación autonómica y local es su cercanía a la ciudadanía, lo que debería hacerla más permeable a las demandas de la sociedad civil y ser más dependiente de la opinión de ésta. Sin embargo las encuestas muestran que buena parte de la ciudadanía desconoce que su administración local y autonómica destine parte de sus presupuestos a cooperación al desarrollo.

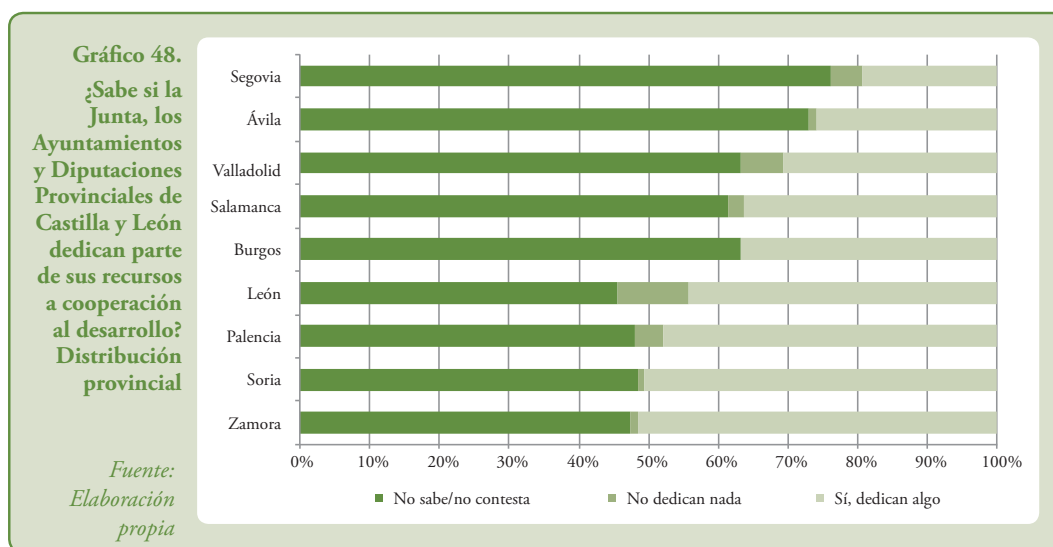
Así, aunque en Castilla y León, tanto la Junta como la mayor parte de las EELL de la Comunidad destinan fondos anualmente a cooperación internacional, estas acciones no son conocidas más que por una minoría.



Ante la pregunta: “¿Sabe Vd. si la Junta, los Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales de Castilla y León dedican alguna parte de sus recursos a la cooperación con los países empobrecidos?” sólo el 38% responde afirmativamente, el resto responde “No sabe/No contesta” (58%) o que “No dedican nada” (4%), lo que también puede interpretarse como

desconocimiento. En consecuencia, casi dos de cada tres personas (62%) desconocerían la cooperación descentralizada que llevan a cabo las administraciones públicas de la Comunidad. En la valoración de la cooperación autonómica, nuevamente el porcentaje de respuestas “No sabe/no contesta” se ubica en torno al 50%, lo que refuerza la idea de que la cooperación descentralizada es bastante desconocida entre la población castellano-leonesa.

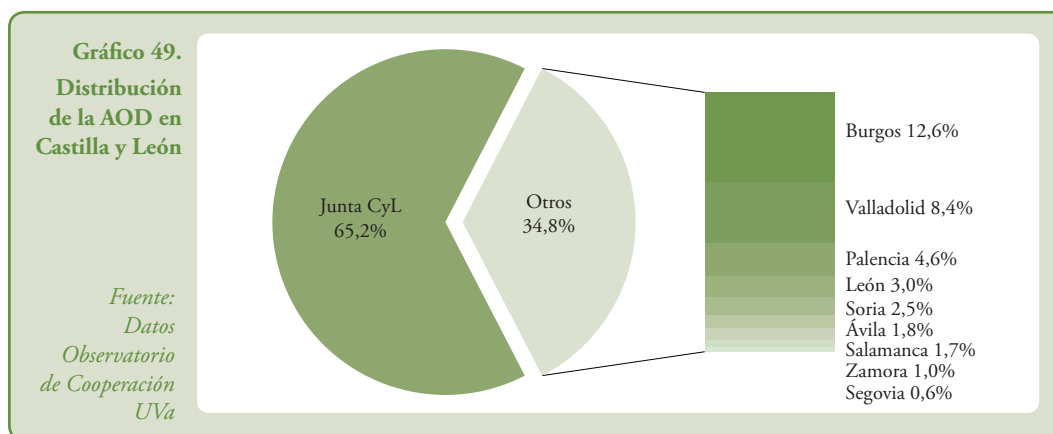
La falta de relación entre la cuantía de la AOD y el conocimiento que la ciudadanía tiene de ella se pone de manifiesto de dos casos singulares en nuestra comunidad. Burgos es la provincia castellano-leonesa con mayor presupuesto anual en cooperación al desarrollo y su ayuntamiento figura entre los 20 ayuntamientos españoles que más AOD aportan: 1.815.952 euros, el 0,78% de su Presupuesto. (Observatorio Interuniversitario de Cooperación de Castilla y León, 2011: 44). La AOD del Ayuntamiento burgalés y de la Diputación Provincial supuso en 2009 un gasto de 10,15 euros por habitante, el más alto de la comunidad autónoma, y sin embargo el 65% de población de esta provincia desconoce que estas entidades hagan cooperación internacional para el desarrollo. En el otro extremo, en Zamora la cooperación descentralizada de sus entidades locales es muy modesta pero es más conocida, más del 50% de la población zamorana dice saber que estas entidades hacen cooperación.



Se reforzaría así la hipótesis de autores como Olsen (2001) o Angulo (2007) que consideran que la opinión pública no es un factor relevante en el diseño de la política de cooperación. Dichos autores mantienen que la política de cooperación responde a factores independientes del apoyo público como los intereses de internacionalización empresarial, por ejemplo.

Aparte del desconocimiento de la población sobre la cooperación descentralizada, según los datos recogidos por la Fundación Carolina en 2010 (p.34), el 55% de las personas españolas consideran que las comunidades autónomas y las entidades locales tienen prioridades más importantes a las que dedicar sus recursos que la cooperación internacional al desarrollo, mientras que el 36% opina que estas administraciones deberían dedicar recursos a la cooperación.

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

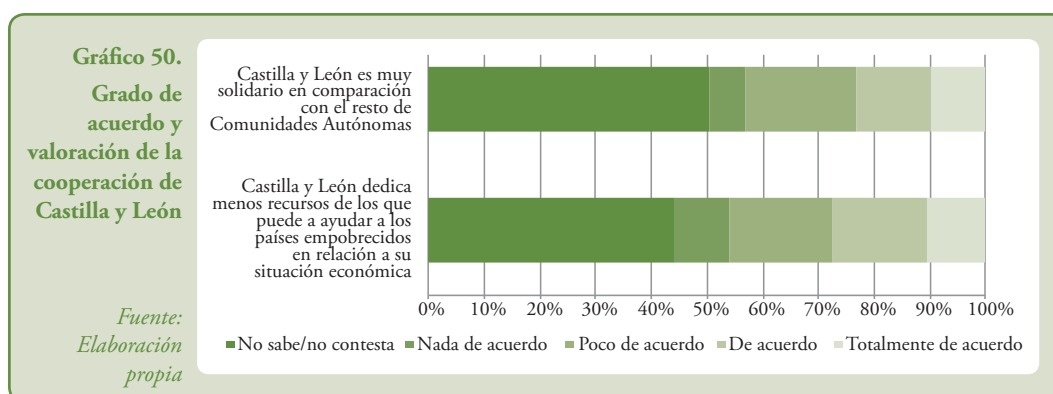


Sin embargo, la valoración manifestada por las personas participantes de los grupos de discusión muestra cierto acuerdo en que, además del gobierno nacional, las comunidades autónomas deben destinar fondos a la cooperación al desarrollo y, en este sentido, la cuantía debe ir relacionada con la situación económica de cada CCAA:

- “Las más ricas deben aportar más. Cada una según lo que recaude y la pobreza de cada región”. (L., 20 años, alumna universitaria).
- “Yo creo que tiene que ser por parte de todas las administraciones”. (I., 19 años, alumno universitario).

La opinión respecto a la solidaridad de la región está dividida a partes iguales entre las personas que consideran que la Comunidad es solidaria y las que opinan lo contrario, aunque teniendo en cuenta que el 62% de la población desconoce la cooperación que se hace en Castilla y León, hay que considerar la posibilidad de que muchas personas al valorar si es una Comunidad es solidaria o no se refieran a la población de Castilla y León en su conjunto y no sólo a su administración ya que la pregunta daba lugar a esta interpretación:

- Poco solidaria: El 26% considera que Castilla y León es menos solidaria que el resto de CCAA y el 27% que dedica menos recursos de los que puede a cooperación al desarrollo.
- Muy solidaria: El 23% opina que Castilla y León es muy solidaria en comparación con el resto de las CCAA y el 28% que no dedica menos recursos de los que puede a cooperación.



3.3. Organización social y participación individual: Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo y otras formas de implicación ciudadana

El tercer y último bloque de preguntas abordadas tanto en los grupos de discusión como en la encuesta hace referencia a la participación social en la cooperación para el desarrollo y la imagen que la población tiene de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD). Se trata de indagar sobre el grado de conocimiento que se tiene de las ONGD y el trabajo que desempeñan, la valoración de su actuación como agentes de desarrollo, las percepciones sobre su credibilidad, transparencia, independencia y, por último, la opinión sobre la participación de la sociedad a través de estas organizaciones u otros espacios de voluntariado, buscando identificar qué elementos pueden fomentar la participación y el asociacionismo vinculados a la cooperación al desarrollo.

Los aspectos abordados han sido los siguientes:

1. *Conocimiento, imagen y valoración general de las ONGD.*
2. *Función de las ONGD.*
3. *Confianza en las ONGD.*
4. *Voluntariado y profesionalización en las ONGD.*
5. *Participación e implicación.*

3.3.1. Conocimiento, imagen y valoración general de las ONGD

La Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España, CONGDE (2010; 19), plantea que el conocimiento que la ciudadanía tiene sobre las organizaciones de desarrollo es resultado de un proceso continuo de doble dirección. Por un lado, las ONGD realizan acciones comunicativas que, desde distintos canales, ofrecen información sobre el trabajo que llevan a cabo. Por otro, la propia sociedad exige de las organizaciones una información completa, honesta y transparente de sus actuaciones. En este proceso juegan un papel destacado los medios de comunicación.

En las sesiones realizadas con los grupos de discusión, las personas participantes dicen tener conocimiento de las ONGD y cuando se pide que nombren las que conocen mencionan con más frecuencia aquellas que tienen mayor presencia en los medios de comunicación, son de mayor tamaño o están vinculadas a determinados ámbitos de actividad y/o la iglesia católica: Caritas, Ingeniería Sin Fronteras, Médicos Sin Fronteras, Intermón Oxfam, Entreculturas, Cruz Roja, Greenpeace y la Fundación Vicente Ferrer son las más citadas.

A este de ONGD habría que añadir aquellas organizaciones que desarrollan su actividad en el ámbito local y son conocidas por su cercanía. Es el caso de Proyecto Hombre que, siendo de ámbito nacional, desarrolla una actividad muy concreta en el espacio local, o Amycos, ONGD burgalesa, citada en los grupos de dicha ciudad.

En el Informe a nivel estatal llevado a cabo por la CONGDE (2010; 20), al preguntar expresamente por el nombre de alguna ONGD, el 40,4% de las personas encuestadas cita

alguna, coincidiendo con el resultado de Castilla y León las más nombradas: Médicos sin Fronteras, Intermón Oxfam, Cruz Roja o Manos Unidas. La CONGDE interpreta este dato como el resultado de tener un significativo volumen de proyectos de cooperación, una importante base social y una mayor actividad comunicativa, lo que les lleva a resaltar la importancia de las acciones de sensibilización y educación para el desarrollo como estrategia de las ONGD para ser identificadas y conocidas por la ciudadanía en general.

Según la encuesta de la CONGDE, el 99% de la población muestra su apoyo a la labor de las ONGD, por encima de los medios de comunicación, gobierno central, gobiernos autonómicos, empresas privadas, ayuntamientos y partidos políticos (CONGDE 2010;39). En nuestra comunidad, la valoración de las ONGD es positiva, destacando la confianza en el trabajo que llevan a cabo y también se les otorga mayor nivel de confianza que a los Organismos Internacionales, principales responsables, como hemos visto, de la cooperación al desarrollo para la ciudadanía castellano-leonesa:

- *“En los organismos internacionales todos los trabajadores ganan mucho dinero, confío más en las organizaciones, cuanto más de a pie, mejor”. (M., 43 años, enfermera).*
- *“(…) Instituciones como la ONU y sus entidades, como UNICEF, probablemente no defraudan, pero cobran unos sueldos muy altos. Yo no daría dinero a esos”. (J., 34 años, profesor de secundaria).*

La mayor amenaza percibida a la confianza en las ONGD es el tratamiento que los medios de comunicación hacen cuando enfatizan sus malas prácticas. En los grupos de discusión se opina que mientras no existe en los medios una información sistemática de la actividad cotidiana de estas organizaciones, este énfasis favorece su cuestionamiento y mala imagen:

- *“El clima de confianza se puede ir al traste con una sola mala noticia de una ONG, como en el caso de la ONG francesa que raptaba niños...²¹”. (H., 27 años, investigador).*
- *“Luego hay épocas cuando surge alguna ONGD que hace algo malo tienes que demostrar mucho más (...) fundamentalmente sí actúan bien, excepto por un par que han hecho algo y por culpa de los medios que manipulan”. (A., profesor universitario).*

También la valoración de que “*hay demasiadas*” ONGD, genera, en algunas ocasiones, desconfianza:

- *“(…) Creo que el trabajo es entre bueno y muy bueno”. (J., 34 años, profesor universitario).*
- *“En general, tienen más credibilidad que el gobierno”. (M., 29 años, voluntaria ONGD).*
- *“... ahora hay muchísimas ONGD, creo que hay demasiadas”. (A., 50 años, voluntario ONGD).*

21. Se está haciendo referencia a las noticias aparecidas en diferentes medios de comunicación sobre la ONG Arca de Zoé que en el 2007 fue acusada de un traslado irregular de menores de Chad a Francia para su posterior adopción.

- “(...) Un poco sospechosa es la proliferación en la última década de ONGD. ¿Será porque algo de beneficio dan? (...)”. (M. L., 51 años, profesora secundaria).
- “Hay demasiadas ONGD y a veces hay fraude, desviación de fondos. Si se juntaran y hacen algo más fuerte ¿Por qué hay tantas? Piensas: algo sacan... desconfío...” (B., 36 años, profesora secundaria).

En el debate sobre la credibilidad y confianza de las ONGD, surge la comparación con la labor misionera de la Iglesia católica, labor que está presente también en el imaginario de la actuación solidaria con el “Tercer Mundo”:

- “Hay ONGD católicas con proyectos muy buenos, independientemente de la cuestión religiosa”. (P., 19 años, alumno universitario).
- “Yo tengo cercana a una misionera que viene cada dos años, entonces desde hace muchos años el dinero se lo damos a año, yo sé que hace una guardería, que monta la lavandería de la escuela. Yo estoy perdiendo la fe en las grandes ONGD”. (M., 47 años, enfermera).
- “Antes se ha criticado a la Iglesia pero la labor que hace la Iglesia en el Tercer Mundo es impagable y no se conoce bien porque es una labor muy callada”. (C., profesora universitaria).

Es en los grupos compuestos por alumnado y profesorado universitario donde más se cuestiona la vinculación de algunas ONGD con la iglesia católica, porque esta vinculación, según algunas apreciaciones, responde más a intereses de la propia iglesia que al compromiso por el cambio y la lucha contra la pobreza o, según otras, porque debido a sus principios su actuación puede ser un obstáculo para la erradicación de la pobreza:

- “La ONGD de Manos Unidas es de la Iglesia, y sirve para lavarle la cara a la iglesia, (.) eso es un manejo de la iglesia para sacar unos resultados”. (J., 34 años, profesor universitario).
- “Yo por ejemplo he asistido a una cena en Caritas para recaudar fondos para Perú y me encontré con la gran sorpresa de que ese dinero se destinaba una iglesia y me quedé un poco así, pues pensé que esos recursos iban a ir a la gente necesidad que había allí y resulta que no, lo solicitaban para una iglesia...” (E. alumna universitaria).
- “En el caso que conozco, hay una ONGD que impide los preservativos y si en África se prohíben tenemos un gran problema del SIDA. Vas a ayudar por otros factores, no vas a bloquear el paro de esa enfermedad, porque condicionas la ayuda... Es un grave problema”. (P. alumno universitario).

3.3.2. Función de las ONGD

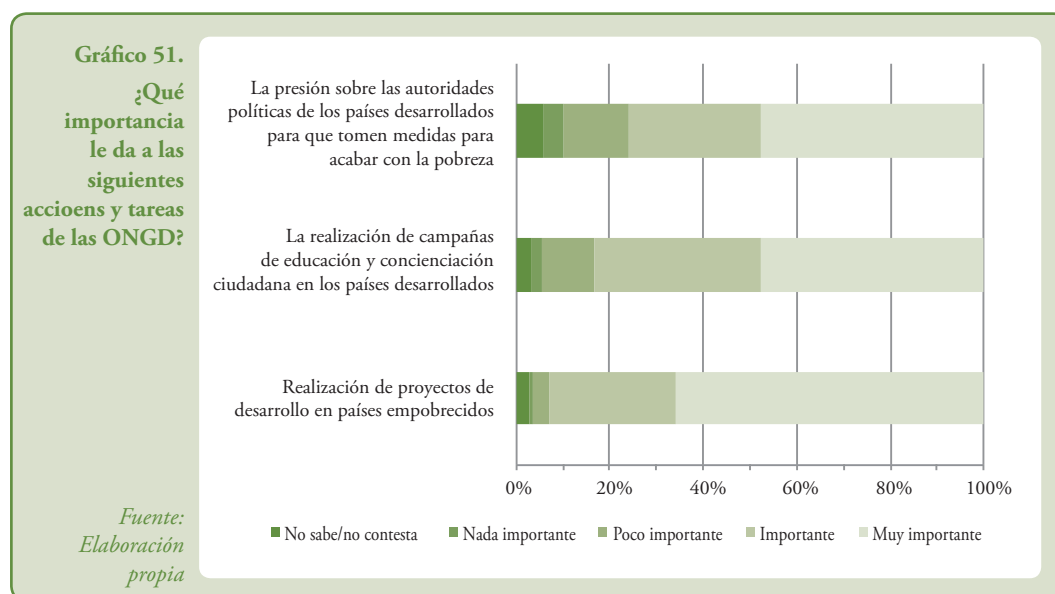
Sobre la función que las ONGD desempeñan en la sociedad actual, a nivel estatal y según recoge el estudio de la Fundación Carolina (2010:47), la opinión pública les

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

atribuye el papel de llevar a cabo proyectos de cooperación en los países que los necesitan (47%), seguido de un porcentaje del 23% que opina que una función es la presión a las autoridades para que tomen medidas encaminadas a erradicar la situación de pobreza y desigualdad, y un 13% que plantea como función concienciar a la opinión pública de los países desarrollados.

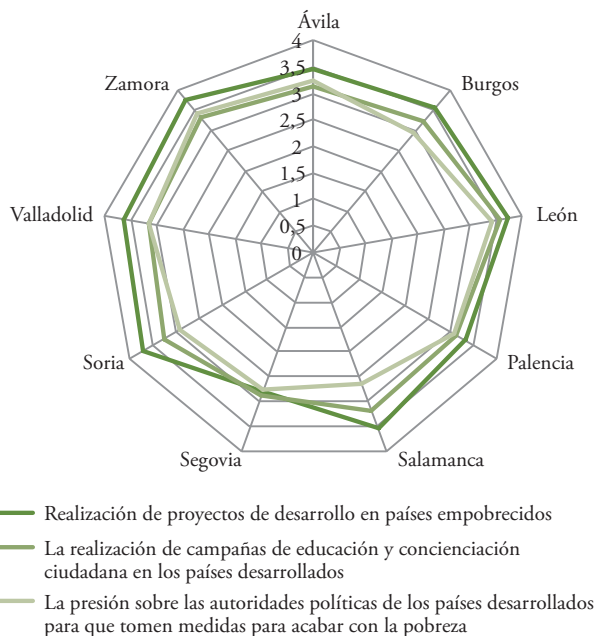
El Informe “Así nos ven” ya citado (2010: 33) recoge la opinión de la sociedad que considera que las acciones de las ONGD deben ir encaminadas a paliar y prevenir situaciones relacionadas en primer lugar con “*hambre y alimentación*” (27,7%), seguido de “*salud*” (23,4%) y “*educación*” (19,2%). En concreto, la ciudadanía piensa que deberían realizarse más proyectos relacionados con la lucha contra el hambre y con la educación.

En el ámbito regional, según los datos de la encuesta, las funciones consideradas “*Importantes*” o “*Muy importantes*” de las ONGD son la realización de proyectos de desarrollo en el terreno (93%), la realización de campañas de concienciación ciudadana en los países desarrollados (83%) y la realización de acciones de presión política (76%). Resulta cuando menos llamativo el hecho de que tres de cada cuatro personas considere importante el papel de presión política de las ONGD en un contexto en el que la visión asistencial de la cooperación al desarrollo es mayoritaria.



Al realizar una comparativa de los resultados de cada provincia se obtiene la siguiente gráfica, que muestra la importancia que se da a cada una de las tareas de las ONGD. Las tres líneas representan las funciones de las ONGD, a medida que se alejan del centro del radial la importancia que se les da es mayor. Así se observa que la realización de proyectos de desarrollo en los países empobrecidos es la acción que más se valora en todas las provincias excepto en Segovia, donde se da prácticamente la misma importancia a todas ellas. Asimismo, Salamanca y Burgos son las provincias en la que la presión política es menos valorada.

Gráfico 52.
La importancia media que se da a las acciones y tareas de las ONGD. Distribución provincial



Fuente:
 Elaboración propia

Cuando este aspecto es abordado en los grupos de discusión, el grupo conformado por personas vinculadas a las ONGD, presenta una visión más crítica de a las funciones que deben asumir las organizaciones no gubernamentales, cuestionando la realización de labores que deberían ser responsabilidad de los Estados, lo que puede llevar a convertir a las ONGD en “instrumentos” de los gobiernos y en servir para “tapar” la realidad:

- *“Muchas veces somos un instrumento y somos parte del mismo sistema [...], o sea, como va a venir una ONGD a hacerlo pues que lo haga la ONGD (...) por un lado somos instrumento de los gobiernos, o de los poderes económicos, y por otro lado también tapamos realidades”.* (M., 37 años, voluntaria ONGD).
- *“(...) el problema es que no se soluciona el problema. Solucionamos el problema personal, pero el problema de fondo de la inmigración no se soluciona. Entonces, ¿qué sería más efectivo?, que lo hiciera el gobierno. Pero el gobierno no lo hace. Entonces, ¿qué hace el ciudadano de a pie?, se junta y soluciona el problema de la calle. Pero no se soluciona el problema (...)”.* (T., 52 años, voluntaria ONGD).
- *“Una ONGD hace la labor de los Estados, porque a éstos no les interesa (hacerla)”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).

En el resto de los grupos de discusión se valora especialmente relevante la función de denuncia y movilización que hacen las ONGD junto con los proyectos de cooperación, la ayuda humanitaria, la educación para el desarrollo y las campañas publicitarias:

- *“Nos enteramos de los problemas que hay por ahí leyendo los periódicos y a través de las campañas de ONGD”.* (S., 68 años, jubilado).

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

- *“Los gobiernos tienen intereses en determinadas acciones y nos cuentan las cosas como les conviene, y las ONGD nos cuentan otra cosa. Son interesantes para contrarrestar las acciones de ciertos gobiernos”.* (P., 48 años, informática).

La ayuda humanitaria y la ejecución de proyectos de cooperación en otros países es, para un amplio sector, la función central de las organizaciones y, dentro de éstos, aquellos que van ligados a la construcción y dotación de infraestructuras:

- *“(…) En algunos casos denuncian y, en otros (se refiere a otras ONG), ese no es su objetivo y sus objetivos son a corto plazo, generar infraestructuras…”* (J., 34 años, profesor secundaria).
- *“Hacer colegios en África (…) pozos de agua (…)”.* (I., 19 años, alumno universitario).
- *“Poner placas solares en campamentos de refugiados”.* (J., 22 años, alumno universitario).
- *“Inserción y recuperación de guerrilleros en África y Colombia. Proyectos con mutilados de guerra”...* (E., 42 años, alumna universitaria).

La Educación para el desarrollo y las Campañas, entendidas tanto como actividad educativa o como divulgación de la actividad de la ONGD, son otro de los componentes fundamentales de la actuación de las ONGD:

- *“La labor que se está haciendo en España de concienciar a los niños me parece que es grande por parte de estas organizaciones”.* (J., 74 años, voluntario ONGD).
- *“Desde hace ya bastantes años uno de los mayores retos es la educación. Es que eso es una parte de las organizaciones no solo trabajar una cooperación fuera, sino trabajar aquí en campañas de sensibilización donde puedas un poco transmitir el trabajo que estás haciendo fuera y que ellos lo vean”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).
- *“Las ONGD promueven iniciativas populares, promocionando actividades aquí, nos mentalizan a los demás y me parece estupendo”.* (S., 68 años, jubilado).

3.3.3. Confianza en las ONGD

La valoración que en España se ha hecho de las ONGD tradicionalmente ha sido bastante alta. En el estudio del CIS del 2001 (nº 2.419), al margen de que la población conozca o no las actividades y el trabajo concreto que realizan las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, el 79% de la población valoraba positivamente, frente a un prácticamente inexistente 1% que lo hacía negativamente.

En ese mismo año, y continuando con datos del Barómetro recogidos por Alemán y Trinidad Requena (2001: 125), el 61% de la población española mayor de 18 años consideraba cada vez más necesaria la existencia de las ONGD para hacer frente a las necesidades y problemáticas de una sociedad cada vez más compleja, pero no era tan clara la opinión sobre si son éstas quienes deben diagnosticar y dar solución a los problemas mundiales.

Sobre el respaldo y confianza otorgados a distintas entidades, en este mismo Barómetro 2001, el 36% de las personas encuestadas respaldaban la labor de ONGD como Manos Unidas o Intermón Oxfam como receptoras de mayor confianza, un 26% señalaba a organizaciones intergubernamentales como la UNESCO, la Organización Mundial de la Salud, etc., y un 38% se decantaba por la opción “No sabe/No contesta”.

En los años 2005 y 2006 reaparecía este respaldo de la ciudadanía española a las ONGD en el “Informe de la Coordinadora sobre la percepción social de las ONGD” (CONGDE 2005), que las situaba como las instituciones mejor valoradas y generadoras de mayor confianza, dato que recoge el Informe del 2010 “Así nos ven” de la CONGDE (2010: 40), en el que España es el país de la UE que valoró a las ONGD con la puntuación más alta, por encima de los medios de comunicación y el gobierno central.

Como en el ámbito estatal, en Castilla y León la valoración hacia las ONGD es positiva y se muestra confianza hacia la labor que desempeñan, que va unida a la cercanía que facilita el conocimiento de lo que hacen. En los debates de los grupos de discusión, se señala la necesidad de que coexistan y se complementen distintas formas de cooperación llevadas a cabo por distintas entidades (organismos internacionales, gobiernos, ONGD), y en todos ellos será la gestión de los fondos el punto sobre el que pivote la cuestión de la confianza:

- *“Son necesarios los dos, la cooperación oficial y de las ONGD, privada. La oficial debería ser la fundamental y también la que vigilara como se llevan a cabo los proyectos. Y la cooperación privada también pues me parece muy bien porque es capaz de llegar a un punto concreto de manera mas eficaz, que la administración quizá”.* (S., 68 años, jubilado).
- *“Desconfianza total hacia la ayuda oficial y también hacia las ONGD (...) Como se puede llamar ONG y gastarse el dinero en sí mismos, y lo mismo ocurre con la FAO, la ONU o el Gobierno de Andalucía: el dinero se va por el camino. Desconfío”.* (J., 42 años, informático).
- *“Hay veces que la gente no se fía de las ONGD, porque ha habido casos de fraudes y te queda la duda de saber si se están llevando el dinero para hacerse ellos más ricos. Hay que tener más control sobre las ONGD porque a lo mejor lo que parece bueno, no lo es”.* (M., 16 años, alumna de secundaria).
- *“Dar dinero a una ONGD es un acto de fe: les creo o no les creo. Aunque me manden los datos, yo no me los leo”.* (J. C., 51 años, profesor de secundaria).

Parece existir acuerdo en que las ONGD no están tan condicionadas por intereses espurios como los gobiernos o las empresas, siendo más cercanas a la gente y sus problemas, y se les otorga mayor control sobre su actuación mediante las auditorías:

- *“En general tienen más credibilidad que el gobierno”.* (M., 29 años, voluntaria ONGD).
- *“Si, cuanto más de a pie, mejor, una ONGD responsable, que ayude es mejor que un gobierno. Muchos países tienen un dictador y no se puede hacer un seguimiento de la ayuda y se queda con el dinero. Y también se lo queda el gobierno corrupto de aquí”.* (I., 52 años, funcionaria).

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

- *“Gran parte de los fondos del AECID lo gestionan ya las ONGD”.* (A., 50 años, voluntario ONGD).
- *“Las ONGD... El dinero que se colecta va directamente a eso, hay un control. Es lo que yo conozco. Control de cómo se ha gastado, con auditorías”.* (J., 74 años, voluntario ONGD).
- *“... hay iniciativas privadas que aportan un aire fresco, llegan más allá, son más eficientes y creativas”.* (P., 48 años, informática).

Existen también matizaciones al respaldo mayoritario a las ONGD. Unas tienen que ver con el reclamo por la transparencia. Sólo en casos aislados se expresa una desconfianza total hacia las ONGD y la alternativa para generar una valoración positiva pasa por una actuación transparente y conocida a nivel sociedad en general:

- *“Mayor transparencia, concretar los proyectos, los mensajes”.* (P., 19 años, alumno universitario).
- *“Debería hacerse un seguimiento de todo el proceso porque si no se pierde”.* (B., 25 años, profesora universitaria).
- *“(...) y las ONG deberían ser mucho más transparentes”.* (D., profesor universitario).
- *“Tiene que tener confianza y saber que cuando se necesite investigar algo se puede hacer, y que si quieres información la obtienes (...)”.* (P., 48 años, informática).

Otras razones para la desconfianza tienen que ver, como hemos dicho, con la existencia de un número excesivo de ONGD y la imagen que dan de ellas los medios de comunicación cuando aparece alguna noticia de malas prácticas.

La actuación de las ONGD y su credibilidad también va unida a la valoración de su nivel de independencia. En general, en los planteamientos se aprecia relación entre la independencia ideológica, política o de acción con la independencia económica, llegándose a concluir que al recibir las ONGD fondos de la Administración Pública pierden capacidad de movimiento y no tienen libertad de acción u opinión. La idea de que los fondos públicos restan independencia hace que algunas personas se decanten a favor de aquellas ONGD con vías de financiamiento distinto, a través de las cuotas de personas asociadas, mediante apadrinamientos, etc.:

- *“Son independientes en ciertos puntos y como se pasen un poco, les van a parar los pies”.* (E., 28 años, alumna universitaria).
- *“Económicamente no son independientes, porque muchas ONGD dependen de las subvenciones cada año”.* (D., 19 años, alumno universitario).
- *“Me imagino que el grueso (del dinero) les llega del aporte gubernamental y no individual, y, de nuevo, que el gobierno les controle”.* (R., 56 años, profesor secundaria).
- *“Si que se saca mucho de cuotas [Cruz Roja, Intermón son nombradas] (...) Yo recelo más de la ONGD que saca el 80% de la administración, del Estado. La mayoría, yo creo, reciben de la iniciativa privada (apadrinamientos...)”.* (J. C., 51 años, profesor secundaria).

Angulo (2007: 20) plantea que, si bien el grado de autonomía de las ONGD españolas es objeto de debate en el sector, por su vinculación a partidos políticos en algunos casos y, sobre todo, por su alta dependencia de la financiación pública, y aun reconociendo que esto ha podido condicionar su capacidad crítica, restándoles autonomía en el control de la política pública y la demanda de compromiso, transparencia y rendición de cuentas, también es cierto que las ONGD han tratado de influir en las decisiones sobre la ayuda y han presentado ideas y propuestas innovadoras a nivel nacional y en los espacios regionales.

3.3.4. Voluntariado y profesionalización en las ONGD

Un cuarto aspecto analizado es el que se refiere al debate entre “voluntariado” y “profesionalización” de las ONGD. Según el Barómetro 2008 (2008: 76), la opinión de que la eficacia de las ONGD va unida al hecho de tener personal cualificado y profesionalizado antes que muchos voluntarios, es apoyada por el 43% de la población encuestada, mientras que un 29% piensa que deben disponer de muchas personas voluntarias.

Ahora bien, en el estudio de la Fundación Carolina se hace mención también al hecho de que el 43% de apoyo a la profesionalización del sector frente al voluntariado, rompe una dinámica que, desde el año 2005 venía creciendo en defensa de dicha especialización y que alcanzó un porcentaje del 48% en el 2007. Por su parte, en el Informe de la CONGDE (2010: 35), el 60,7% de las personas encuestadas se han mostrado de manera general indiferentes a esta cuestión.

Una posible interpretación de este hecho es la concepción de la eficacia de la actuación como el objetivo principal del trabajo de las ONGD frente a la solidaridad, entendida como un valor o criterio político más ligado a la actuación voluntaria.

Esta argumentación puede estar avalada por las distintas valoraciones realizadas por distintos grupos sociales: las personas con mayor nivel de instrucción destacan la necesidad de profesionalización para lograr una mayor eficacia en las tareas propias de las ONGD, mientras que las personas sin estudios o con estudios primarios no tienen una opinión formada o se inclinan por la presencia importante de voluntariado para conseguir eficazmente los fines de las organizaciones.

Del mismo modo, aunque un 61% de la población española se mostró indiferente ante esta cuestión, cuando en los grupos de discusión realizados para el Informe de la CONGDE se ahondó en el tema, presentando la complejidad del sector, las personas participantes consideraron la profesionalización como un tema prioritario. Tal valoración llevó a la CONGDE a concluir que existe un déficit de información de la sociedad en lo que se refiere al modo de funcionamiento de las ONGD, su estructuración, fines y objetivos.

Para la CONGDE, la cooperación al desarrollo del siglo XXI impone complejos retos que obligan a las ONGD a contar con profesionales especializados en las áreas en las que trabajan. La profesionalización del sector es una tendencia que se ha ido fortaleciendo en los últimos años y prueba de ello es que todas las entidades miembro de la

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Coordinadora cuentan con personal remunerado en sus estructuras, llegando a casi 5.000 personas contratadas en el sector. La gran mayoría cuenta con estudios universitarios y datos recientes apuntan a una creciente especialización a través de cursos de postgrado y masters específicos. Destaca también la experiencia en terreno de muchas de las personas que trabajan en la sede de las organizaciones (CONGDE 2010: 35)

En la población castellano-leonesa, al igual que a nivel estatal, hay diversidad de opiniones sobre este punto, con respuestas que defienden la opción del voluntariado, la profesionalización o una combinación de ambas.

Las opiniones que se decantan a favor del voluntariado tienen que ver con la honestidad que se supone de las personas voluntarias, su altruismo y la optimización de los recursos, incluidos los económicos:

- *“El trabajo de cooperación en las ONGD no debería estar remunerado. Los cooperantes no deben ser profesionales de la cooperación”.* (D., 29 años, alumno universitario).
- *“Una parte del dinero de apoyo se va en sueldos”.* (R. profesor universitario).

Quienes se decantan por la profesionalización lo hacen porque favorece una mayor eficiencia en el desempeño y estabilidad en los equipos de trabajo (por una cuestión de supervivencia económica), lo que optimiza el rendimiento y la eficacia, además de un mayor grado de responsabilidad. A ello se suma la consideración de que no es posible mantener una ONGD grande con un recurso humano compuesto únicamente por personas voluntarias:

- *“Una estructura grande no puede mantenerse con voluntarios (...) A un voluntario no puedes exigirle nada”.* (J., 22 años, alumno universitario).
- *“Un trabajo para que sea estable debe ser remunerado. Con voluntarios que van y vienen no se podría hacer mucho”.* (R., profesor universitario).
- *“Por supuesto que para ser cooperante hace falta formación y además estar un tiempo largo allí. Yo creo que los cooperantes deben ser profesionales como cualquier otro profesional”.* (A., profesora universitaria).

Por último, están las opiniones que no descartando ninguna modalidad apuestan por una postura intermedia, considerando que es positiva una actuación de personas voluntarias junto con profesionales en las organizaciones, con una distribución diferenciada de tareas y responsabilidades:

- *“(...) Y habría que dejar sitio a los profesionales, pero está bien que se mezclen con el voluntariado, para que no nos encontremos en un momento dado con empresas que se acaban lucrando, así entra gente de fuera que puede ver y saber”.* (P., 48 años, informática).
- *“La ayuda internacional sí debería ser más profesional sobre el terreno y aquí debería ser más voluntario”.* (J., 42 años, informático).

En todo caso, la opinión mayoritaria es que el cooperante voluntario, refiriéndose a aquel que trabaja en el terreno, tiene que estar formado y ser un “profesional de la

cooperación”, pero quien actúa en el ámbito cercano parece no requerir de tanta formación y puede ser cubierta la actuación a nivel de voluntariado:

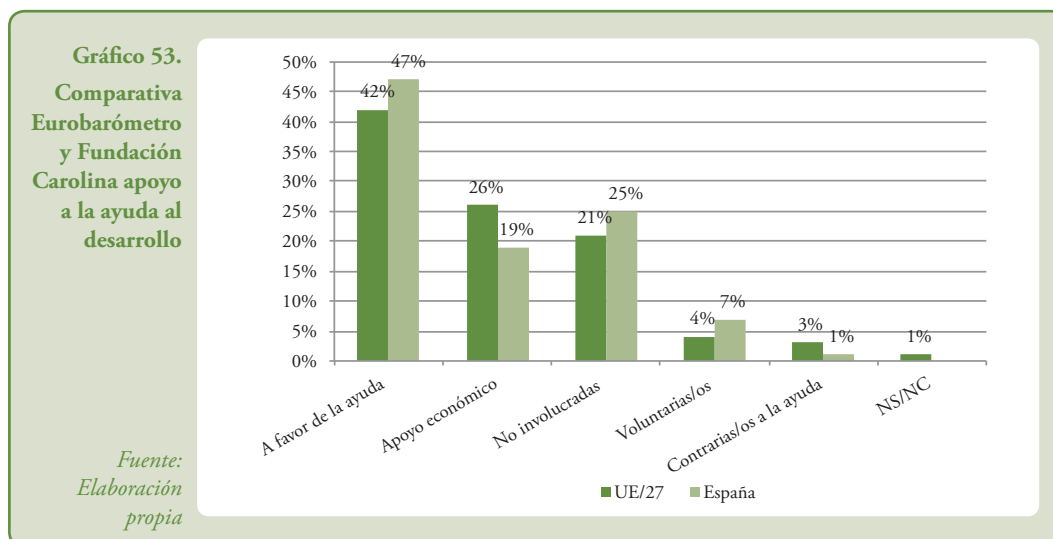
- “Si lo haces en otro país hace falta una formación mínima, pero un voluntariado que haces en España, a veces se hace con más entusiasmo, aunque no seas un profesional, a veces cuenta más la predisposición”. (E., 30 años, funcionaria).

3.3.5. Participación e implicación

El quinto y último aspecto abordado tanto en los grupos de discusión como en la encuesta hace referencia a la participación e implicación de la ciudadanía en temas sociales y de solidaridad, elemento fundamental a ser tenido en cuenta en la educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía crítica y propositiva.

En el marco europeo, muy pocos habitantes se oponen a la cooperación para el desarrollo en su conjunto. Según el Eurobarómetro (2010: 17-19), es significativamente bajo el número de personas que se manifiestan contrarias a cualquier tipo de actuación en materia de desarrollo, nueve de cada diez personas consideran importante ayudar a los países en desarrollo y un 72% se describen a sí mismos como activamente en favor de ese apoyo. Sin embargo, en el momento de concretar esta participación, la mayoría de las personas encuestadas (42%) no realizan ningún tipo de apoyo, aun estando a favor de la ayuda, un 30% apoya activamente, bien con aportación económica (26%) o bien mediante voluntariado en una organización (4%), y un significativo 21% se mantiene indiferente a las actividades de voluntariado y otras vinculadas que se realizan a favor de los países del Sur.

En la siguiente gráfica se muestran las similitudes y diferencias de la opinión europea y española a partir de los datos presentados por el Eurobarómetro. En el caso español el porcentaje de personas que se manifiestan a favor de la ayuda es superior al de la UE y participan algo más en voluntariado, aunque ambos porcentajes son muy bajos en este aspecto. Sin embargo, las personas no involucradas son más que en la UE y las que apoyan económicamente son menos. Luxemburgo y Finlandia son es tienen un mayor porcentaje de ciudadanía organizada con un 10% y un 9% respectivamente.



3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

El Barómetro de la Fundación Carolina correspondiente al año 2008 refleja que casi una de cada tres personas encuestadas (31%) afirma colaborar económicamente con alguna causa solidaria de manera ocasional (2009: 78-79). En 2009 este porcentaje desciende al 28%. Otra forma de colaboración que ha venido adquiriendo cierta relevancia en los últimos años es la compra de productos de comercio justo: en el año 2008, un 21% de los españoles afirma realizar esta práctica con el fin de colaborar al desarrollo de los lugares de origen de esos productos. No obstante, en el año 2009 este porcentaje también desciende al 18%.

El resto de las formas de colaboración por las que se preguntaba tienen menor relevancia cuantitativa: en los años 2008 y 2009 una de cada diez personas (10%) afirma estar asociada o colaborar económicamente con alguna organización dedicada al desarrollo; un 7% y un 6% para los años 2008 y 2009 respectivamente realiza funciones de apadrinamiento; un 5% y un 4% en cada año, es voluntario/a de alguna organización y un 4% realiza actividades puntuales como cooperante. Finalmente, uno de cada cuatro españoles (26%) manifiesta no colaborar de ninguna forma al desarrollo de los países más desfavorecidos.

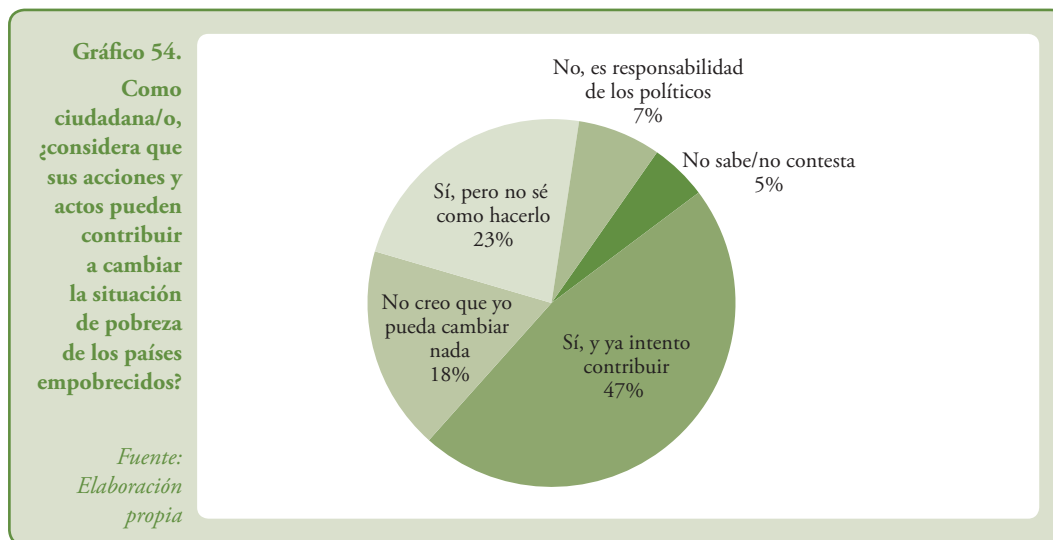
Los datos del Informe de la CONGDE (2010: 43), muestran que más de dos millones de personas apoyan económicamente, ya sea de manera continua o puntual, más de 25.500 personas son voluntarios/as y casi 5.000 personas forman parte de la plantilla laboral remunerada. También según la Asociación Española de Fundraising (2009), el 11% de la población española colabora económicamente con alguna ONG, ya sea de forma regular o puntualmente. Esta colaboración se traduce en cuatro millones de donantes a la labor de las ONG. Las principales motivaciones citadas para colaborar con una ONG son la solidaridad (47%), la satisfacción personal y la voluntad de combatir injusticias (42%), la pobreza y la discriminación (18%). La información constata que, a pesar de la crisis económica, las aportaciones se mantienen en 2008 respecto a 2006; una tendencia que corrobora el carácter solidario y comprometido de la sociedad española.

Angulo (2007: 5-6) sostiene que las encuestas y los sondeos de opinión revelan un apoyo público genérico a la ayuda al desarrollo y que este apoyo permanece relativamente estable en los últimos veinte años, no existiendo, por tanto, una supuesta “fatiga de la ayuda”, expresión acuñada en los años ochenta para indicar el cansancio de la ciudadanía con el sostenimiento de unas políticas de cooperación que se demostraban poco eficaces para erradicar la situación de pobreza.

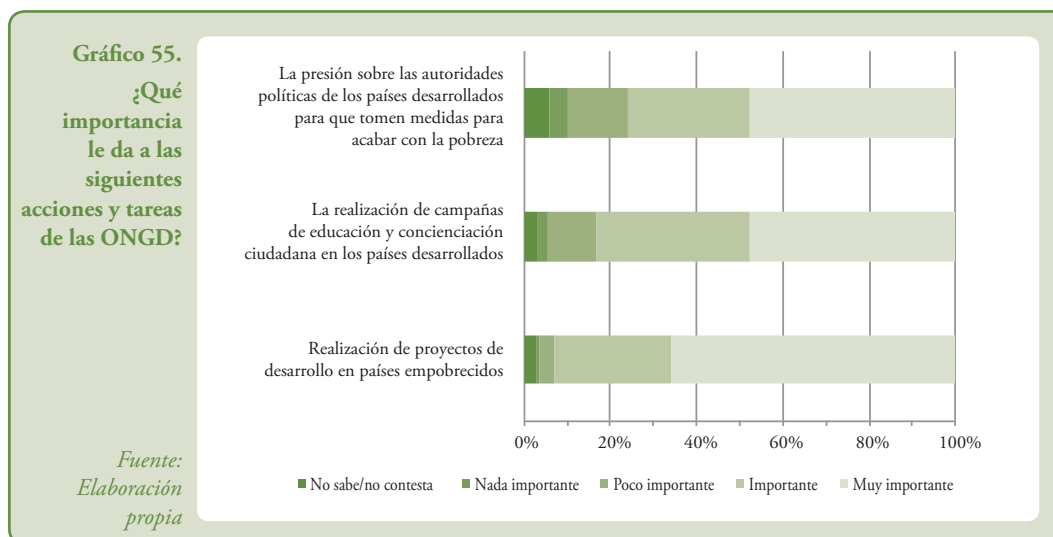
Sin embargo, estos mismos sondeos y encuestas ponen también de manifiesto, según Angulo, el nivel de conocimiento y comprensión que la ciudadanía tiene de los temas relacionados con la cooperación al desarrollo, niveles que son muy superficiales y reflejan falta de análisis y el predominio, en última instancia, de una percepción generalista y estereotipada de la ayuda, de la situación de los países del Sur y de las actuaciones de los actores principales de la cooperación.

En Castilla y León, cuando en los grupos de discusión se aborda la participación y el nivel de implicación ciudadana en cooperación, las expresiones más utilizadas son: “*ganas de ayudar*”, “*compromiso*” e “*implicación*”. Sobre la importancia de la participación ciudadana y la responsabilidad como individuos para promover cambios, según los

resultados de la encuesta, el 47% de las personas dice intentar contribuir de alguna manera a través de sus acciones a cambiar la situación de los países del Sur. El 23%, cree que se puede hacer algo a nivel individual pero no sabe qué. El 18% considera que no puede cambiar nada y sólo un 7% dice que solucionar estos problemas es responsabilidad de la clase política.

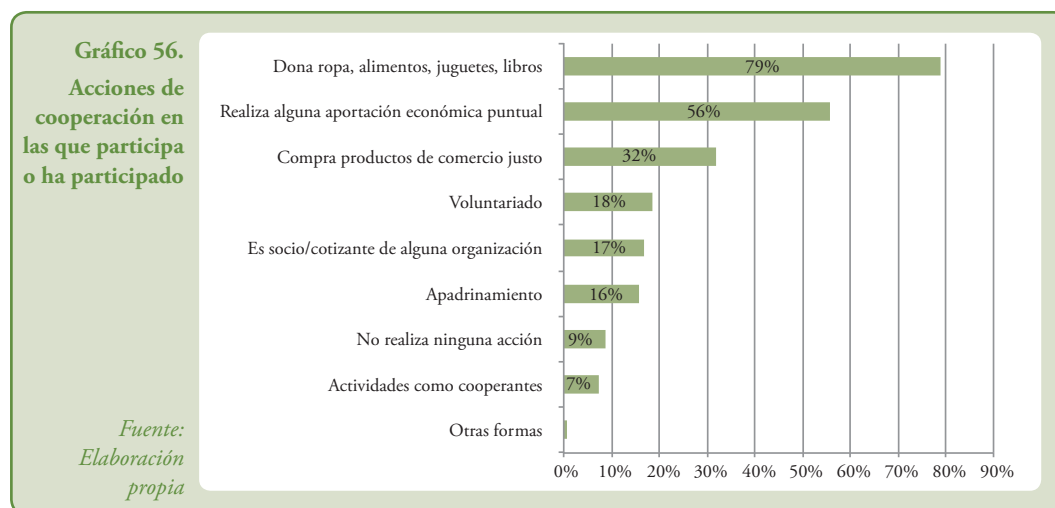


El análisis provincial muestra una situación bastante homogénea. El porcentaje de población que considera que puede contribuir a nivel individual a cambiar la situación supera el 60% en todas las provincias, teniendo en cuenta tanto quienes están intentándolo de alguna manera como quienes aún no saben cómo hacerlo. León (80%) y Valladolid (72%) son las provincias donde la proporción de personas que creen que su actuación puede contribuir a cambiar la situación es mayor y donde quienes no creen que puedan cambiar nada es menor, 19% en ambos casos. Por el contrario, las provincias con mayor porcentaje de personas que opinan que no pueden hacer nada a nivel individual son Zamora (32%), Palencia (31%) y Ávila (31%).

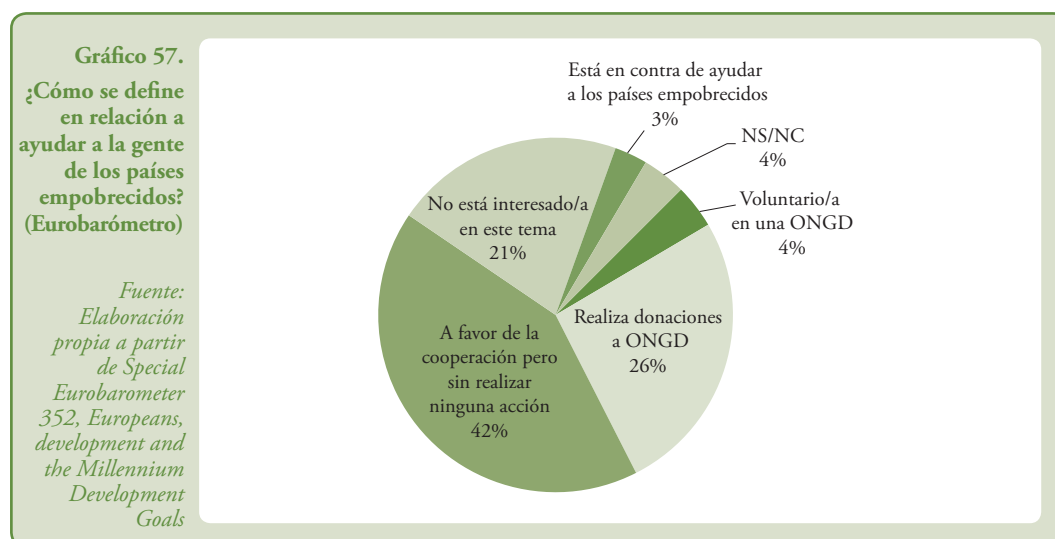


3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

La forma de participación más frecuente es la donación de objetos, las aportaciones económicas puntuales y la compra de productos de Comercio justo, disminuyendo la frecuencia en las acciones que requieren un mayor compromiso y dedicación, como puede ser el voluntariado, pertenecer a una organización y ser cooperante. Las formas de participación menos frecuentes son las actividades como cooperantes sobre el terreno, con un 6% de personas que realizan acciones de este tipo, si bien puede ser debido a que la oferta es significativamente menor. El porcentaje de personas cooperantes es ligeramente inferior al de personas que no han participado nunca en acciones de cooperación.

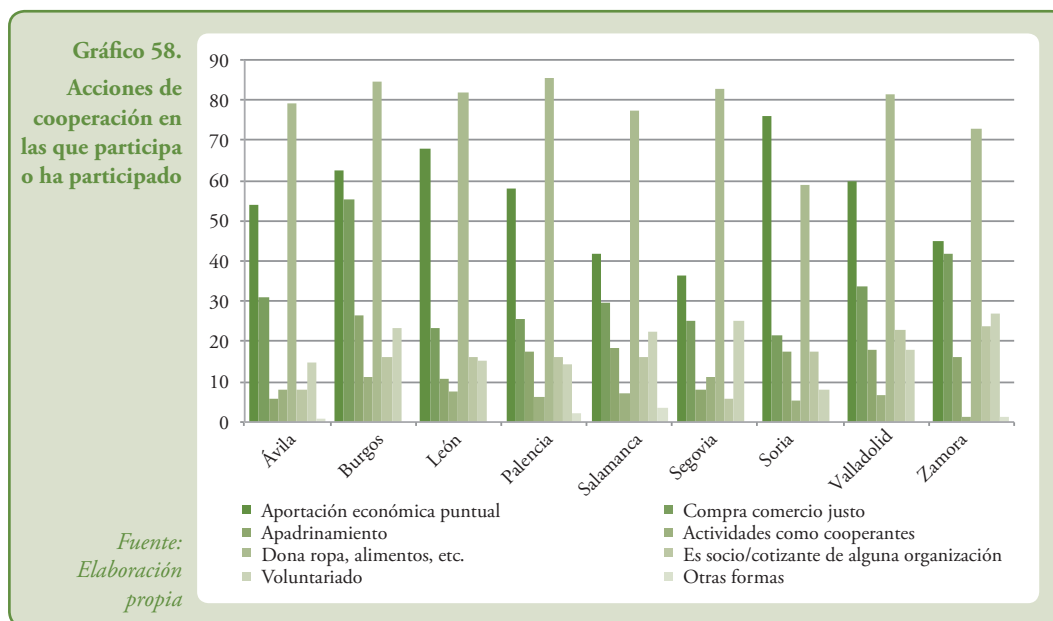


Si comparamos estos datos de Castilla y León con los europeos, se podría concluir que las personas de esta comunidad son en general más solidarias y están más implicadas que la media europea, ya que sólo el 30% de la ciudadanía europea realiza alguna acción de cooperación y el 66% no está vinculado de ninguna manera, mientras que en Castilla y León solamente el 7%, respondió que no realiza ni ha realizado acción alguna vinculada a la cooperación al desarrollo.



En todas las provincias las acciones más frecuentes son las donaciones, excepto en Soria donde la actuación más frecuente consiste en aportaciones económicas puntuales. También llaman la atención las provincias de Burgos y Zamora por el elevado número de personas que consume productos de Comercio justo (el 55 % y 42% respectivamente). En Burgos sobresale respecto de las demás provincias el número de personas que hacen apadrinamientos (26%).

En las acciones que implican un compromiso más continuado con alguna ONGD, también se observan diferencias entre las provincias. En Palencia y Ávila el porcentaje de personas que realiza alguna de estas tres acciones no alcanza el 20%, mientras que en Zamora (27%), Segovia (25%), Burgos (24%) y Salamanca (23%) la cuarta parte de la población entrevistada realiza labores de voluntariado. En Zamora, al igual que en Valladolid, la cuarta parte de la población es socia de alguna ONGD. La opción de ser coooperante es minoritaria en todas las provincias, correspondiendo los porcentajes más altos a Burgos y Segovia, con un 11%.



Como es habitual, los grupos de discusión matizan las apreciaciones estadísticas sobre la participación. Para la población rural, la colaboración está más relacionada con el aporte económico y la donación de ropa y alimentos, mientras que para la población urbana la participación activa de voluntariado es más importante.

Las respuestas a las preguntas sobre las motivaciones para colaborar o para formar parte de una ONGD, hacen referencia al bienestar personal, las inquietudes ideológicas y los motivos profesionales, siendo la primera de ellas la más citada:

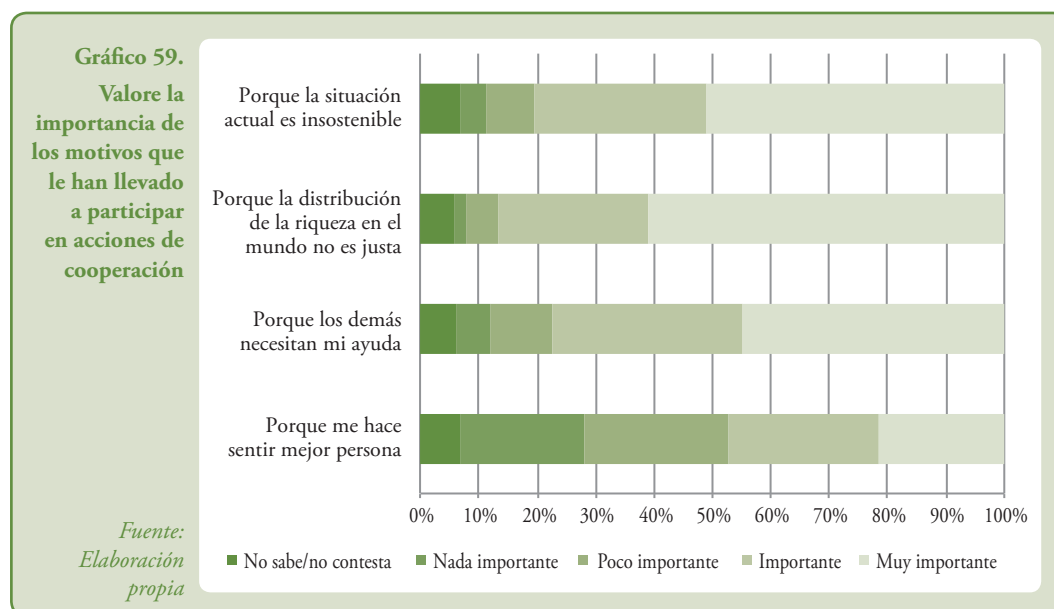
- “Ayudar es muy gratificante”. (M., profesora universitaria).
- “Te sientes bien”. (L., 24 años, alumna universitaria).
- “Al final, más que lo que das es lo que te llevas tú”. (P., 19 años, alumno universitario).

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

- “Cuando ves la tele y ves a niños que les estás dando de comer, piensas que tu dinero se está repartiendo en esas ayudas y crees que has hecho algo bueno”. (Á., 15 años, estudiante secundaria).
- “Yo creo que es querer comprometernos con unos ideales y unos principios y querer cambiar la situación”. (F., mujer 42 años).
- “Si yo, por ejemplo, me voy a un buen campo de trabajo durante varios meses, la experiencia de lo que aprenda ahí me va a valer en el futuro o en mi vida profesional”. (D., 29 años, alumno universitario).

En el análisis factorial de las respuestas a la pregunta sobre los motivos por los que una persona toma la decisión de actuar, se obtienen tres perfiles:

- Las personas que se implican porque consideran que la situación actual no es sostenible, y porque, en general, piensan que la distribución de la riqueza en el mundo no es justa.
- Las personas que se movilizan porque consideran que los demás necesitan su ayuda.
- Y un tercer grupo, el menos numeroso, para quienes realizar este tipo de acciones les hace sentirse mejores personas.



Si se comparan las motivaciones ofrecidas en los grupos de discusión y en la encuesta, puede apreciarse una diferencia significativa. Mientras en los primeros las motivaciones personales (“me hace sentir mejor persona”) tiene mayor presencia y se considera una razón significativa, en la encuesta, donde se ofrecen otras alternativas más vinculadas con motivaciones de carácter social, las razones personales son menos secundadas.

Como los principales obstáculos para la colaboración con las ONGD, en los grupos de discusión se mencionaron la falta de tiempo y la falta de sensibilización, principalmente.

Quienes consideran que la falta de tiempo es el mayor impedimento dicen colaborar en ocasiones con aportaciones económicas:

- *“Yo creo que hay momentos en la vida. Yo estoy deseando jubilarme para cooperar en eso, pero ahora no tengo tiempo. Por eso mi manera de colaborar es, llega una campaña, apoya, apadrina un niño, por ejemplo”.* (M., 49 años, profesora de secundaria).
- *“Cuesta mucho más dar tiempo que dinero”.* (B., 36 años, profesora de secundaria).
- *“Tienes que tener más disponibilidad de tiempo, de dinero, de todo”.* (E., 52 años, ama de casa).

El alumnado universitario es el más dispuesto a colaborar en un proyecto de desarrollo, aunque el voluntariado en el terreno se lo plantean como una posibilidad bastante remota, pues sugieren la necesidad de formación previa, disponibilidad y dinero. De la misma forma, más que la colaboración en el terreno, consideran que es fundamental el cambio de conciencia y la extensión del conocimiento sobre las causas de la pobreza:

- *“(…) soy de los que piensan que la culpa en eso no la tiene ni el dinero, ni los ricos, es la conciencia; es decir, si todas las personas nos concienciamos, la deuda de África se termina”.* (A., 22 años, alumno universitario).
- *“¿Qué podemos hacer allí nosotros? Alguien nos tendría que enseñar”.* (J., 55 años, profesor universitario).
- *“Yo creo que conocer simplemente te implica... y es que es necesario”.* (M., 29 años, voluntaria ONGD).

La formación de una conciencia crítica, una actitud activa y un posicionamiento claro ante la realidad, son los aspectos que se reivindican fundamentales para la implicación social. Por ello, la educación para el desarrollo es una estrategia necesaria en todos los niveles educativos:

- *“Desde todos los niveles educativos, desde educación infantil, en los colegios, institutos, universidad... de forma obligatoria la asistencia y el compromiso”.* (Alumnado universitario).
- *“Todos somos responsables de la situación del mundo, y si no hacemos nada estamos siendo cómplices... que seamos críticos con cada cosa que nos pasa en nuestra vida y que tengamos la responsabilidad, ¿no?, de actuar solidariamente o éticamente”.* (M., 37 años, voluntaria ONGD).
- *“Que luchemos por los derechos humanos y aportemos valores para que todos tengan lo necesario y no tengamos que ir de cooperantes a ningún sitio”.* (M., 51 años, voluntaria ONGD).
- *“(…) que seamos generosos. Pero no solo ya de generosos económicamente, sino generosos como personas”.* (P., 43 años, voluntaria ONGD).

En líneas generales y en base a estos elementos, podríamos concluir que la población de Castilla y León tiene respecto a las ONGD se caracteriza por:

- Una visión positiva de las ONGD y su labor, considerándolas menos sujetas que los gobiernos y las empresas a intereses ajenos a la cooperación, aunque también se piensa que hay demasiadas y se tiene una percepción de que tienen una excesiva dependencia de los dineros públicos, lo que les puede restar independencia de actuación.
- Una idea generalizada (93%) de que la *ejecución de proyectos de desarrollo en países empobrecidos* es la principal labor de las ONGD, si bien las *campañas de educación y sensibilización* (83,3%) y la *incidencia política* (75,9%) son funciones también importantes.
- Un importante porcentaje (47%) de la población castellano-leonesa afirma intentar contribuir a cambiar la situación de pobreza en los países empobrecidos y sólo un 8,6% dice no hacer nada. Las principales actuaciones que se realizan son donación de objetos y alimentos (79%) y aportaciones económicas puntuales (55,9%).
- Las razones que mueven a la población de Castilla y León a realizar tales acciones son la consideración de que *la distribución de la riqueza en el mundo no es justa* (86,7%), porque *la situación actual no es sostenible* (80,4%) y porque *los demás necesitan mi ayuda* (77,4%).

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública en materia de Cooperación para el Desarrollo en Castilla y León

Introducción

En nuestra sociedad actual, prácticamente todas las personas hemos ido adoptando una serie de términos de “cuño reciente” que se han incorporado a nuestro lenguaje de forma aparentemente mecánica, sin mayor reflexión, pero que reflejan una manera de posicionarnos ante el mundo en un marco de posibles contradicciones.

Así, utilizamos expresiones como “mundo globalizado”, “aldea global”, “mundo sin fronteras”, “justicia universal”, etc., conceptos todos ellos que nos acercan a una imagen “única” para representar lo que en definitiva es una realidad múltiple, tremendamente compleja y distinta y, sobre todo, enormemente desigual.

Por otro lado, el acceso a la información a través de diferentes fuentes y en distintos ámbitos (social, educativo, político, etc.) y la presencia permanente y constante de noticias, muchas de ellas sensacionalistas y que disfrutan de un espacio privilegiado en la cobertura de los medios de comunicación masivos, nos enfrentan a unas situaciones dramáticas de hambrunas, desplazamientos de personas, guerras y muertes previsibles. En definitiva, nos presentan una cara oscura del mundo y ello obliga a interrogarnos sobre los mecanismos que están propiciando que nos mantengamos en esta perversa dialéctica entre un lenguaje inclusivo en el que pareciera que “nuestra” realidad es “la” realidad del resto de personas del mundo, y unas imágenes que nos presentan todo lo contrario.

¿Será que estamos en un mundo donde se está perdiendo la sensibilidad que como seres humanos nos debiera acompañar siempre? ¿Será que los valores que están haciéndose un hueco importante en las sociedades prósperas están regidos por la insensibilidad, la dureza y el egoísmo? ¿Será, por el contrario, que las imágenes y las noticias que nos ofrecen de los “otros” que viven en el Sur son tan duras e impactantes y nos deberían confrontar de una manera tan radical, que hemos “aprendido” a poner distancia de esas realidades para poder vivir en la nuestra? ¿Será que no podemos o no sabemos cómo manejar esta distancia entre nuestro bienestar y la miseria en otras partes del mundo?

Gloria Angulo (2007: 4) sostiene que la ciudadanía de los países industrializados vive muy alejada de las situaciones de pobreza extrema. En sus vidas cotidianas no se ven

enfrentados a muertes por diarrea de niños y niñas; no saben qué significa caminar diariamente para buscar agua o leña... y esta distancia da como resultado el no tener un juicio racional, consciente y meditado sobre lo que significa la pobreza.

Pareciera que el hecho de incorporar en los currículos escolares aspectos y temas vinculados con los derechos humanos, la diversidad, las relaciones Norte-Sur, etc., que, unido a la práctica de los últimos años de introducir y desarrollar estas temáticas desde el mundo de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo a través de materiales y recursos especialmente diseñados por ellas, debería llevar aparejado un cierto nivel de conocimiento respecto a ciertos aspectos que definen las reglas del juego de la desigualdad, la injusticia, la pobreza y, por contra, la opción por defender valores como el de la solidaridad y la justicia.

Por otro lado, si bien es cierto que las noticias aparecen en los medios de comunicación, con lo que podría deducirse que la oportunidad de que la ciudadanía esté informada es real, también lo es el hecho de que estos medios generan “olvidos” y que van atrayendo la atención del público de unos temas a otros, casi todos ellos de una magnitud catastrófica o de horror y que, presentados en una sucesiva cadena aparentemente inconexa, provoca una especie de insensibilidad que mantiene a las personas ajenas y alejadas de dichas situaciones, receptoras pasivas de unos hechos que les paraliza, sin encontrar el medio de poder actuar.

Ante esta situación de impotencia, la alternativa es delegar en “otros” la responsabilidad de intervenir para resolver las situaciones. Es a la clase política a quien se relaciona directamente con esta responsabilidad, unida a una cierta aceptación y justificación de que “fracase” en su intento, ya que los problemas son presentados como de imposible solución definitiva, como nos demuestra el hecho de ver a unas poblaciones sufrir un año tras otro las mismas inundaciones, las mismas penurias cuando, por otro lado, se pensaba que se había solventado el problema con la intervención humanitaria de los países del Norte. También a las organizaciones no gubernamentales se les relaciona con la tarea de mitigar algunos de los efectos de “desajuste” que se producen en países del Sur.

Es en este marco que tiene todo el sentido la Educación para el Desarrollo entendida, como presenta Celorio y López de Munain (2007:126), como aquella educación que *“hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La EpD pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde a lo que habitualmente se denomina una EpD de quinta generación con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles”*.

La educación para el desarrollo, en su vocación de articular actividades y dimensiones diferentes tiene también la misión de establecer una dialéctica entre teoría y acción. El cambio de valores y actitudes va haciéndose operativo a partir de acciones concretas. Estas deberán ser estudiadas y analizadas en profundidad, en los momentos de reflexión, formación y análisis.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Cuando en 1989 se elaboró el Código de conducta respecto a imágenes y mensajes a propósito del llamado Tercer Mundo por parte de las ONGD, quedaron establecidos, como recoge Eizaguirre (2005: entrada “E”), los objetivos fundamentales de la educación al desarrollo a la hora de producir mensajes e imágenes destinados al público:

- a. promover la concienciación sobre los problemas del desarrollo, la comprensión de sus causas y soluciones, la interdependencia y la reciprocidad;
- b. estimular la participación de todos en el debate para sostener una política de verdadera cooperación política, económica y cultural;
- c. intensificar la solidaridad entre los pueblos con todos los socios posibles por medio de un mejor conocimiento recíproco;
- d. reforzar el compromiso de las ONGD, de los Estados y de la Comunidad Europea con los cambios estructurales en favor de los desheredados²².

Desde estas premisas es que la educación para el desarrollo se debe trasladar al ámbito de la educación formal y no formal. Mesa (2009) plantea que el proceso pedagógico en una educación interactiva, incorpora las prácticas de las personas participantes y propicia espacios para llevar a cabo una labor analítica de los contextos. Así entendida, la formación debe repercutir en la vida de sus participantes y debe propiciar un impacto más allá de su propio espacio. En el momento actual se tiende a encasillar el saber y las disciplinas en cotos cerrados, es decir, se parcela y deja inconexas las diferentes dimensiones de la realidad. La educación para el desarrollo, por el contrario promueve lazos entre entidades distintas y establece una dialéctica entre teoría y acción, entre realidad local y visión global, entre individuo y sociedad, entre formación y acción colectiva.

La educación en valores a través de temáticas referidas a los derechos humanos, el fomento de la paz y de la gestión no violenta de los conflictos, la autoestima, el respeto a la diversidad, la interculturalidad y género, respeto del medioambiente, consumo responsable, y otros aspectos vinculados a la justicia, la equidad, la solidaridad y la cooperación, se trabaja desde la educación formal con metodologías y técnicas inspiradas, fundamentalmente en la educación popular que, partiendo del conocimiento y la información que posee el grupo de alumnado, se propicia un espacio de búsqueda de información, análisis, debate compartido, contraste de opiniones y valoraciones para, con todo ello, regresar con un planteamiento de compromiso activo.

Cuando la educación para el desarrollo se lleva a cabo en el ámbito de la educación no formal, e informal, fundamentalmente referida a los medios de comunicación, las estrategias son distintas y están adaptadas a esos ámbitos.

José Bengoa (1996) plantea que los movimientos sociales tratan de movilizar opiniones y acciones para modificar determinadas actitudes sociales, y para que la sociedad civil ejerza una presión suficiente que produzca mejoras duraderas en las políticas públicas.

22. Ver Entrada “C” Código de conducta en el Diccionario de Acción Humanitaria: *códigos de conducta*

En ese contexto, la educación para el desarrollo se lleva a cabo a través de distintas estrategias y diferentes acciones entre las que destacan las campañas de sensibilización, programas de formación e investigación, denuncia e incidencia política, etc., si bien es cierto que suele tener una periodicidad bastante limitada y una duración en el tiempo no muy amplia. El protagonismo fundamental de las acciones de educación para el desarrollo en el ámbito no formal es de las ONGD.

Posiblemente a nivel teórico, el marco de análisis que más se ha desarrollado es el que concierne a la influencia de los medios de comunicación como un agente significativo a la hora de generar opinión y, en muchos casos, actuaciones que pueden ser significativas a la hora de decidir políticas los estamentos responsables de las mismas.

Aunque la relación concreta entre opinión pública y la ayuda al desarrollo no ha sido un tema sobre el que haya una especial literatura, sí se coincide con la opinión de Pérez Armiño y Areizaga (2000:139) cuando expresan que los medios tienen influencia a la hora de generar una serie de percepciones en la opinión pública occidental y como éstas percepciones sobre los problemas de desarrollo y las crisis humanitarias están relacionadas en el tipo de actuaciones, pero no es tan clara la “envergadura” de esta influencia, o la relación existente entre el tratamiento que estos temas reciben, y la dinámica que se genera que, como una ola, se inicia con la presentación masiva de la noticia en diferentes medios, se alimenta y crece al dar seguimiento en el tiempo del suceso, incorporación de imágenes que refuerza uno u otro sentido, coge fuerza para, morir y desaparecer cuando toca playa. Momento que se decide en unas determinadas esferas de poder, bien sea mediático, político o económico.

La imagen, la opinión, la valoración que las personas hacemos sobre los problemas que enfrenta la humanidad, las políticas que se toman frente a estas situaciones, los proyectos, la implicación y/o responsabilidad institucional, colectiva e individual, son algunos de los aspectos que nos llevan a hacernos algunas preguntas sobre las influencias que pueden ser la causa de los cambios de opiniones, argumentaciones, valoraciones y, seguramente conductas, que son significativas y están relacionadas con la temática de la cooperación para el desarrollo:

- ¿Qué nivel de influencia real tienen los medios de comunicación como gestores de opinión pública?
- ¿El tratamiento de temas en las diferentes asignaturas de la educación formal, así como los métodos de trabajo utilizados en las aulas pueden propiciar que se desarrolle más un tipo de información – opinión – valoración – actuación que otro?
- ¿Tiene un impacto significativo a la hora de potenciar una ciudadanía activa y crítica la actuación de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, con sus actuaciones en materia de educación para el desarrollo y sensibilización?

Sobre estas interrogantes es que se desarrolla esta segunda parte del diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en Castilla y León para, concluir con una serie de conclusiones generales que puedan servir de apoyo en el debate y la toma de decisiones sobre nuevas estrategias de educación para el desarrollo con un mayor impacto e incidencia social.



CAPÍTULO 4.1:
**La Cooperación
Internacional
para el Desarrollo
en la prensa de
Castilla y León**

AUTORÍA

Miguel Vicente Mariño
Enrique Díez Gutiérrez
Elena Domingo García

1. La cooperación internacional para el desarrollo en la prensa de Castilla y León

1.1. Introducción

Los medios de comunicación son uno de los actores cruciales que se deben tener en cuenta a la hora de estudiar cualquier fenómeno. La imagen que se construye de las personas, de los grupos o de los procesos sociales depende, en mayor o en menor medida, del retrato que los medios construyan sobre ellos. En el caso de la cooperación internacional para el desarrollo, la relevancia de las empresas de comunicación es incluso mayor, ya que en la mayoría de los asuntos que confluyen en este espacio las posibilidades de obtener un conocimiento directo acerca de ellos resultan escasas.

Los conflictos armados, las situaciones de emergencia o las catástrofes humanitarias tienen lugar, casi siempre, en territorios muy alejados del hábitat en el que la ciudadanía que recibe este tipo de información desarrolla su vida cotidiana. Así, el acceso a información acerca de países como Somalia o Sierra Leona depende de forma prácticamente exclusiva de los mensajes que se reciben a través de los medios de comunicación de masas.

Es cierto, no obstante, que las transformaciones sociotecnológicas que se suceden durante las últimas décadas han abierto nuevas ventanas para aquellas personas ávidas de información, pero los usos sociales y el consumo mediático predominantemente nos devuelven una realidad en la que el papel de los medios masivos continúa atesorando una capital importancia para calibrar la notoriedad y la visibilidad de cualquier asunto noticioso de alcance internacional.

Dentro de este contexto, un análisis en profundidad de la imagen que transmiten los medios de comunicación de Castilla y León sobre la cooperación internacional para el desarrollo fue considerado por nuestro equipo de investigación como un requisito insoslayable para un informe de estas características. En las páginas siguientes se presentan los resultados preliminares obtenidos en esta investigación, cuya información hace referencia a la producción periodística publicada en los principales diarios de Castilla y León durante el periodo mayo-agosto del año 2010.

1.2. Metodología

El análisis de contenido es una de las técnicas de investigación más empleadas para estudiar la producción periodística. Se trata de una herramienta que, aplicada con el rigor necesario, nos ayuda a conocer mejor la imagen que se proyecta desde las grandes empresas de comunicación acerca de cualquier fenómeno o proceso social, por lo que en este caso nos ayudará a profundizar en el retrato que se ofrece a la ciudadanía de la cooperación internacional para el desarrollo.

El procedimiento seguido en esta investigación toma como punto de partida los materiales localizados por i+deas, una empresa especializada en el seguimiento de medios de comunicación. El encargo realizado incluía la búsqueda informatizada en las versiones digitalizadas de cada uno de los diarios de los siguientes términos:

Listado de palabras clave rastreadas durante el análisis de medios

1. ONGD
Organización No Gubernamental para el Desarrollo
ONG de Cooperación.
ONG para el Desarrollo
2. Cooperación Internacional para el Desarrollo
Cooperación Internacional al Desarrollo
Cooperación al Desarrollo
Cooperación para el Desarrollo
3. Educación para el Desarrollo
EpD
4. Países Subdesarrollados
Países en vías de Desarrollo
Países empobrecidos
Tercer Mundo
5. Ayuda Oficial al Desarrollo
Ayuda Oficial para el Desarrollo
AOD
6. Codesarrollo
7. Decrecimiento
8. Objetivos del Milenio
9. AECID
10. PNUD

Partíamos, por lo tanto, de la premisa de que cualquier información que resultase de interés para los objetivos de nuestra investigación debería incluir en su estructura, por lo menos, uno de los términos que aparecen el listado sobre estas líneas. Una vez establecido el primer criterio de búsqueda de las unidades de análisis, era preciso determinar los medios en los que se realizarían las consultas para localizarlas. Por lo tanto, la búsqueda de estos términos se realizó en las siguientes cabeceras:

Listado de medios de comunicación analizados

1. El País
2. El Mundo Castilla y León
3. ABC Castilla y León
4. El Norte de Castilla
5. Diario de Burgos
6. La Gaceta Regional de Salamanca
7. Diario de León
8. El Adelantado de Segovia
9. La Opinión-El Correo de Zamora
10. Heraldo de Soria
11. Diario Palentino
12. Diario de Ávila

Los criterios de selección empleados para seleccionar los diarios partían de cubrir con la máxima amplitud el espectro de producción editorial periodística en la región castellano-leonesa. Así, se incluyeron tres periódicos de tirada estatal (El País, El Mundo y ABC), pero restringiendo su alcance, siempre que fuese posible, a las ediciones autonómicas. Asimismo, se eligió la cabecera provincial con mayor prestigio, para completar un repertorio de doce diarios que, a priori, satisface todas las garantías de representatividad estadística e ideológica en el espectro periodístico de Castilla y León.

La aplicación de los criterios de búsqueda sobre el universo de la producción periodística elegido nos devolvió 820 unidades de análisis, para el periodo analizado en este capítulo que va desde mayo hasta agosto de 2010. Esta amplia muestra fue cribada tras la lectura atenta de todas y cada una de las piezas periodísticas detectadas por el buscador informatizado. Como era previsible, la amplitud del listado de palabras clave provocó una distorsión en las noticias que aparecían como resultado, ya que muchas de ellas no trataban, en realidad, sobre cooperación internacional para el desarrollo, sino que simplemente se limitaban a, en algún punto de la noticia, emplear alguna de las palabras clave.

Era necesario, por lo tanto, revisar todas las piezas y determinar cuáles de ellas trataban como tema principal cuestiones vinculadas directamente con la cooperación, reduciendo significativamente la muestra que, finalmente, fue analizada. De este modo, entre las 820 piezas localizadas por el procesador informático nos encontramos titulares como los siguientes, cuya relación con el objeto de estudio era tangencial y, por lo tanto, no tenía sentido que se les aplicase el protocolo de análisis que, posteriormente, explicaremos:

“Y la broma pop se hizo carne” (El País, 1 de mayo de 2010, p. 38)

La única mención a las palabras clave es la siguiente: “Cuando no hacía nada de eso, se paseaba con una bandera blanca por el escenario mientras los raperos ingleses Bashy, Kano y la Orquesta Nacional Siria interpretaban White flag,

tema paradigmático del sonido electrónico con pátina de tercer mundo que tanto le gusta a los productores de moda”.

“Canarias reparte su embajada” (Diario de León. Revista, 9 de mayo de 2010, p. 10)

La única relación con las palabras clave es la mención a las actividades de voluntariado realizadas por una de las personas que resulta agraciada en una campaña promocional de las Islas Canarias para fortalecer su sector turístico.

Tras la rigurosa revisión de todas las unidades de análisis localizadas, se detectaron 350 piezas periodísticas con una relación clara con la cooperación internacional para el desarrollo que se convierte en la muestra analizada para este capítulo del informe.

Todas las piezas finalmente seleccionadas fueron sometidas a un protocolo de análisis de contenido, compuesto por 55 variables, tanto cerradas como abiertas, que han permitido profundizar en la cobertura periodística desde el punto de vista puramente cuantitativo, así como proporcionar apuntes relevantes desde una perspectiva más cualitativa. Las variables de análisis, que se exponen con mucho más detalle en el anexo, se presentan en la siguiente tabla:

Listado de variables analizadas

A. VARIABLES IDENTIFICATIVAS

1. Nombre del archivo
2. Año de publicación
3. Mes de publicación
4. Día de publicación
5. Tipo de día
6. Diario
7. Sección
8. Página
9. Titular

B. RELEVANCIA DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS y RECURSOS EMPLEADOS

10. Alto de la pieza
11. Ancho de la pieza
12. Posición
13. Fotos
14. Infografía
15. Destacados

C. ÁMBITO TERRITORIAL

16. Lugar de los hechos
17. País en el que ocurren los hechos

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

18. Contexto
19. Lugar desde el que se escribe la noticia
20. País desde el que se escribe la noticia
21. Presencia del diario analizado en la zona sobre la que se informa

D. AUTORÍA

22. Firma
23. Firmante
24. Rol de la persona u organización firmante

E. FUENTES DE INFORMACIÓN

25. Cantidad de fuentes citadas explícitamente
26. Nombre de la fuente principal de información
27. Institución a la que representa la fuente principal de información
28. Nacionalidad
29. Naturaleza
30. Visión

F. PROTAGONISTAS DE LA INFORMACIÓN

31. Cantidad
32. Nombre
33. Institución
34. Declaraciones
35. Visión

G. TRATAMIENTO DE LOS ACONTECIMIENTOS

36. Género periodístico de la pieza
37. Subgénero periodístico
38. Bloque
39. Vínculos
40. Responsables
41. Complejidad
42. Antecedentes
43. Consecuencias
44. Tema principal
45. Otros temas
46. Enfoque
47. Perspectiva
48. Ideología transmitida
49. Crítica del papel de la cooperación internacional

- 50. Cuestionamiento del modo de producción capitalista
- 51. Denuncia
- 52. Desigualdad
- 53. Mecanismos
- 54. Politización
- 55. Comentarios

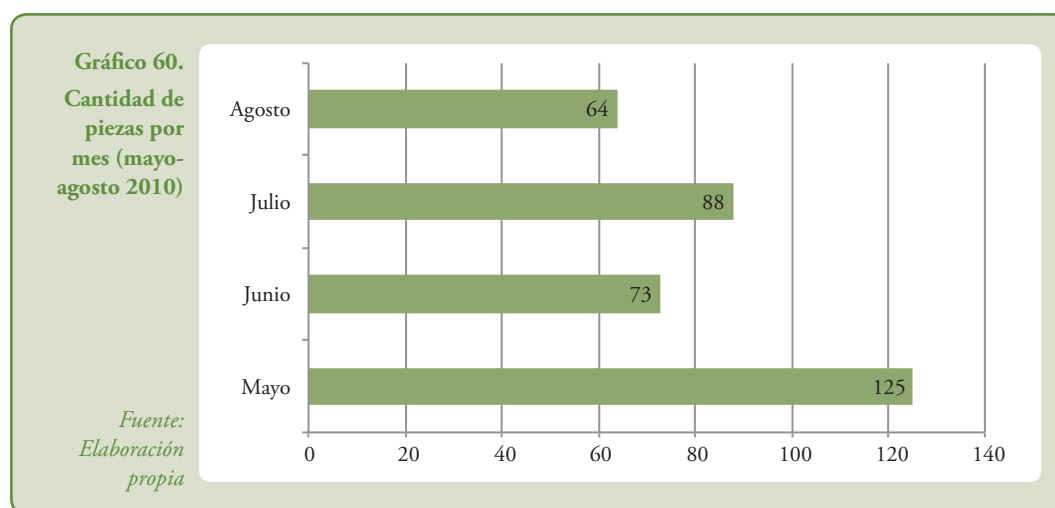
Se trata, por lo tanto, de un protocolo extenso y detallado que permite tratar un amplio repertorio de aspectos importantes para conocer pormenorizadamente una cobertura periodística acerca de un tema complejo como la cooperación internacional para el desarrollo.

El siguiente apartado presenta algunos de los principales hallazgos obtenidos tras la aplicación de este protocolo de análisis de contenido a las 350 piezas seleccionadas para el análisis. Por cuestiones de espacio, nos centraremos principalmente en los aspectos de naturaleza más cuantitativa, a la espera de desarrollar en el futuro las principales conclusiones procedentes del abordaje cualitativo que se ha realizado.

1.3. Resultados

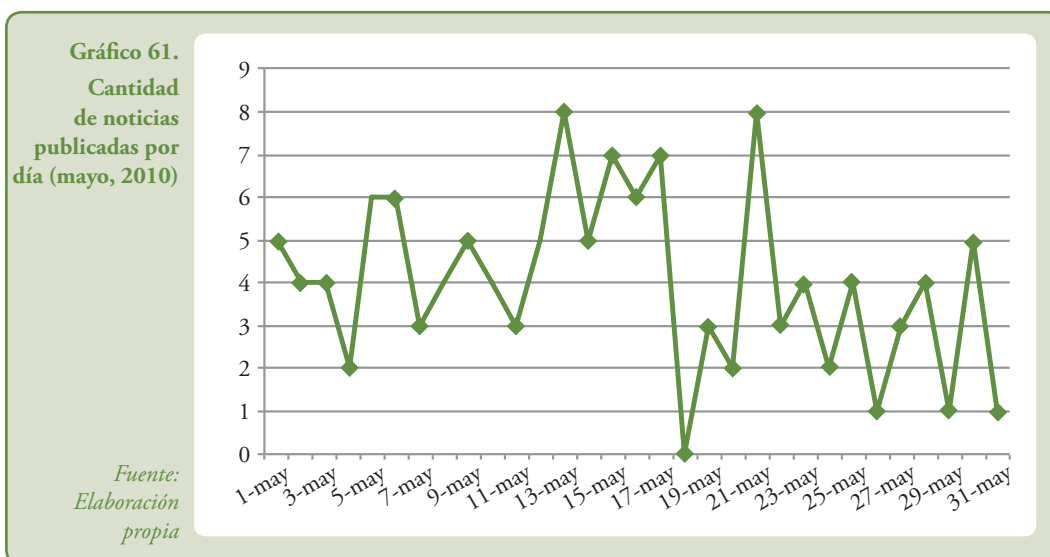
1.3.1. Distribución cronológica y temática de la cobertura

Durante los cuatro meses analizados de cara a la elaboración de este informe, las noticias localizadas se distribuyeron mensualmente según la información incluida en el siguiente gráfico:



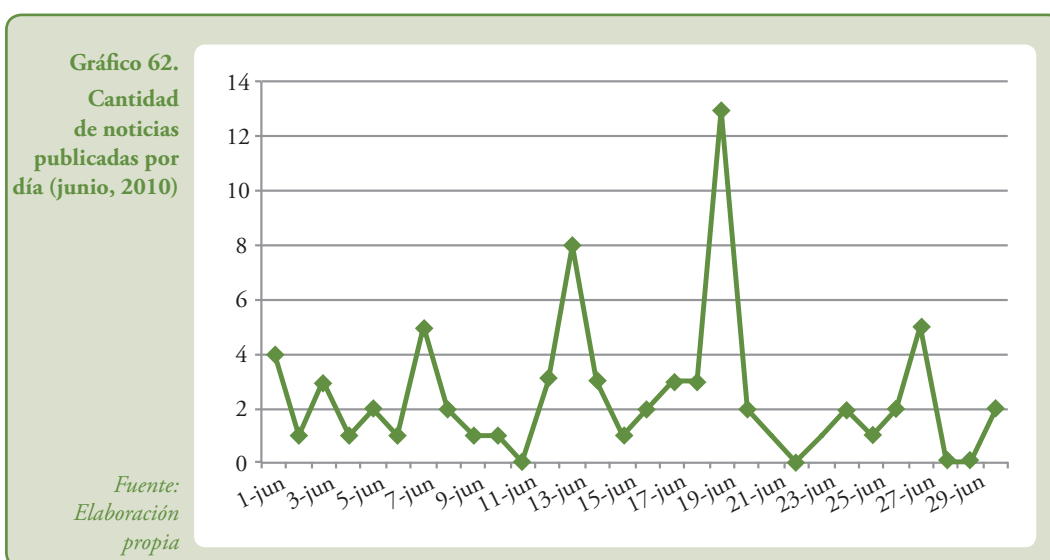
Es en el mes de mayo cuando nos encontramos con una mayor cantidad de piezas relacionadas con la cooperación internacional para el desarrollo.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública



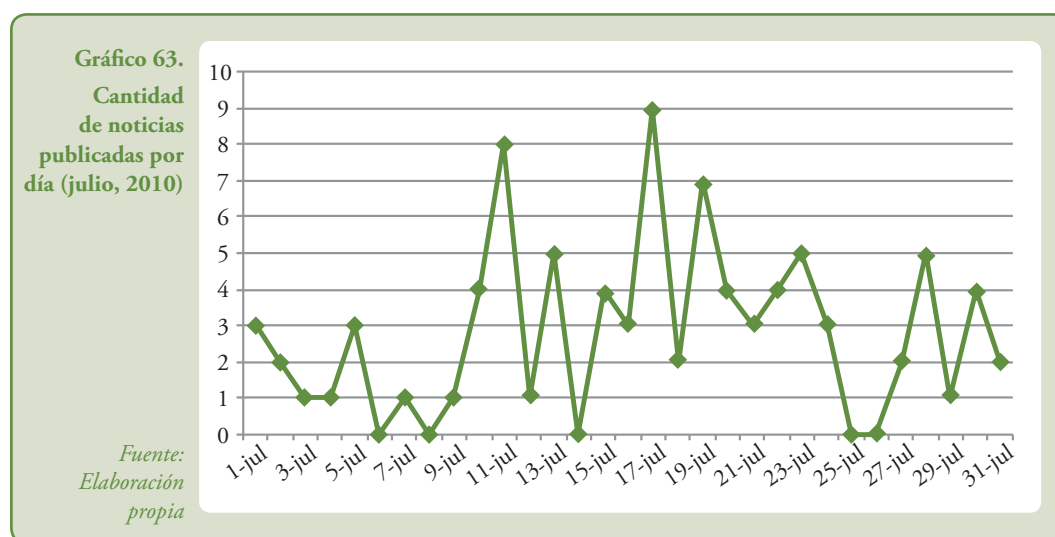
Sin entrar en el análisis de las temáticas y de los acontecimientos, podemos calificar la presencia de la cooperación internacional para el desarrollo como escasa en la prensa castellano-leonesa. Si tomamos en consideración el hecho de que en esta investigación trabajamos con doce cabeceras diferentes, nos encontramos con el promedio de que cada diario publica diez noticias en el mes de mayo, que como acabamos de afirmar es el que mejores indicadores ofrece. Esto equivale a publicar una pieza cada tres días, por lo que no parece que se trate de un tema prioritario en la agenda de los medios autonómicos.

En el mes de junio detectamos 73 piezas, un descenso significativo respecto al mes anterior y que se ve matizado por el hecho de que el 19 de junio se publiquen hasta 13 piezas sobre cooperación internacional, seis de ellas en La Gaceta de Salamanca y tres en el Diario de Burgos. En este caso, en esa jornada se da la coincidencia de que, por una parte, una iniciativa de La Caixa aparece recogida en cuatro de los diarios analizados, mientras que en La Gaceta se completa un bloque temática dedicado a las acciones de la Junta de Castilla y León en materia de cooperación internacional para el desarrollo.



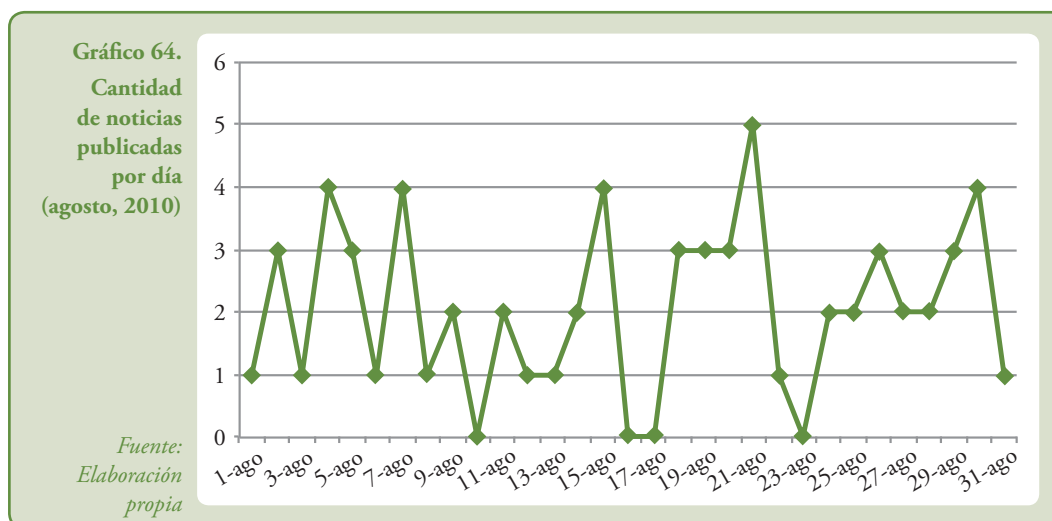
Estos casos de concentración de información en jornadas y publicaciones obedecen, nuevamente, a un tratamiento esporádico de la cooperación internacional, así como a estrategias habituales en el periodismo contemporáneo, que busca de alguna forma la profundidad y la especialización mediante la creación de bloques temáticos carentes de un tratamiento continuado a lo largo del tiempo. Se trata, por lo tanto, de monográficos cuyo contenido resulta interesante y útil ya que proporcionan una visión de conjunto acerca del tema analizado, pero cuya efectividad se diluye en tanto que carece de un seguimiento que permita aumentar la visibilidad y la relevancia del asunto tratado.

El volumen mensual de unidades de análisis disminuye una vez llegado el periodo estival. Este fenómeno obedece, sobre todo en el caso de agosto, al menor volumen de producción periodística publicada en España durante las épocas tradicionalmente vacacionales. Los diarios reducen su paginación y los filtros de acceso al contenido se convierten en el resultado de un proceso todavía más rutinario, con escasa variedad temática y una dependencia de las agencias de noticias superior a la media anual.



Como podemos ver en el Gráfico 63, los altibajos se suceden durante el mes de julio, alcanzando un pico de nueve piezas publicadas el 17 de julio, mientras que en cinco días no se localiza ninguna pieza en los doce diarios analizados. Este segundo dato resulta mucho más relevante que el primero, ya que nos remite a una falta de interés acerca de estas cuestiones por parte de las redacciones regionales. A diferencia de lo que explicábamos en el mes de junio, el pico experimentado el 17 de julio no responde ni a una acción concreta con una amplia cobertura ni a la existencia de un bloque específico sobre cooperación, sino que esa alta presencia remite a la publicación de temas diferentes en periódicos variados.

Finalmente, en el mes de agosto se aprecia un descenso significativo en el volumen total de noticias relacionadas con la cooperación internacional, con solamente 64 piezas en todo este periodo. Este dato supone que cada uno de los periódicos que componen la muestra publicó poco más de cinco piezas en todo el mes, una noticia cada seis días.



Si bien es cierto que, como afirmamos anteriormente, los contenidos en el periodo estival están sometidos a una mayor rutina productiva y a una menor cuota de investigación y trabajo con las fuentes informativas, también es cierto que se trata de los meses en los que con mayor facilidad se pueden introducir contenidos más alejados de las agendas institucionales públicas y privadas. Por lo tanto, se podría tratar de una buena puerta para que las personas que se dedican profesionalmente a la información abriesen nuevas ventanas temáticas y promoviesen nuevos encuadres informativos.

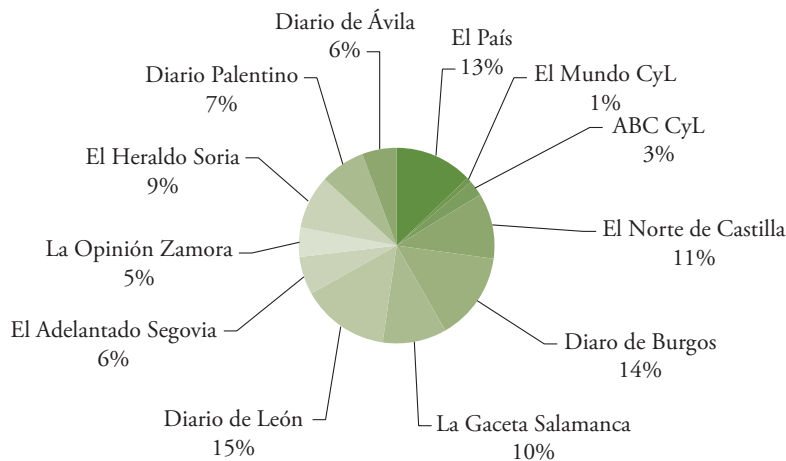
Los datos, sin embargo, no parecen traducir esta oportunidad en una realidad, si bien es cierto que es preciso completar una revisión más amplia del conjunto de la agenda periodística durante, por lo menos, un año para poder afirmar con rigurosidad la existencia de este tipo de procesos estacionales.

A pesar de que el objetivo de este informe no es tanto el establecimiento de una comparación entre los diarios analizados como la presentación de una imagen de conjunto, consideramos que es interesante presentar la distribución de las piezas analizadas en función de la cabecera periodística que, en su momento, las publicaron. Así, nos encontramos con una distribución bastante equilibrada, que nos devuelve el hecho de que todos los medios analizados cubren, en mayor o menor medida, la temática de la cooperación internacional para el desarrollo.

El reparto que muestra el Gráfico 65 nos devuelve al *Diario de León* como el periódico que mayor atención prestó a estas cuestiones durante el periodo analizado, acaparando un 15% de las piezas publicadas, seguido del Diario de Burgos, con un 14% y del diario de alcance estatal *El País*, con un 13%.

Llama la atención la escasa cobertura ofrecida por dos de las principales cabeceras a nivel estatal. Las ediciones castellano-leonesas de *El Mundo* y de *ABC* apenas reúnen 12 de las 350 piezas localizadas durante los cuatro meses de este estudio. Sin embargo, cabe destacar el hecho de que el análisis estas dos últimas cabeceras de difusión nacional se ha limitado exclusivamente a su edición autonómica, por lo que el volumen de informaciones publicadas ha de ser, necesariamente, menor, al contar con un espacio muy inferior que las diez empresas restantes para desarrollar contenidos.

Gráfico 65.
Distribución de las piezas periodísticas por diarios (n=350)

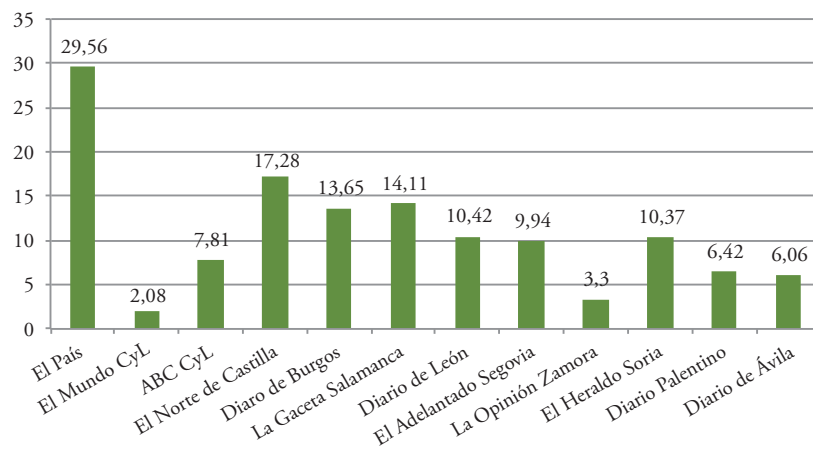


Fuente:
Elaboración propia

Retomando el análisis en clave regional, tanto *El Norte de Castilla* como *La Gaceta de Salamanca* superan la barrera del 10%, mientras que el resto de cabeceras oscilan entre el 5% de *La Opinión de Zamora* y el 9% de *El Heraldo de Soria*.

La distribución de las piezas publicadas por medio nos puede transmitir una primera idea acerca de la repercusión de la cooperación para el desarrollo en el espacio mediático analizado, pero no es el único indicador que debemos tomar en consideración. Así, tomando como punto de referencia el espacio total que se le ha dedicado a esta temática nos encontramos con datos que no coinciden, necesariamente, con los presentados anteriormente.

Gráfico 66.
Total páginas publicadas por diario entre mayo y agosto de 2010



Fuente:
Elaboración propia

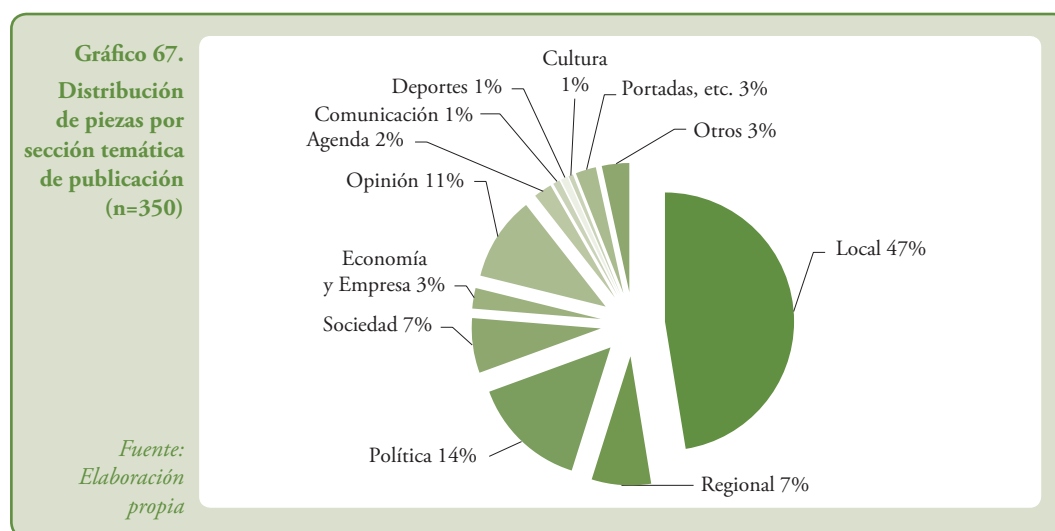
El País mantiene el liderato, con algo más de 29 páginas en las que se habla sobre nuestro objeto de estudio, mientras que en el escenario autonómico es El Norte de Castilla quien ocupa la primera posición, con 17'28 páginas, seguido de La Gaceta de Salamanca, con más de 14 páginas, y Diario de Burgos, con 13'65. Llama la atención, la

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

extensa superficie ocupada por las piezas de ABC, que con solamente el 3% de las piezas seleccionadas alcanza roza las ocho páginas completas de cobertura. Esta variable combina, en resumen, la publicación de piezas con su superficie, ofreciéndonos una información cuantitativa más ajustada a las dimensiones reales de la cobertura, sin entrar todavía en ninguna consideración cualitativa acerca de su contenido.

La inclusión de información sobre una tema complejo y poliédrico en alguna de las secciones temáticas del diario remite a una decisión importante, ya que contribuye a comprender mejor el alcance y la relevancia atribuida por los periodistas a la cooperación internacional para el desarrollo. Así, nos podríamos encontrar piezas en el apartado de Política, transmitiendo una imagen de asunto de mayor interés y trascendencia en la agenda institucional, del mismo modo que incluir las informaciones sobre esta cuestión en la sección de Sociedad, remitiendo a un tratamiento más centrado en el papel de la sociedad civil y de la ciudadanía a la hora de actuar en esta materia. Por lo tanto, partimos de que estas decisiones resultan relevantes para conocer la imagen que se transmite acerca de nuestro objeto de estudio, ya que esconden tras ellas aspectos connotados ideológicamente, por mucho que estos aspectos sean conscientes o el fruto de hábitos profesionales asumidos sin crítica a lo largo de las décadas.

Es preciso recordar a la hora de contextualizar estos datos que la clasificación de secciones temáticas que se ha empleado remite a la que utilizan las propias cabeceras a la hora de publicar sus contenidos. El debate acerca de la clasificación temática continúa abierto en el campo de la investigación en comunicación, por lo que en este trabajo hemos optado, simplemente, por transcribir el tipo de sección decidido por cada cabecera y, posteriormente, recodificarlo agrupando aquellas categorías que remitían a un tema o alcance similar.

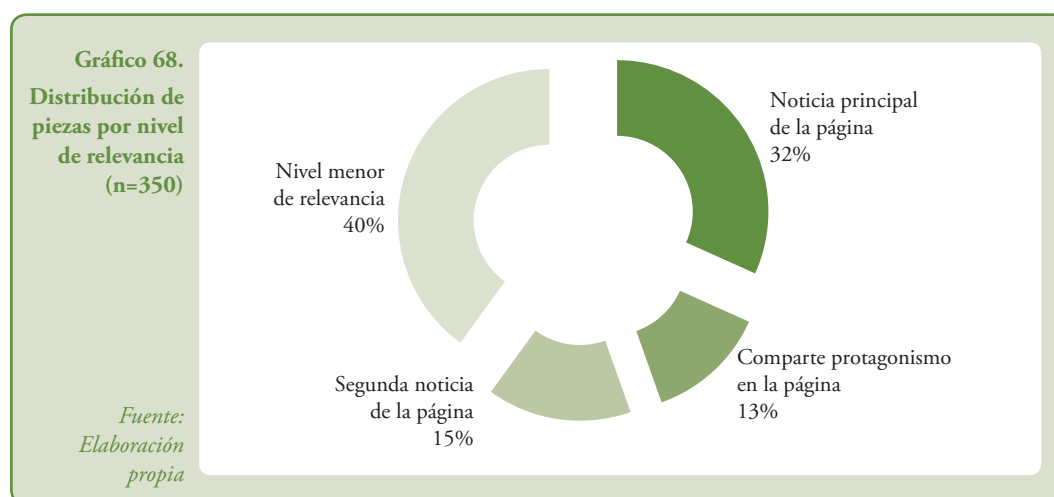


Los resultados de esta variable nos devuelven un claro predominio de la sección de información local en la cobertura informativa de los diarios castellano-leoneses sobre la cooperación internacional. Si sumamos el 47% alcanzado por este valor al 7% cosechado por la sección regional, nos encontramos con el dato de que más de la mitad de la

información que se publica sobre nuestro objeto de estudio aparece en noticias con una gran proximidad respecto a la persona que consume el texto periodístico. La cercanía respecto al lector es un factor interesante, ya que, dependiendo del enfoque empleado en la exposición de los hechos, nos podemos encontrar con coberturas que contribuyen a la movilización social y ciudadana en el espacio local.

Sin embargo, el desequilibrio que se percibe resulta excesivo y debemos prestarle mayor atención a la otra cara de la moneda: la cooperación internacional para el desarrollo no es un tema con presencia en las secciones que, tanto por parte de profesionales de la información como por parte de una amplia mayoría de su audiencia, se consideran de mayor trascendencia política y económica. En este sentido, no aparece en la agenda política nacional e internacional, o al menos no lo hace en las piezas publicadas por los diarios castellano-leoneses.

A la hora de dotar de relevancia a una pieza periodística, la composición visual de la página en la que aparece impresa la información resulta un elemento clave. Existen diversas recomendaciones, apoyadas en estudios experimentales, acerca de los efectos que provoca la ubicación de una pieza en página par o impar, en la parte superior o inferior, en el centro o en los laterales de una página. En este caso, y sin entrar en un estudio microscópico de estos aspectos, sí que resulta interesante comprobar si las informaciones sobre nuestro objeto de estudio cuentan con una posición destacada en la estructura formal de los diarios analizados.



Los resultados, nuevamente, no son especialmente positivos, ya que cuatro de cada diez informaciones remiten a un nivel de relevancia periodística bajo, o lo que es lo mismo, son en el mejor de los casos las terceras noticias en importancia dentro de la página en la que aparecen. Solamente en el 32% de las piezas nos encontramos con estas informaciones como noticia principal de la página, mientras que en el 28% restante aparecen bien compartiendo protagonismo con otro acontecimiento noticioso o bien como segunda noticia en importancia. Los datos recopilados durante el periodo analizado nos devuelven, por lo tanto, que la cobertura periodística sobre la cooperación internacional para el desarrollo es, cuanto menos, escasa en los diarios castellano-leoneses y que la relevancia que se le atribuye es secundaria.

1.3.2. Recursos periodísticos

Otros indicadores para conocer la relevancia atribuida por los diarios a una pieza periodística remite al empleo de recursos adicionales al tradicional texto escrito. Así, las fotografías que ilustran el contenido, los infográficos que explican con una síntesis de imagen y texto las cuestiones más complejas o la inclusión de destacados en los que se resalten los aspectos más interesantes de la información son solamente algunos de esos recursos al alcance de las redacciones. En el siguiente ejemplo, sin ir más lejos, nos encontramos con una información publicada por *El País* en la que se informa acerca del grado de internacionalización de la economía y de la acción política española, dedicando un espacio del texto a la cooperación internacional. Para ilustrar mejor unos datos complicados recurren a un apoyo infográfico que permite situar a España en un contexto comparado a escala global.

Imagen 3. Ejemplo de pieza periodística con apoyo infográfico

El perfil internacional de España se pone a prueba

El papel de nuestro país como potencia sufre riesgos por la crisis económica ● La imagen en el exterior cae en picado

CRISTINA GALINDO

El protagonismo de España como actor en la escena internacional exige nuevos compromisos. De ser un país que intentaba sacudirse el pasado autárquico franquista, ha pasado a ser una potencia de tamaño medio con aspiraciones de tener una voz en el mundo y que, para ello, ha ido aumentando el gasto en política exterior, sobre todo en cooperación para el desarrollo. Pero la crisis ha ful-

La inversión en política exterior

■ AYUDA AL DESARROLLO (2009) Millones de dólares

EE UU	28.870
Francia	12.430
Alemania	11.980
R. Unido	11.500
Japón	9.480
España	6.570
Holanda	6.430
Suecia	4.550
Noruega	4.090
Canadá	4.010
Italia	3.310

■ PRESUPUESTO DE ESPAÑA EN POLÍTICA EXTERIOR

Millones de euros

■ ÍNDICE ANHOLT DE MARCA-PAÍS (2009)

TOTAL		GOBIERNO	
Puesto	País	Puesto	País
1º	EE UU	1º	Canadá
2º	Francia	2º	Suiza
3º	Alemania	3º	Suecia
4º	R. Unido	4º	Alemania
5º	Japón	5º	Australia
6º	Italia	6º	Francia
7º	Canadá	7º	R. Unido
8º	Suiza	8º	Holanda
9º	Australia	9º	Dinamarca
10º	ESPAÑA	15º	ESPAÑA

Fuente: OCDE, Ministerio de Economía y Real Instituto Elcano. EL PAÍS

Fuente: *El País*, 23 de mayo de 2010, página 38

Sin embargo, estos recursos son limitados y vienen, en gran medida, condicionados por el espacio disponible para desarrollar la información o los argumentos en los géneros de opinión. Así, resulta interesante conocer a qué temas se le dedican estos recursos y, en nuestro caso, comprobar si se emplean cuando se habla de cooperación internacional para el desarrollo.

En el 45'7% de las piezas analizadas no se incluye ningún elemento fotográfico, mientras que en el 41'7% se incorpora una fotografía para acompañar al texto principal. En los casos restantes nos encontramos con un mayor despliegue visual, oscilando entre las dos fotografías incluidas en 20 de las piezas y las diez que aparecen en una de ellas. En general, el uso que se hace del material fotográfico remite a un valor explicativo del contenido escrito, con una presencia mínima de piezas centradas prioritariamente en el componente visual de la información.

De todas formas, todavía resultará más enriquecedor un análisis minucioso acerca de la intencionalidad de las fotografías presentadas, ya que en muchas ocasiones el material ilustrativo que se emplea remite simplemente a un valor testimonial que poco o nada tiene que ver con nuestro objeto de estudio. Un buen ejemplo de ello lo encontramos, paradójicamente, en la pieza que cuenta con una mayor cantidad de fotografías, publicada en *La Gaceta de Salamanca*, y que se limita a presentar los rostros de estudiantes de diversos centros que colaboraron en una campaña solidaria de la ONGD Manos Unidas.



A expensas de completar un abordaje cualitativo en paralelo, es posible constatar un predominio de una fotografía centrada en los actos programados por las administraciones públicas o por las entidades del tercer sector, es decir, un trabajo centrado en el ámbito local al que tienen un acceso directo los medios de comunicación analizados.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Así, nos encontramos con una mayoría de piezas periodísticas en las que, a pesar de centrarse en problemas de países extranjeros, se opta por incluir material procedente del entorno próximo a la publicación y a las personas que leerán ese contenido. La consecuencia es un tratamiento mucho más frío y etnocéntrico desde el punto de vista visual, ya que las verdaderas víctimas de las realidades sobre las que se informa no cuentan con una visibilidad directa, sino que simplemente se puede recabar información a través de los portavoces de las asociaciones locales que intentan paliar los efectos que se padecen en el extranjero. Es el caso, por ejemplo de algunas de las siguientes fotografías:

Imagen 5. Ejemplos de fotografías locales para ilustrar temas internacionales (1)



Marcha solidaria por la India. Más de un centenar de estudiantes de la Universidad de Burgos participaron ayer en la Marcha Solidaria por el Camino de Santiago UBU-Bangalore organizada por un grupo de Educación Social. UBU-Bangalore es un proyecto educativo y de cooperación al desarrollo que la universidad tiene en ese estado de la India para paliar las necesidades de los niños de la calle y que está impulsado por el profesor y responsable de Pastoral Universitaria, Jesús María Álvarez. Los andarines fueron del Hospital del Rey hasta Rabé. / PATRICIA

Fuente: Diario de Burgos, 8 de mayo de 2010, p. 20

Imagen 6. Ejemplos de fotografías locales para ilustrar temas internacionales (2)



Las Dominicas Misioneras de León posan con los voluntarios de la oenegé Verapaz. ESOB I. SALVADORES

«Haití se levanta sobre los cadáveres aún sepultados»

Dos voluntarios de la oenegé Verapaz, de la congregación dominica, recuerdan en León la tragedia que vive aún el país

Fuente: Diario de León, 15 de mayo de 2010, p. 16

Son escasas, por el contrario, las piezas en las que se recurre a imágenes procedentes de los lugares acerca de los que se habla en la información, por mucho que los hechos noticiosos se produzcan en nuestro entorno más cercano. Sin embargo, sí que podemos encontrar algunas instantáneas que responden a este patrón y transmiten una visión mucho más próxima, a pesar de la distancia, de los conflictos que se esconden tras las noticias sobre las que se informa. En la mayoría de las ocasiones, como no podría ser de otro modo debido a la disponibilidad de recursos de la mayoría de cabeceras analizadas, estas fotografías proceden de agencias internacionales, pero su potencial comunicativo resulta mucho más efectivo que las instantáneas que se limitan a atestiguar la realización de actos en los países enriquecidos para apoyar a los países empobrecidos.

Imagen 7. Ejemplo de fotografía internacional para ilustrar temas internacionales (3)



Las condiciones de vida en buena parte de África no solamente no han mejorado durante las últimas décadas, sino que van, si cabe, cada vez peores. / G/T

ÁFRICA PIERDE LA BATALLA CONTRA LA POBREZA

El Banco Mundial asegura que, con la excepción del Continente Negro, el resto de zonas subdesarrolladas progresan con paso firme en su combate para erradicar la miseria

Fuente: Diario Palentino, 5 de mayo de 2010, p. 42

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Imagen 8. Ejemplo de fotografía internacional para ilustrar temas internacionales (4)

Revivir África a través de la escuela

Una región de Burkina Faso hace del colegio el pilar social · Unos 36 millones de niños del continente no tienen acceso a la educación primaria

PERE RÍOS
Barcelona

Ganane Yacouba tiene 13 años y emplea tres horas al día para ir y volver al colegio, hasta el poblado de Saya, en la región de Yatenga, al norte de Burkina Faso, el país de África Occidental que fue Alto Volta y que está considerado uno de los más pobres del planeta. Ganane no regresa a mediodía a su casa de adobe en el poblado de Boboro desde hace más de dos años, cuando la ONG Intervida empezó a aplicar un programa de escolarización que ha convertido la escuela en la espina dorsal de la sociedad y de la infancia, que en el idioma dágara se dice *bibir* y que es como se conoce allí a la ONG.

Desde entonces la escuela es mucho más que el centro en el que se enseña francés, matemáticas, ciencias de la vida y de la tierra, historia y geografía. Es también el comedor, el lugar en el que se aprenden hábitos alimentarios e higiene y adonde acuden una vez por trimestre



Alumnos del colegio del poblado de Saya, en la región de Yatenga, al norte de Burkina Faso. / RUTH MELLADO

Fuente: *El País*, 20 de junio de 2010, p. 33

Los datos sobre infografía resultan mucho más decepcionantes, ya que solamente nueve de las 350 piezas analizadas cuentan con algún apoyo de este tipo. Además, el contenido de algunos de estos gráficos no tiene una relación directa con la cooperación internacional para el desarrollo, sino que remiten a información contextual de carácter principalmente macroeconómico, que se utiliza para explicar las líneas de inversión estatal. Por lo tanto, se percibe una manifiesta carencia de recursos infográficos en la cobertura analizada, siendo posible excluir de esta característica a alguno de los ejemplos que aparecen a continuación:

Imagen 9. Ejemplo de infografías que aparecen en las piezas analizadas (1)

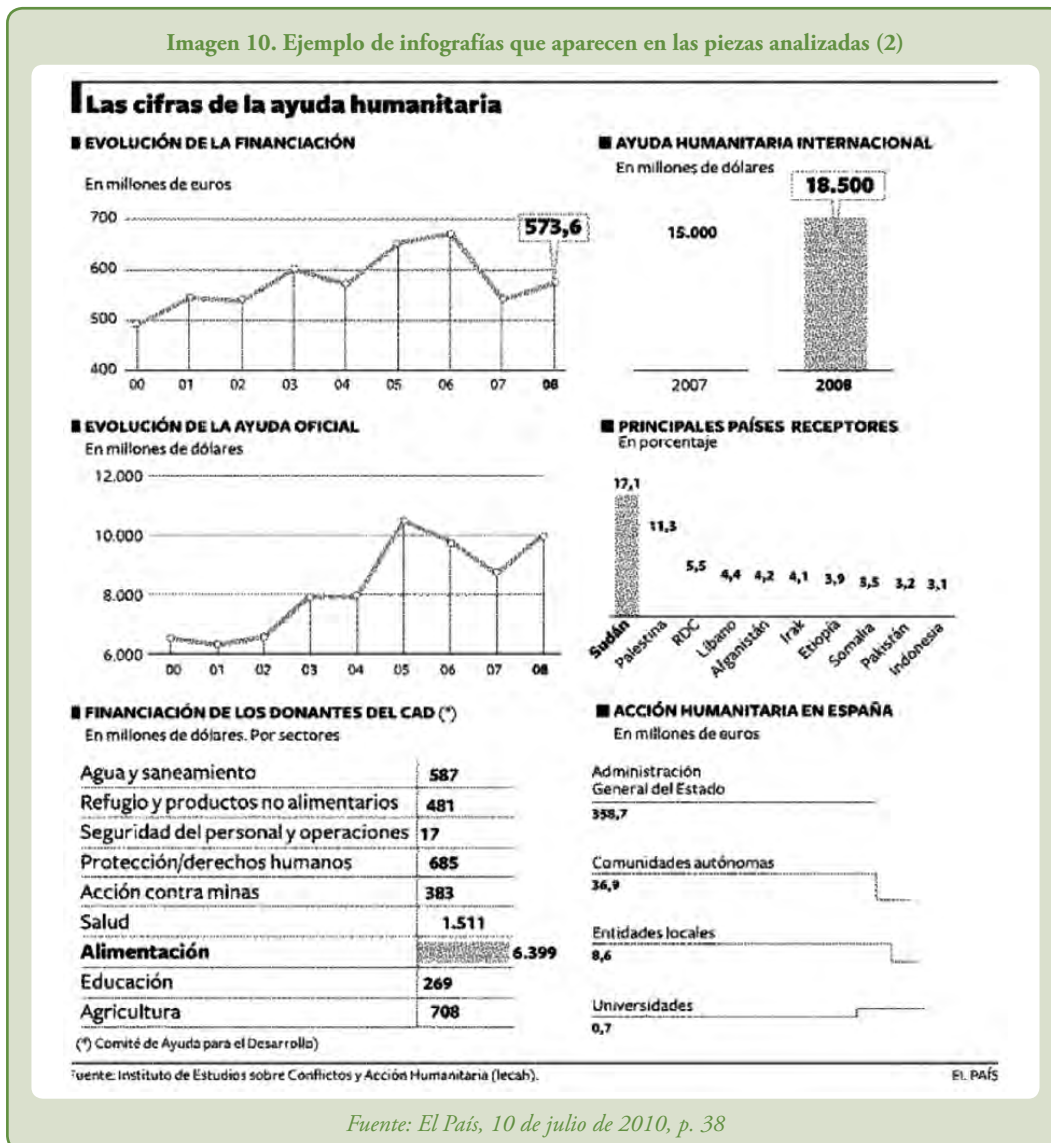
Localización de proyectos de cooperación al desarrollo de la Junta en el mundo



Fuente: Consejería de Interior y Justicia de la Junta de Castilla y León

Fuente: *La Gaceta de Salamanca*, 19 de junio de 2010, p. 44

Imagen 10. Ejemplo de infografías que aparecen en las piezas analizadas (2)



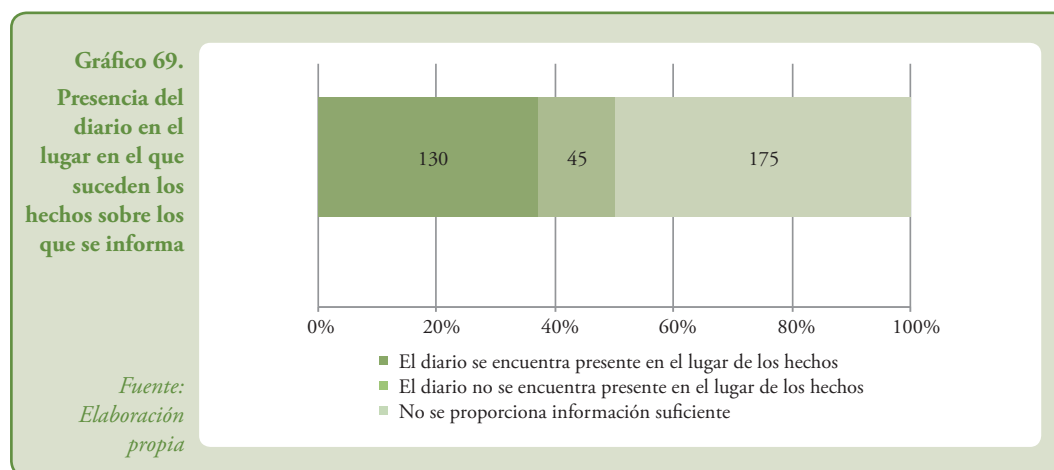
Es importante destacar que la elaboración de estos recursos demanda una mayor dedicación laboral y especialización profesional. Las personas que son capaces de generar estos materiales son escasas en las redacciones y el tiempo necesario para producirlos es superior al que, por ejemplo, puede consumir la publicación de fotografías, cuya tecnología se ha simplificado notablemente en los últimos años facilitando notablemente su incorporación a las ediciones impresas. De hecho, seis de las nueve piezas que cuentan con apoyo gráfico han sido publicadas en la edición estatal del diario *El País*, prueba evidente del coste que conlleva su producción. En consecuencia, la testimonial presencia de gráficos no hace más que remitir a una posición secundaria de estos temas dentro de la agenda periodística autonómica.

Por su parte, la cantidad de destacados también es reducida, al emplear este recurso solamente en el 32'8% de las piezas. La conexión entre la utilización de los destacados y la extensión de las noticias es todavía más evidente, por lo que estos datos remiten a las proporciones mostradas con anterioridad en este capítulo.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Los recursos técnicos son un claro indicador de la disponibilidad económica y de personal con la que cuentan los medios de comunicación, un factor también crucial a la hora de destacar a profesionales de la información en los puntos en los que suceden los acontecimientos. La ubicación del periodista o el reconocimiento de la autoría por parte de quien redacta el material son aspectos que nos permiten conocer el grado de implicación en los hechos por parte de la empresa, así como nos hablan de su capacidad operativa diaria.

En el caso que nos ocupa, nos encontramos con el hecho de que en la mitad de las piezas analizadas, no es posible detectar de una manera manifiesta si el diario cuenta con informadores desplegados en el terreno. Podríamos cruzar esta ausencia de información con los datos que a continuación se ofrecerán acerca del lugar de los hechos sobre los que se informa para deducir que en la mayoría de los casos el diario cuenta con recursos humanos para cubrir los hechos, ya que una gran parte de ellos se producen en un radio de acción muy próximo a la ciudad en la que se edita el periódico.

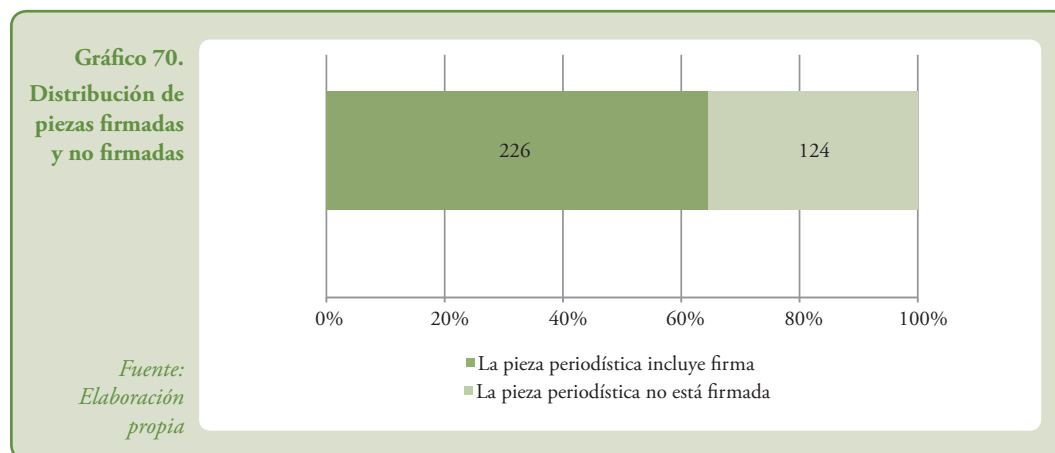


La naturaleza predominantemente local de la información publicada por los medios de alcance autonómico justifica esta mayoritaria presencia, si bien resulta interesante constatar que prácticamente una de cada siete piezas se elaboran sin contar con personal propio en el escenario. Esta característica no debe asociarse de forma necesaria con una menor calidad periodística, pero sí que sirve para ilustrar la notable dependencia que existe de las agencias nacionales o internacionales de noticias para completar la oferta periodística diaria.

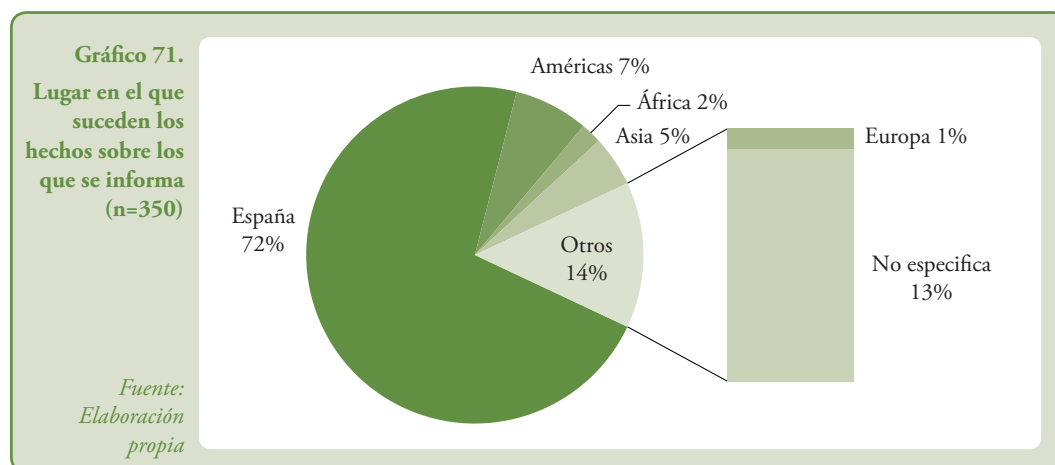
En el caso de la cooperación internacional para el desarrollo, y coincidiendo con lo explicado al hablar de los recursos técnicos, nos encontramos con la paradoja de que quienes informan, lo hacen de una realidad próxima y local, al mismo tiempo que remiten a otra realidad social mucho más alejada geográficamente y culturalmente, reforzando en ocasiones la distancia que separa el contexto de la producción de la información con el contexto en el que suceden los hechos sobre los que se informa.

El factor de la proximidad geográfica respecto a la mayoría de los acontecimientos cubiertos, unido a una creciente demanda social y profesional acerca de la responsabilidad

sobre los materiales publicados en las cabeceras, provoca que más del 60% de las piezas revisadas cuenten con una firma en su encabezamiento, identificando a la persona o a la agencia de noticias que se ha encargado de producir la información. Aunque no se incluyen datos estadísticos, la rúbrica suele remitir, predominantemente, a personas que trabajan en las redacciones, y no tanto a las agencias de información que prestan servicio a los medios castellano-leoneses, como Efe, Europa Press, ICAL...

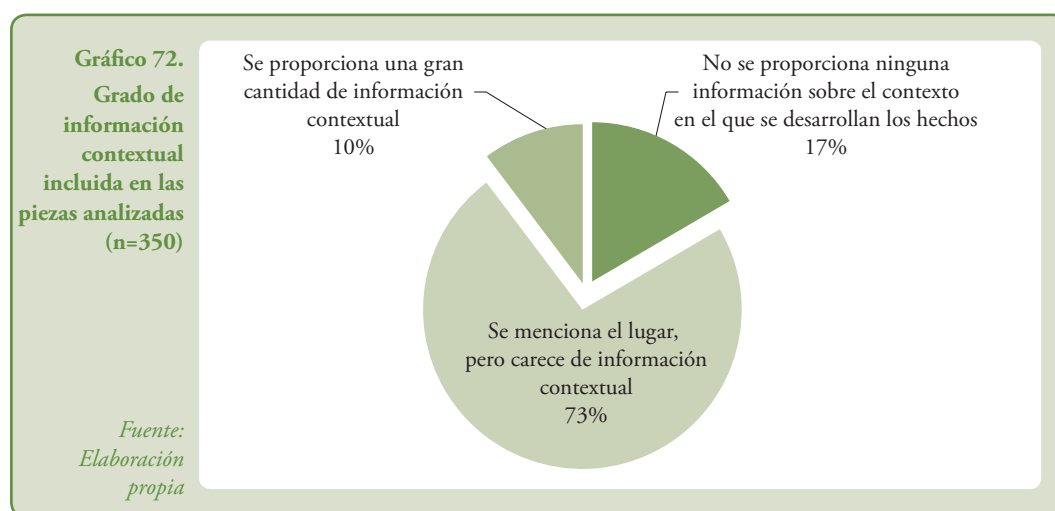


Como ya hemos adelantado, la mayor parte de las piezas remiten a hechos que han sucedido en España, mientras que lo que sucede en continentes como América, África o Asia no reúne más que el 14% del total estudiado. El hecho de que nuestra búsqueda de materiales partiese de aquellas unidades en las que se mencionase explícitamente alguna de las palabras clave puede haber influido en este resultado: si hubiésemos abierto el abanico de palabras a los países latinoamericanos, africanos o asiáticos, el volumen total habría aumentado. Pero los objetivos de este informe remiten a la imagen de la cooperación internacional para el desarrollo y la realidad periodística con la que nos encontramos dibuja un panorama en el que cuando se informa acerca de estos países en las secciones de Política o de Economía, la cooperación juega un papel restringido y, en ocasiones, limitado a los episodios de naturaleza catastrófica y de urgencia humanitaria, como sucedió durante el primer trimestre de 2010 en Haití.



Llama también la atención la escasa presencia de informaciones que remitan a los países europeos, un detalle que proporciona indicios acerca de la escasa dimensión continental que se aprecia en estas actividades. Así como el papel de organismos autonómicos y estatales en el campo de la cooperación internacional para el desarrollo provoca una mayor visibilidad de estos temas al publicarse sus acciones y proyectos, no encontramos noticias de entidades con una función similar en el escenario comunitario (como por ejemplo, la UE), perdiéndose una buena oportunidad de dar a conocer ámbitos de colaboración entre los Estados miembros de la Unión Europea.

De forma complementaria, la información contextual que se proporciona se limita, principalmente, a la enunciación del lugar en el que suceden los hechos. En el caso de las informaciones locales podríamos dar por supuesto que la persona que consuma la información conocerá el entorno sobre el que se proporcionan los datos, pero la carencia de materiales que completen el hecho de que la pieza esté ubicada territorialmente juega en contra de la correcta comprensión de piezas de mayor complejidad, como demostraremos con posterioridad.



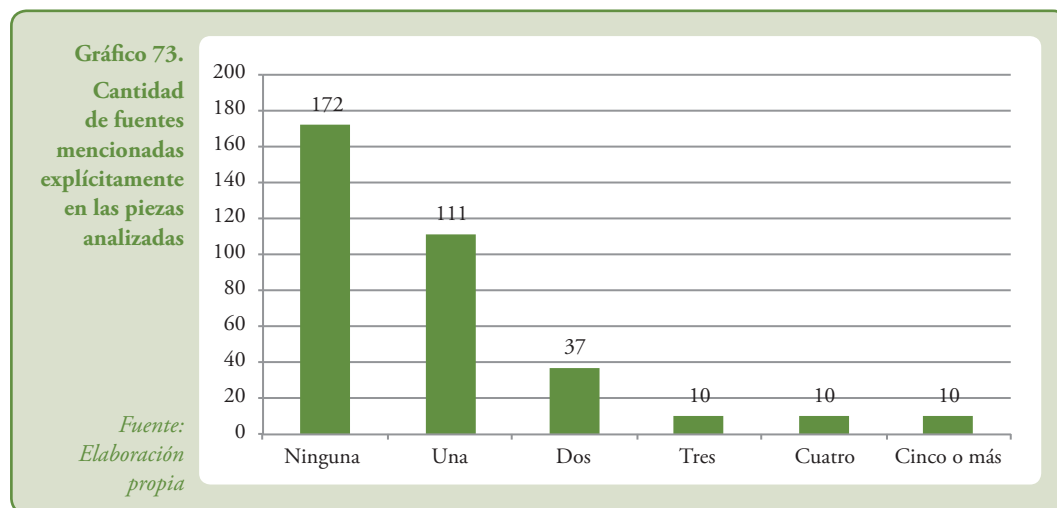
También es preciso destacar que en un 17% de las piezas no se ofrece ningún detalle acerca del contexto en el que se desarrollan los hechos. Se trata, por lo tanto, de una información presentada en el vacío, centrada en unos hechos que, difícilmente, podrán ser explicados en tanto que ni siquiera cuentan con una ubicación espacial en la que situar el mensaje.

1.3.3. Las fuentes y los protagonistas de la información

Otro aspecto clave para analizar una cobertura periodística son las fuentes de información que se emplean. Éstas, al fin y al cabo, son consideradas como uno de los principales elementos para evaluar la calidad de la información mediática. Las recomendaciones tradicionales en la práctica periodística apuntan a la necesidad de consultar hasta tres versiones diferentes para ser capaz de reconstruir con precisión los acontecimientos sobre los que se informa.

La información acerca de cooperación internacional para el desarrollo que hemos analizado para este trabajo devuelve un panorama bastante más sombrío, en el que las piezas que no mencionan explícitamente a las fuentes consultadas alcanzan prácticamente el 50% del total. En algo menos de la tercera parte de las piezas aparece citada una única fuente, mientras que menos del 10% de las unidades revisadas presentaban menciones a tres o más fuentes de información.

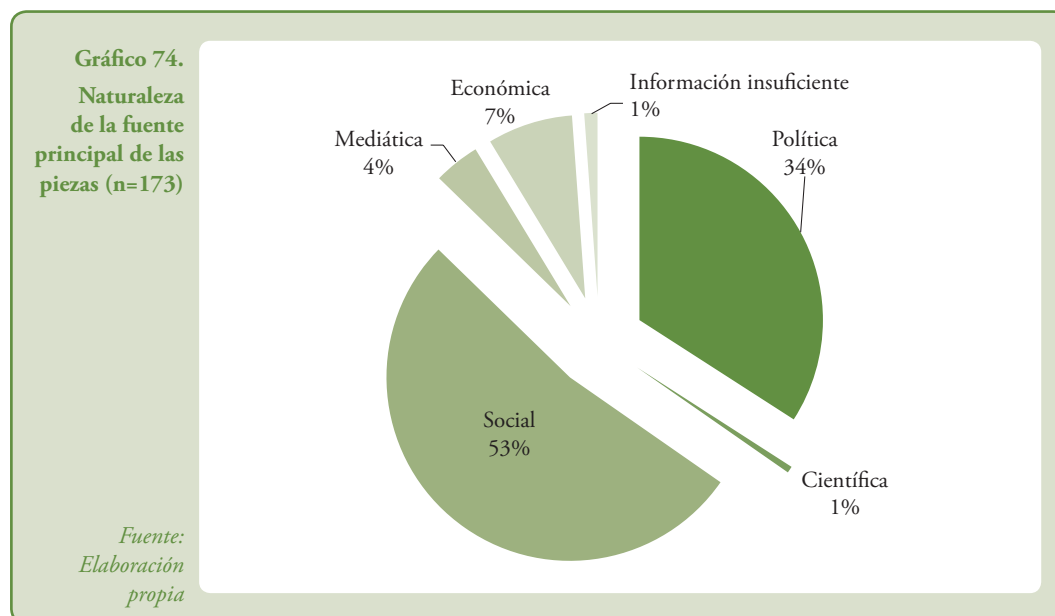
El valor medio que se alcanza en las 350 piezas es de 0'91 fuentes citadas por pieza. Se trata de un dato que deja en un lugar bastante cuestionable el esfuerzo realizado por los y las periodistas durante la elaboración de la mayoría de las piezas que tratan nuestro objeto de estudio, sobre todo teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, los actores sociales que promueven este tipo de información resultan ser fuentes ávidas de que su contenido sea publicado. Es decir, las puertas de la mayoría de instituciones públicas y privadas que intervienen en materia de cooperación desean que sus acciones aparezcan en los medios para que sus esfuerzos lleguen a la mayor parte posible de la población. En este sentido, una mayor presencia de las autoridades políticas implicadas en los medios puede servir como un estímulo para aumentar la atención de los profesionales.



Este indicador, no obstante, debe ser matizado en función de la extensión de la noticia. Si, como veremos en las páginas posteriores, nos encontramos con más de un centenar de piezas breves en la población analizada, el hecho de que solamente se consulte una fuente resultaría comprensible. No lo es, sin embargo, el dato que apunta que el valor más frecuente en esta variable sea la ausencia de fuentes.

Como mencionamos con anterioridad, la naturaleza social resulta predominante en la distribución de los motivos por los que una persona o una institución se convierten en fuente principal de una pieza periodística. Normalmente, quienes promueven la información, es decir, las personas o grupos que se encuentran detrás de una convocatoria pública o de una acción social concreta en materia de cooperación, se encargan de distribuir los principales apuntes acerca de ella entre los medios de comunicación. Sea a través de notas de prensa o bien a través del contacto directo con los responsables del

proyecto, estas personas se acaban convirtiendo en la principal fuente de datos para las redacciones castellano-leonesas.



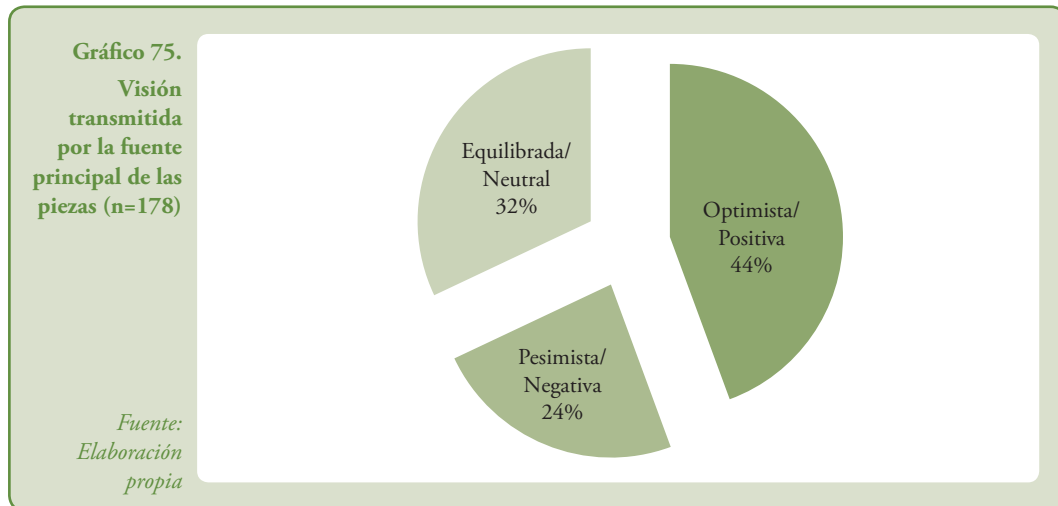
En algo más de la mitad de las piezas, el origen de la fuente principal remite al ámbito social, mientras que en uno de cada tres casos es el campo político quien proporciona estas voces de referencia para los diarios. Se trata de una distribución que no es habitual en un periodismo contemporáneo que, habitualmente, privilegia las voces de las instituciones políticas sobre los representantes de la sociedad civil, al menos en lo que respecta a una buena parte de los principales temas de agenda.

También llama la atención que la presencia de fuentes económicas o mediáticas resulte escasa, sobre todo si tenemos en consideración que las cuestiones relacionadas con la cooperación se presentan, con cierta regularidad, dentro de un marco que privilegia el análisis económico acerca de su viabilidad, de su rentabilidad y, en consecuencia, de su dotación presupuestaria. Dentro de los sectores más olvidados en esta clasificación, resulta sorprendente la presencia residual de voces científicas en el relato periodístico sobre la materia.

En la medida en que unas fuentes predominen sobre otras, tendremos pistas acerca de los discursos que tendrán mayor presencia en la cobertura. En el análisis de la cooperación internacional prevalecen las narrativas de las personas implicadas en su gestión o que sufren sus consecuencias (naturaleza social) y las explicaciones en clave política acerca de las relaciones internacionales que se construyen a su alrededor, mientras que el peso de los aspectos económicos o científicos permanece en un segundo plano.

La naturaleza de las fuentes principales nos proporciona una información útil que debe completarse con el enfoque que transmiten estos actores al formar parte del discurso periodístico. En este aspecto, nos encontramos con un predominio de enfoques optimistas, en los que se transmite una visión positiva de la cooperación internacional, si bien es

cierto que no se aprecia un desequilibrio respecto a los enfoques neutrales o negativos tan grande como se ha podido constatar en otras variables.



Aproximadamente una de cada tres fuentes principales mantiene una posición equilibrada, que suele remitir a la capacidad de presentar, al menos, dos perspectivas acerca del objeto de estudio en un plano de igualdad. Finalmente, una de cada cuatro fuentes presenta un panorama pesimista y se centra en los aspectos más crudos de la cooperación internacional para el desarrollo, como la siguiente breve nota acerca de la valoración que realiza Intermón acerca de las ayudas públicas en materia de cooperación:

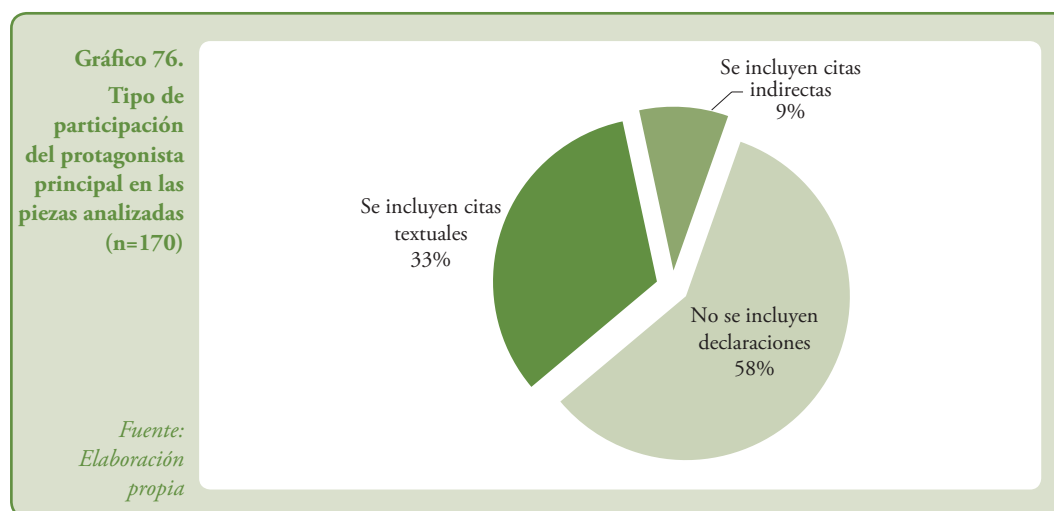
Intermón Oxfam expresó ayer su “indignación” ante el anuncio del segundo recorte de la Ayuda Oficial al Desarrollo que se ha dado a conocer en una semana, que supone un recorte total de 800 millones de euros. Ariane Arpa, directora general de Intermón Oxfam, tras conocerse el nuevo recorte, denunció ayer que “en cooperación, cada euro cuenta, y los compromisos de ayuda suponen la diferencia entre la vida y la muerte para millones de personas. El Herald de Soria, 22 de mayo de 2010, p. 21.

Otro aspecto importante a la hora de describir el tratamiento periodístico consiste en la elección de quienes son protagonistas de la información y, también, en el tipo de presentación que se ofrece de estas personas, señaladas como actores principales en la información publicada. Una de las tendencias más presentes en los medios de comunicación actuales es la personalización de sus contenidos. La selección de una persona concreta para construir un discurso general a partir de un caso particular se ha convertido en una práctica habitual de la información contemporánea, recibiendo numerosas críticas por la simplificación que, en ocasiones, conlleva. Por lo tanto, la selección de una persona, de una situación o de un colectivo específico puede ser un arma de doble filo, ya que se trata de una vía para reducir el esfuerzo de búsqueda y de tratamiento de datos pero que, de no contar con un evidente potencial representativo de unas realidades más amplias, puede desembocar en una presentación sesgada de los hechos sobre los que se informa.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

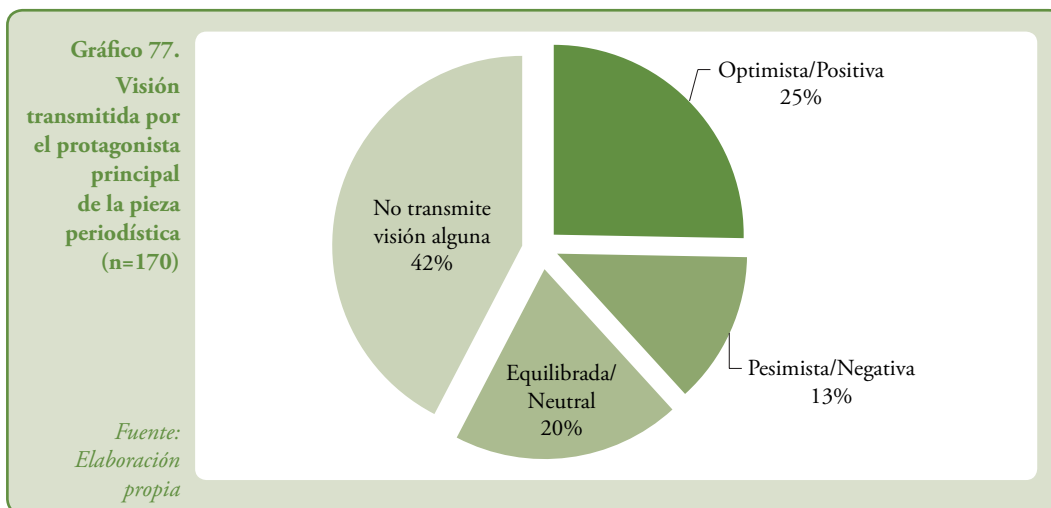
Sin entrar, por motivos de espacio, en un estudio profundo de protagonistas y las instituciones a las que representan, nos encontramos con un primer dato a tener cuenta, ya que más de la mitad de las piezas analizadas no incluyen quien protagoniza la información, sino que se limitan a exponer acontecimientos sin destacar a ninguna persona en su relato informativo. Se trata, por lo tanto, de un información con una escasa cuota de personalización, contradiciendo las tendencias dominantes expuestas con anterioridad.

Además, dentro de las 170 piezas en las que se puede identificar a un protagonista, el 58% de ellos no emiten declaraciones propias. La inclusión de la opinión de los sujetos se convierte, por lo tanto, en una nueva herramienta que nos permite detectar la relevancia atribuida por las redacciones a las palabras de unas personas respecto a las del resto de participantes. Dentro de esta escala, el siguiente eslabón sería la introducción de citas en estilo indirecto, en las que el redactor reproduce el sentido general de las palabras del protagonista, mientras que la cita textual se convertiría en el máximo nivel de protagonismo, al ceder un recurso escaso, como es el espacio en los medios, a las declaraciones de uno de los protagonistas.



En las piezas relacionadas con la cooperación internacional para el desarrollo que se han analizado, nos encontramos con que uno de cada tres protagonistas identificados cuenta con citas textuales, mientras que el 9% restante cuentan con una presencia en el texto periodístico mediante menciones indirectas. No se trata, por lo tanto, de un porcentaje elevado, más bien al contrario. Las explicaciones que podríamos encontrar remiten tanto al posiblemente escaso esfuerzo periodístico en contactar con los protagonistas de los hechos como a la falta de estructuras comunicativas que promocionen a estos individuos como sujetos de referencia para los medios de comunicación.

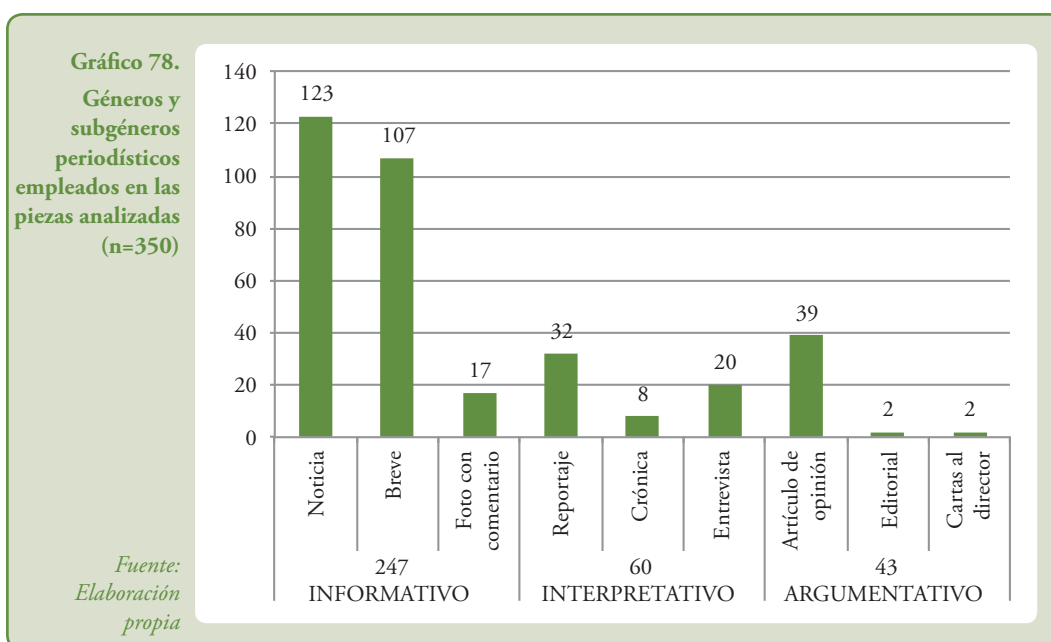
Del mismo modo que con las fuentes, también podemos profundizar en la visión que los protagonistas principales de las piezas transmiten acerca de la cooperación internacional para el desarrollo. En esta ocasión, en la mayoría de los casos no es posible detectar un posicionamiento claro.



Al igual que en el caso de las fuentes, la visión positiva aparece en más ocasiones que la equilibrada, relegando a la visión negativa a la última posición, con solamente el 13% de los casos detectados. En este sentido, y aunque requiere el complemento del análisis cualitativo, es posible establecer una conexión entre los datos cosechados en ambos colectivos.

1.3.4. El tratamiento periodístico de los acontecimientos

Los géneros periodísticos son recursos de composición al alcance de profesionales del periodismo para presentar los acontecimientos con formatos y narrativas diferentes. Se trata de clasificaciones desarrolladas tras décadas de práctica profesional y, en su formulación, combinan características diferentes, como la extensión de la información, el papel que adopta la persona que escribe la pieza, el tipo de datos y la forma en que se exponen.



4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Tradicionalmente, en el periodismo escrito se diferencia entre géneros informativos, géneros interpretativos y géneros argumentativos, recorriendo un eje que situaría en un polo a la presentación de datos de la forma más objetiva que sea posible, y en el polo opuesto a la libre expresión de una opinión personal a través de un medio de comunicación. Dentro de estos tres grandes campos, nos encontramos un amplio repertorio de subgéneros, que permiten que el producto final, el diario, combine diferentes piezas y adquiera un mayor dinamismo tanto formal como en lo que concierne a su contenido.

En nuestro caso, se aprecia un claro predominio de los géneros informativos, que acapara cerca del 70% de las piezas analizadas, mientras que el 30% restante se distribuye entre los géneros interpretativos y los géneros de opinión. Como ya hemos adelantado en varias ocasiones, los breves comparten protagonismo con la noticia tradicional como subgéneros más destacados, ambos con más de 100 casos en la población analizada.

Dentro de los géneros interpretativos, debemos destacar la elevada cantidad con la que, proporcionalmente, cuenta el reportaje, con 32 unidades localizadas durante los cuatro meses analizados. Por su parte, los artículos de opinión que tratan, en grado variable, nuestro objeto de estudio resulta también reseñable, ya que suponen un espacio abierto para la exposición de visiones personales, normalmente más especializadas y con un mayor compromiso respecto a los hechos que las que se despliegan en las piezas de carácter informativo.

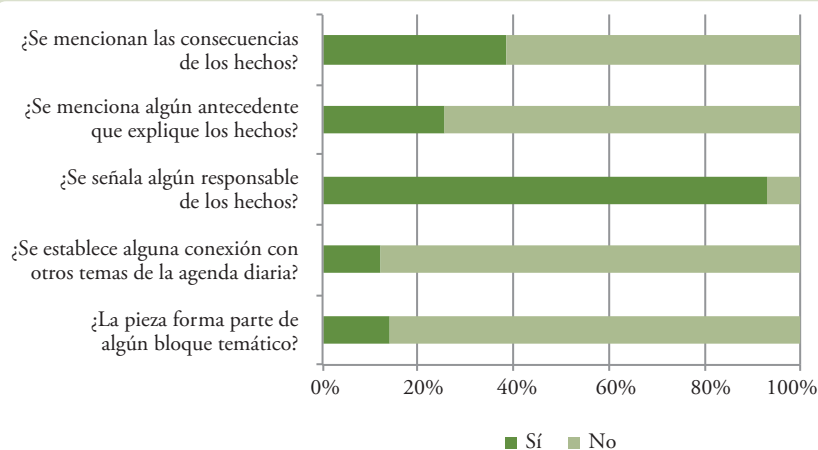
La elección de un género u otro puede mantener una relación con el nivel de profundidad que adquiere la persona que escribe un texto periodístico, ya que los requisitos formales y de contenido de algunos de los géneros interpretativos obligan, necesariamente, a realizar una tarea de investigación y de contextualización más minuciosa y con un mayor componente personal que otros géneros más apegados a los acontecimientos noticiosos.

La batería de preguntas que recoge el Gráfico 79 nos proporciona pistas útiles acerca del estilo dominante en la cobertura periodística de nuestro objeto de estudio. En primer lugar, los temas se presentan casi siempre aislados entre sí. No es posible establecer conexiones entre las piezas publicadas y el resto de informaciones que componen la agenda diaria de ese medio. Esta práctica resulta complicada, ya que exige una elevada coordinación entre las personas que trabajan en una misma redacción, pero se podrían alcanzar mejores resultados y un tratamiento más equilibrado y fundamentado si los principales asuntos recibiesen una atención más focalizada y, de alguna forma, se consiguiesen establecer vínculos entre los ingredientes que circulan a través de las agendas informativas.

A la hora de establecer conexiones no ya entre los temas de un mismo día, sino en la propia narración periodística de los hechos, es preciso hilar un relato en el que la información provenga de algún hecho o circunstancia posterior y se oriente hacia un desarrollo todavía por venir. Sin embargo, las piezas analizadas nos devuelven relatos, nuevamente, solitarios y ubicados irremediabilmente en el presente. La presencia de antecedentes se sitúa alrededor del 25%, mientras que la inclusión de las posibles consecuencias de los hechos sobre los que se informa sobrepasa, a duras penas, el 33%.

Gráfico 79.
Aspectos básicos del contenido publicado en las piezas (n=350)

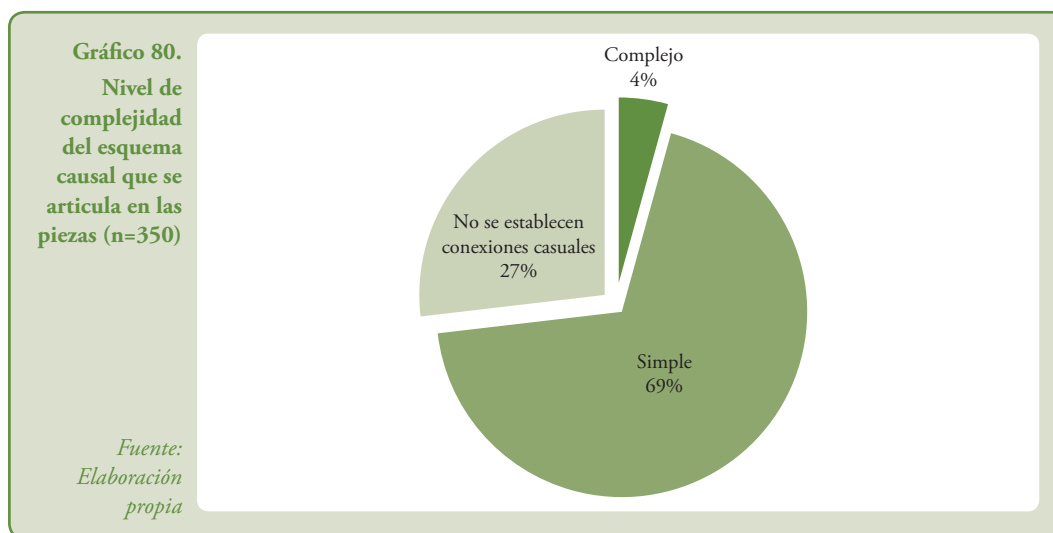
Fuente:
Elaboración propia



Paradójicamente, estos indicadores que remiten a una escasa contextualización derivan en un índice de personalización a la hora de buscar responsables que sobrepasa el 90% de las piezas. Así, en no pocas ocasiones se construye un discurso en el que se señala a personas e instituciones como responsables de lo que sucede, pero la descripción de los antecedentes y de las consecuencias se apoya en un vacío discursivo. Este rasgo, que camina en la línea previamente expuesta de la personalización, también nos remite a un modelo de periodismo centrado en las consecuencias, pero incapaz de buscar explicaciones y causas válidas para explicar los efectos que detecta. Por ejemplo, la constatación de los efectos de las crisis humanitarias sirve más para discutir acerca de las responsabilidades asumidas en el proceso de reconstrucción que para evaluar las causas profundas no solamente del desastre puntual, sino también de las consecuencias que supone al desarrollarse en un territorio que carece de medidas propias de respuesta.

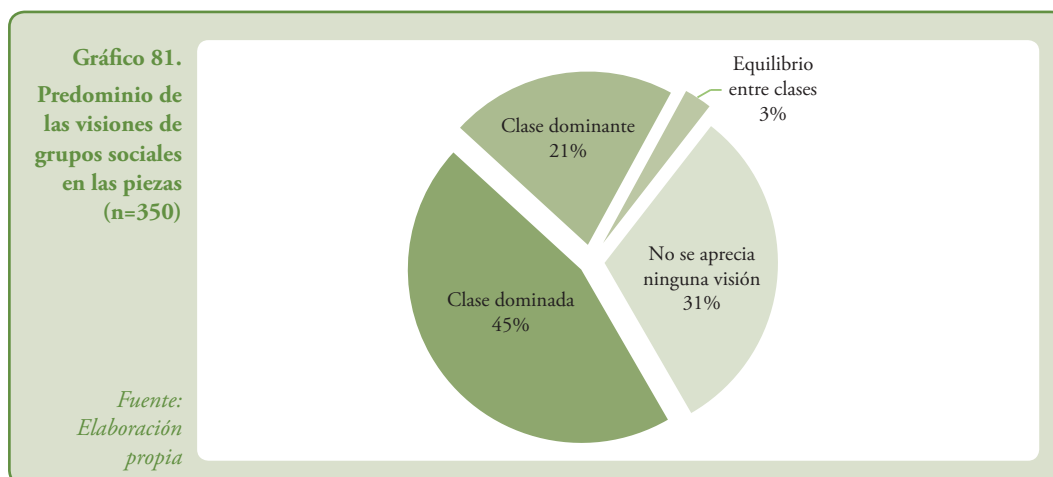
Los asuntos relacionados con la cooperación internacional para el desarrollo suelen construirse sobre una compleja base de relaciones políticas, económicas y culturales con un trasfondo histórico prolongado en el tiempo y en el que los enfrentamientos y las visiones contrapuestas suelen ser frecuentes. Se trata, por lo tanto, de un asunto que requiere cierta especialización periodística y conocimientos aplicados y actualizados sobre la materia, ya que explicar las relaciones de poder que se establecen en la esfera global se convierte en un reto para cualquier periodista o científico. Sin embargo, en la cobertura informativa que hemos analizado nos encontramos con modelos explicativos muy sencillos, en aras —suponemos— de una simplificación de la información que permita una comprensión más directa por parte de la audiencia. Aún así, los datos resultan devuelven un reflejo excesivamente desequilibrado.

En el 27% de las piezas analizadas no se establece ninguna conexión causal entre los hechos que se presentan y sus consecuencias, mientras que en el 69% la narración remite a una explicación simple, señalando una única causa como factor que permita explicar los hechos. La elaboración de un esquema causal complejo requiere espacio en los diarios y un conocimiento especializado por parte de las fuentes empleadas, pero solamente encontramos estos relatos en cuatro de cada 100 piezas.



Las últimas variables incluidas en el protocolo de análisis de contenido presentan una intención de corte cualitativo, cuya función principal es detectar el posicionamiento editorial de los medios analizados. Se trata de preguntas orientadas hacia una aproximación crítica que pretende desvelar aspectos que, normalmente, permanecen ocultos en los estudios centrados en los componentes más manifiestos de los mensajes periodísticos, que han dado forma, hasta el momento, a gran parte de este informe.

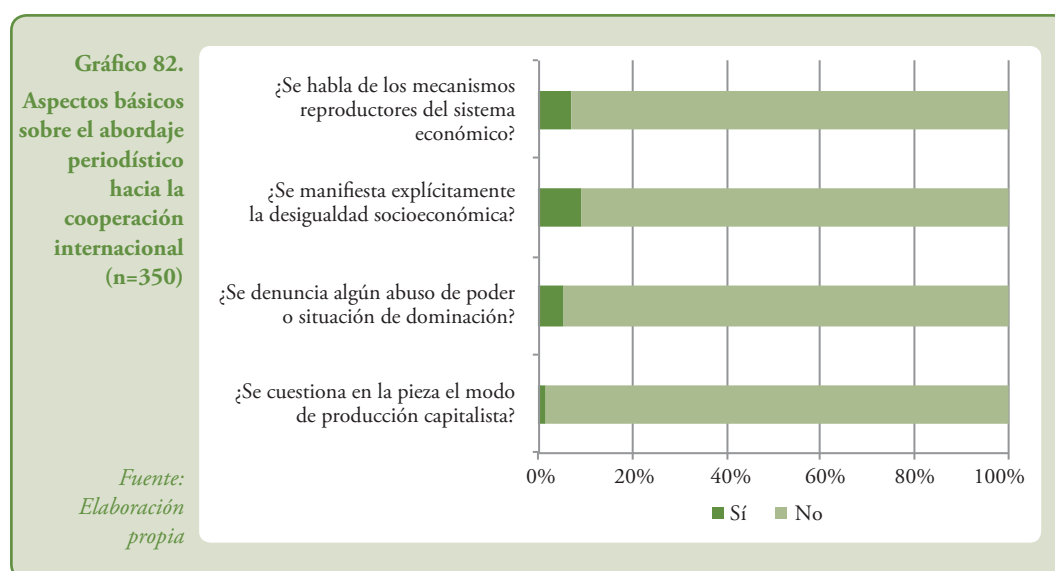
Entre los datos que consideramos interesantes, podemos destacar que un 45% de las piezas analizadas exponen predominantemente la visión de las clases sociales en una posición con escaso o nulo poder político de decisión. Las clases con menos recursos económicos suelen adoptar papeles protagonistas en la información sobre cooperación internacional para el desarrollo, ya que las situaciones sobre las que se habla son, precisamente, personas y grupos en posiciones desfavorecidas y en contextos territoriales lejanos. En consecuencia, la empatía con estas precarias condiciones se percibe tanto en las reacciones ciudadanas que se despliegan desde los países enriquecidos como en las narraciones de los periodistas, quienes en muchas ocasiones se limitan a reproducir el discurso crítico o asistencial que, con frecuencia, escenifican los protagonistas de la información.



Por el contrario, observamos una menor presencia porcentual de los puntos de vista de las clases que disfrutaban de una condición socioeconómica favorable. Algo más de una de cada cinco piezas analizadas priorizan la visión de las clases dirigentes, un factor que se explica en gran medida por la constante presencia de información acerca del debate político que, con relativa frecuencia, surge a raíz de la financiación de la cooperación internacional para el desarrollo. La inestabilidad económica que se atraviesa en 2010 se traduce en diversas informaciones periodísticas en las que se informa sobre lo que dice y lo que hace la clase dirigente en materia de cooperación. El protagonismo, a diferencia de lo expuesto en el párrafo anterior, vira desde las víctimas de la situación financiera global hacia las personas e instituciones que han contribuido a la generación de la crisis global. Al centrar la atención sobre las elites políticas y económicas del centro del sistema, las crónicas de los diarios se olvidan de las consecuencias y se enzarzan en reproducir la polarización discursiva que se aprecia en la discusión política en los diferentes niveles de la administración pública.

Finalmente, también llama la atención la mínima presencia de piezas en las que se perciba un equilibrio entre las visiones de clases dominantes y dominadas, además del elevado peso de unidades de análisis en las que no es posible percibir un posicionamiento claro.

Continuando la explotación cuantitativa de variables con un componente predominantemente cualitativo, nos encontramos con unos indicadores que, no por previsible, dejan de resultar claramente ilustrativos. Se trata de las preguntas que intentan conocer el grado de visibilidad y de crítica al sistema de producción dominante en las sociedades actuales en las piezas seleccionadas. El gráfico que se incluye a continuación sintetiza los datos de cuatro preguntas importantes para conocer la posición desde la que los diarios castellano-leoneses se aproximan a la información sobre cooperación internacional:



Como se puede comprobar, ninguna de las cuatro preguntas devuelve un índice de respuesta afirmativa superior al 10% de los casos. Se trata, por lo tanto, de una cobertura con una mínima presencia de crítica a nivel estructural. Los diarios autonómicos optan,

bien por hacer desaparecer cualquier atisbo de polémica o bien por presentar los acontecimientos en clave de conflicto político local, regional o estatal, sin girar su mirada hacia las críticas de alcance global y de naturaleza sistémica, que van más allá del enfrentamiento político o del desastre humanitario. A pesar de que, según los datos del gráfico 27, se recogen mayoritariamente las visiones de las personas y grupos en una situación más desfavorecida, esta presencia no se traduce en un cuestionamiento a un nivel macro que contextualice las narrativas puntuales con las carencias estructurales.

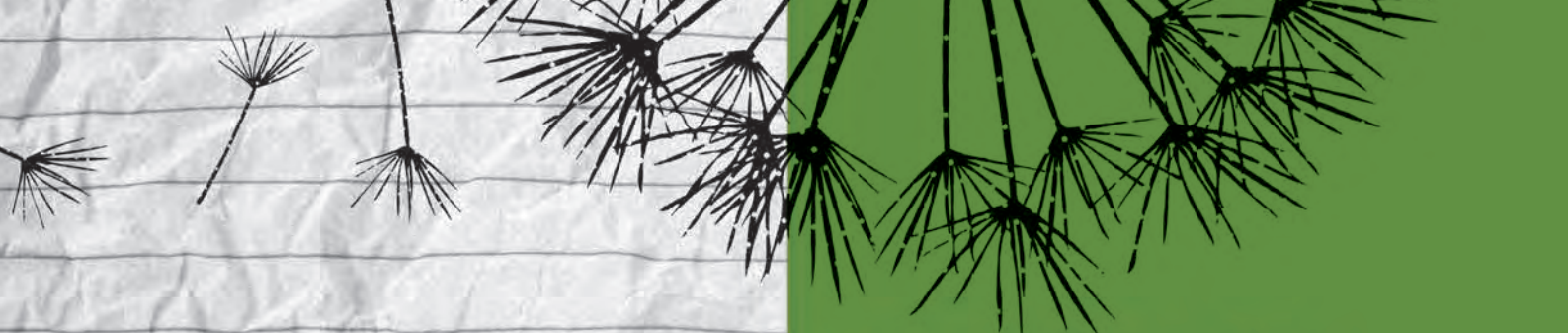
La lectura que ofrecen los medios castellano-leoneses de comunicación escrita en materia de cooperación internacional para el desarrollo se completa desde un punto de vista etnocéntrico, presentista y, en gran medida, conformista. En tanto que se acepta el *statu quo* como válido, el potencial transformativo de los medios se difumina irremediablemente. Las críticas que se pueden localizar hacia el sistema de producción resultan escasas y su aparición se produce solamente cuando alguna persona ajena a la redacción emite su propio juicio acerca de los hechos. En este sentido, el compromiso social de los periódicos analizados no supera la barrera de la fría cobertura de los acontecimientos que suceden en su radio de acción inmediata.

1.4. Conclusiones

- La cooperación internacional para el desarrollo no es una prioridad periodística para las principales cabeceras de Castilla y León. Su presencia en las páginas es ocasional, irregular y con una función predominantemente complementaria respecto a otras cuestiones prioritarias en la agenda de los diarios de esta región.
- El espacio para la crítica respecto al sistema de producción capitalista es mínimo en las noticias sobre cooperación internacional para el desarrollo: se trata, por lo tanto, de un discurso predominantemente informativo y mayoritariamente ubicado en el contexto territorial de los países enriquecidos, si bien el referente del discurso sí que se encuentra en el territorio cuyos problemas se intenta solucionar. De forma similar, la narración periodística se ubica prioritariamente en el presente, completando crónicas en las que no se completa un esquema causal complejo que circule desde una contextualización histórica hacia una evaluación rigurosa de las consecuencias futuras que conllevan las políticas desplegadas en materia de cooperación internacional para el desarrollo.
- A pesar de que el protagonismo principal en la cobertura analizada suele orientarse hacia las víctimas de la desigualdad socioeconómica, con un claro predominio de las voces procedentes de la sociedad civil, la discusión política acerca de la financiación de estas acciones por parte de los países enriquecidos también cuenta con un importante espacio en las páginas de los diarios publicados en la región castellano-leonesa.
- La mayoría de los datos presentados en este informe remiten a una explotación cuantitativa de la información recopilada durante la investigación. Si bien es cierto que algunas de las variables cuantificadas remiten a aspectos cualitativos, todavía será preciso completar un análisis mucho más detallado para profundizar en los discursos periodísticos que, tomando como referencia temática la cooperación

internacional para el desarrollo, ponen en escena los medios impresos de Castilla y León. Esta tarea se encuentra en vías de realización y confiamos en que sus resultados sean publicados a la mayor brevedad posible.


- Del mismo modo, y de forma intencionada, hemos optado por presentar una fotografía del conjunto de la prensa regional, sin distinguir entre unos medios y otros y sin valorar individualmente su tratamiento periodístico. Esta decisión se apoya en las escasas diferencias significativas que, en esta primera fase de la investigación, hemos encontrado. Aún así, estos aspectos también serán tratados con mayor detalle en fases posteriores del trabajo.



CAPÍTULO 4.2: La Educación para el Desarrollo en los libros de texto

AUTORÍA

Sonia Ortega Gaité
Susana Lucas Mangas
Elena Ruiz Ruiz
María Tejedor Mardomingo



2. La Educación para el Desarrollo en los libros de texto

2.1. Introducción

El trabajo que presentamos a continuación es un estudio de los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía de Educación en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de las principales editoriales suministradoras de los centros educativos de la comunidad de Castilla y León. Hemos analizado un total doce textos de esta asignatura con el fin de estudiar los distintos enfoques de la educación para el desarrollo (ED) que se deducen en estos manuales.

Se trata, por tanto, de un análisis cualitativo con el que pretendemos reflejar los distintos modos, estilos, carencias, pautas, estructuras o actividades con que se pueden presentar los temas relacionados con la educación para el desarrollo.

2.1.1. La Educación para el Desarrollo en la Educación para la Ciudadanía

El planteamiento didáctico de la ED en el currículo puede ir desde el desarrollo puntual y esporádico de alguna temática relacionada, el desarrollo parcial y discontinuo en algún área curricular pudiendo llegar hasta la impregnación de todas las áreas. Su inclusión en el currículo viene exigida por la relevancia social de la problemática que aborda, porque lleva una carga valorativa en cuanto el alumnado debe analizar contenidos, pero también adoptar determinadas actitudes y desarrollar comportamientos basados en valores libremente asumidos. Su tratamiento en el currículo se justifica porque contribuye de manera especial a contextualizar y dotar de significado los contenidos, a relativizar el carácter absoluto e irrefragable de los conocimientos y la ciencia, a comprender los problemas sociales y culturales y a desarrollar actitudes críticas ante los conflictos que afectan a la convivencia.

Se precisan planteamientos didácticos que no sólo incorporan la ED en actividades esporádicas en los márgenes del currículo, sino que más bien propicien y faciliten que tenga estatus propio para convertirse en una dimensión o perspectiva desde la que abordar el currículo en toda su extensión, en tanto que plasmación de una cultura occidental, concebida cada vez más como una decantación de múltiples influencias culturales y menos como un absoluto en el tiempo y en el espacio.

Tradicionalmente, la ED se incorporaba a la dinámica del currículo únicamente por iniciativa personal de una parte del profesorado con ocasión de acontecimientos de relevancia social o máxima actualidad (pateras, terremotos, catástrofes humanitarias, guerras, hambrunas...) consistiendo el tratamiento en buscar la relación con los contenidos de la materia que se estaba impartiendo. Este planteamiento tiene además que motiva al estudiante porque le ayuda a comprender la realidad y a aplicar los contenidos estudiados, pero, por el contrario, si estas actividades se convierten en algo esporádico, por pérdida de actualidad, o anecdótico o por ser demasiado puntuales, pueden aportar conocimientos contradictorios al alumnado ya que le impide analizar la globalidad del tema, no lo relaciona con otras materias, no percibe la complejidad de la problemática y entiende las situaciones, como la pobreza, como algo coyuntural y no estructural.

Con la aprobación de la LOE, la incorporación de la ED se puede incluir en la materia de Educación para la Ciudadanía incluyendo contenidos que permitan comprender, analizar y valorar la magnitud de la situación de desigualdad y pobreza, desarrollar actitudes y aportar estrategias y habilidades para la práctica de la ED. Sin duda, el currículo precisa de una materia que sistematice todos los contenidos que giran en torno a la ciudadanía y la educación para el desarrollo, pero también es preciso contemplar estos temas desde una perspectiva transversal que permita una visión más global y facilite al estudiante la relación de estos contenidos con el resto de materias que está cursando. Es decir, el hecho de que exista esta materia no excluye que estos temas se traten en otras asignaturas, como de hecho debe hacerse si se aplica la legislación vigente.

El desarrollo de la ED debería realizarse también con la impregnación curricular teniéndola presente en objetivos de todas las materias y cursos. Se trataría, en definitiva, de inundar los contenidos curriculares de ED. No es posible explicar literatura, inglés, ciencias sociales o matemáticas sin referencia, por ejemplo, al carácter multicultural y diverso de nuestra sociedad.

La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar para que se promueva realmente entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, en sintonía con la Recomendación 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa de 2002.

La Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006, propone un sistema educativo regido bajo los principios de equidad, transmisión y puesta en práctica de valores, educación para la prevención y resolución de conflictos, no violencia e igualdad entre hombres y mujeres, entre otros. Además, incluye la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos como una asignatura que deberá aglutinar todas las competencias y contenidos relacionados con los citados principios. Si bien, esta materia no será la única encargada de transmitir estos valores, sino que desde las competencias y objetivos de las otras áreas también deberá garantizarse la enseñanza de todo lo relacionados con la convivencia, la resolución de conflictos, la paz, la igualdad o los derechos humanos. De esta forma, se propone aglutinar en torno a una materia todos los temas relacionados con la educación en valores sin que estos temas deban abandonarse en otras asignaturas.

2.1.2. La Educación para la Ciudadanía en el currículo de Educación Primaria

La ORDEN ECI/2211/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria incluye entre sus competencias para todas las áreas la competencia social y ciudadana. Se trata de una competencia destinada a hacer posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas relacionadas con la educación para el desarrollo como son participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Esta competencia pretende favorecer la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

En definitiva, con esta competencia se pretende comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

El desarrollo de esta competencia no deberá realizarse únicamente en la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, pero es aquí donde ella adquiere un mayor protagonismo, en lo que a desarrollo curricular se refiere. En el currículo de Educación Primaria se articula esta materia en torno a tres grandes bloques temáticos, al igual que lo hacen los textos de Educación Primaria: Individuos y relaciones interpersonales y sociales, la vida en comunidad y vivir en sociedad.

El Currículo de Castilla y León se articula también en torno a estos tres bloques temáticos e incluye contenidos relacionados con el conocimiento de la familia, el colegio, la Constitución, los servicios públicos, los hábitos cívicos... y se incluyen también algunos conceptos directamente relacionados con la ED como son:

- Convivencia, diálogo y conflicto.
- El derecho y el deber de participar. Los cauces de participación.
- El pluralismo y los valores cívicos en la sociedad democrática.
- La vida en sociedad. Necesidad de las normas para convivir.
- Hábitos cívicos.
- La idea de dignidad humana. Derechos humanos. Derechos de la infancia; medios de protección para la defensa y garantía de estos derechos en Castilla y León. Relaciones entre derechos y deberes. La universalidad de los Derechos humanos.

- La no discriminación por razón de nacimiento, raza²³, sexo, religión opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. La igualdad de derechos en el mundo laboral y social.

2.1.3. La Educación para la Ciudadanía en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria

La ORDEN ECI/2220/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria, organiza el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en torno a ocho competencias, entre las que figura la competencia social y ciudadana.

Con esta competencia se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia incluye también la comprensión crítica de la realidad y el sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

También forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento.

23. N.A.: Se incluye el término raza porque así aparece en los textos, aunque no consideramos correcto esta utilización, ya que en este ámbito sólo existe una, la raza humana.

Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Esta competencia social y ciudadana deberá trabajarse de manera transversal a lo largo de todas las materias y cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, pero es la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos donde únicamente esta competencia se materializa en contenidos. La materia se articula en torno a cinco bloques temáticos, que coinciden con el sistema de organización de los libros de texto analizados.

- **Bloque 1. Contenidos comunes.** Incluye conceptos como la práctica del diálogo, la aceptación de la discrepancia razonada, el desarrollo de actitudes cooperativas, el análisis crítico, los debates o la evaluación crítica.
- **Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación.** Se tratan temas relacionados con pautas básicas del comportamiento personal, la empatía, las relaciones humanas, las relaciones entre hombres y mujeres, el desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria, el cuidado de las personas dependientes, los prejuicios sociales racistas o los derechos y deberes del alumnado.
- **Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos.** Algunos de los contenidos de este bloque son Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución española o la conquista de los derechos de las mujeres.
- **Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.** En este bloque deberán explicarse contenidos relacionados con el Estado de Derecho y su funcionamiento, la diversidad social y cultural, la convivencia de culturas distintas en una sociedad plural, el respeto crítico hacia las creencias y opciones distintas a las propias, el rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. También se incluyen entre otras cuestiones, el consumo racional y responsable y su influencia en el desarrollo humano sostenible, el cuidado del entorno y la circulación vial y la responsabilidad ciudadana.
- **Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global.** Incluye conceptos relacionados con riqueza y pobreza, las causas y manifestaciones de la pobreza: desigual distribución de los recursos, falta de acceso a la educación, «feminización de la pobreza», la acción de los organismos internacionales, de los gobiernos y de las ONG, acciones individuales y colectivas en favor de la paz y la valoración crítica de las ventajas e inconvenientes de la globalización.

En el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (DECRETO 52/2007, de 17 de mayo) se sigue prácticamente el mismo esquema de bloques temáticos que en el currículo estatal, pero la concreción de contenidos es menos explícito que éste. Por ejemplo, no se incluye concretamente nada vinculado a las ONGD o a la feminización de la pobreza. Tampoco se cita concretamente ninguna cuestión relacionada con la interculturalidad o la diversidad cultural.

En cambio sí se incluyen en el currículo castellano leonés aspectos como: La seguridad nacional: funciones del ejército y de las fuerzas de orden público. La contribución de los ciudadanos a través de los impuestos al sostenimiento de los servicios de interés general o los accidentes de circulación: causas y consecuencias.

2.1.4. La Educación para la Ciudadanía en el currículo de Bachillerato

El currículo de bachillerato viene regulado por el REAL DECRETO 1467/2007 de 2 de noviembre y, en el caso de Castilla y León, por el DECRETO 42/2008 de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. En este caso, ambas regulaciones coinciden en organizar la materia de Filosofía y Ciudadanía de manera muy similar y sin que medien previamente competencias o capacidades relacionadas con lo social o ciudadano.

La materia se organiza en torno a cinco bloques temáticos:

1. **Contenidos comunes:** Bloque introductorio destinado a incorporar conceptos, análisis y crítica de la información, comentario de textos filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos y económicos, empleando con propiedad y rigor los correspondientes términos y conceptos.
2. **El saber filosófico:** Este bloque se centra en explicar las características del pensamiento filosófico:
 - Filosofía, ciencia y otros modelos de saber.
 - La filosofía como racionalidad teórica: verdad y realidad.
 - La filosofía como racionalidad práctica: ética y filosofía política.
 - Las preguntas y problemas fundamentales de la filosofía.
3. **El ser humano: persona y sociedad:** Plantea una reflexión en torno al ser humano en base a cuatro parámetros:
 - La dimensión biológica: evolución y hominización.
 - La dimensión sociocultural: individuo y ser social. La tensión entre naturaleza y cultura.
 - Relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo.
 - Concepciones filosóficas del ser humano.
4. **Filosofía moral y política:**
 - Los fundamentos de la acción moral: libertad y responsabilidad.
 - Las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual: felicidad y justicia.
 - La construcción filosófica de la ciudadanía: génesis histórica y fundamentación filosófica.
5. **Democracia y ciudadanía:** este bloque se destina especialmente a tratar temas relacionados con el origen y legitimidad del poder político, los fundamentos

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

filosóficos del Estado democrático y de derecho, la legitimidad de la acción del Estado para defender la paz, los valores democráticos y los derechos humanos y, por último, incluye un apartado titulado democracia mediática y ciudadanía global.

En definitiva, el currículo de la asignatura Filosofía y Ciudadanía parece estar más centrado en los contenidos más estrictamente filosóficos que en los temas relacionados con la ciudadanía. No obstante, en los cuatro primeros bloques temáticos, se tratan temas que guardan perfecta relación con la idea de ciudadanía y que pueden tener una aplicación directa en la rutina diaria de la población adolescente española.

Los textos de Bachillerato analizados responden fielmente a lo exigido en el currículo vigente. De hecho, todos ellos se organizan con estos mismos bloques temáticos y ubican los contenidos de Democracia y Ciudadanía al final del texto, excepto el manual de SM que trabaja por proyecto.

Los manuales escolares que se analizan a continuación están organizados siguiendo el currículo establecido y respetan todo lo reflejado en la legislación vigente. De hecho, todos ellos mantienen la estructura de bloques temáticos marcada por currículo, así como la propuesta de desarrollo conceptual, respetando siempre los criterios de evaluación. La diferencia entre unos manuales y otros reside, básicamente en la relevancia otorgada a unos contenidos u otros así como en el enfoque asistencial, solidario, comprometido o crítico que se le da a los mismos.

2.2. Metodología de análisis

La metodología en el estudio realizado ha sido cualitativa con el fin de obtener un análisis descriptivo de los libros analizados. Entendemos la metodología cualitativa siguiendo las ideas de Anguera (1986:24) *“Estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice a máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válidos con suficiente potencia explicativa”*. Situando nuestro análisis en la forma de contar, es decir centrado en el análisis de contenido.

El estudio pretende analizar el grado de inclusión de la Educación para el Desarrollo en los libros escolares utilizados, y para ello se revisa qué contenidos de ED se desarrollan y cómo son tratados por los textos de cada una de las editoriales dentro de una asignatura concreta, sin dejar de señalar por ello la necesidad de transversalizar en el resto de asignatura, un aspecto fundamental.

Para el análisis de contenido hemos tenido presente la recopilación de diversas conceptualizaciones de autoría diversa según Julia Boronat (1995:133-135):

¿Qué es?	Técnica o conjunto de técnicas aunque algunos autores y autoras lo denominan métodos o procedimientos o enfoque de la investigación descriptiva.
¿Qué hace?	Determinan el contenido, las características de la comunicación, de los mensajes o de un texto. Permite la obtención de indicadores, la categorización de los datos verbales y de la conducta o la descripción de las emanaciones del comportamiento humano, precisando su cometido.
¿Qué características tiene?	<p>OBJETIVIDAD: Resultado independiente de quién haya realizado la investigación, para ello las unidades de registro, categorías y escalas deben de estar definidas con claridad y precisión, para que otros investigadores puedan llevar a cabo el mismo trabajo.</p> <p>SISTEMATIZACIÓN: El análisis ha de estar sujeto a una pauta objetiva abarcando todo el contenido a observar. Impidiendo que la inclusión o exclusión del contenido en determinados categorías se hagan teniendo en cuenta la postura del investigador.</p> <p>CUANTIFICACIÓN: Constatación numérica de los resultados del análisis, influencias de Berelson. Actualmente también se contempla el aspecto cualitativo, con un procedimiento más intuitivo, flexible y adaptable a índices no previstos.</p> <p>CONTENIDOS MANIFIESTO O EXPLÍCITO: También los contenidos latentes, no explícitos del mensaje.</p>
¿Para qué?	<p>Elaboración de INFERENCIAS relativas a las condiciones de producción o recepción, a la deducción lógica de conocimiento sobre el emisor del mensaje o sobre los destinatarios del mismo.</p> <p>La inferencia es el procedimiento intermedio que da el paso explícito y controlado de la descripción o enumeración resumida de las características del texto a su interpretación o significado.</p>

Hemos realizado el estudio de los libros de texto de la asignatura de Educación para la Ciudadanía para los niveles de primaria y secundaria, y Filosofía y Ciudadanía de Bachillerato. La elección de los libros ha sido complicada y hemos optado por considerar los más utilizados a nivel de Castilla y León, siendo un dato muy complejo de conseguir, recurriendo a los datos de venta proporcionado por diferentes distribuidoras de libros y librerías.

Los libros analizados han sido:

Primaria (5.º curso)	Secundaria (2.º de la ESO)	Bachillerato (1.º Bto.)
Anaya	Anaya	Anaya
SM	SM	Akal
Edebé	Edebé	Edebé
Santillana	Santillana	Santillana
Edelvives	Edelvives	Sm
Everest	Casal	Oxford

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Para ello, hemos elaborado una ficha técnica del libro y en segundo lugar una tabla basada en el estudio a realizar.

La ficha técnica es básica para obtener datos específicos del libros y poder diferenciar cual ha sido analizados porque el volumen actual de libros que existen.

Título		
Editorial		
Autoría		
Año de edición		ISBN:
Formato		PÁGINAS:

En segundo lugar, elaboramos una tabla específica según el objetivo de nuestro estudio. El análisis busca saber si la educación para el desarrollo es trabajada en los libros que pertenecen a la Educación para la Ciudadanía. El análisis se realizó mediante unas categorías que nos proporcionasen información sobre cómo son trabajadas las temáticas relacionadas con el análisis. Las categorías utilizadas fueron las siguientes:

Tema tratado Pág.	Tema libro Pág.	¿Cómo?	Espacio dedicado	Imágenes utilizadas (tamaño e información)

Para realizar el trabajo analítico en base a las categorías señaladas, hemos organizado una serie de aspectos que considerábamos imprescindible analizar teniendo en cuenta que podamos haber olvidado otros. Hemos organizado dos grande bloques temáticos, el primero basado en temas o aspectos que consideramos imprescindible trabajar desde posturas críticas para que el alumnado obtenga una visión global de la realidad. Y en el segundo bloque otras temáticas relacionadas con la acción para transformar nuestra realidad.

El bloque temático: Realidad social.

- Derechos Humanos.
- Igualdad entre Hombres y Mujeres.
- Pobreza y Desigualdad.
- Globalización.
- Conflictos Bélicos.
- Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas.
- Educación.

- Pérdida de Valores e Individualismo.
- Medio Ambiente.
- Acceso a Sanidad y Agua Potable.

El bloque transformador: Acciones

- Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).
- Comercio Justo.
- Nivel de Consumo.
- Ayuda Humanitaria.
- Movimientos Antiglobalización.
- Cooperación para el Desarrollo.
- Condenación de la Deuda Externa.
- Banca Ética.
- Desarrollo Sostenible.
- Participación ciudadana.
- Compromiso 0.7%.

2.3. *Análisis descriptivo de los libros de texto*

2.3.1. **Libros analizados de Educación Primaria: Educación para la Ciudadanía**

1. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR ANAYA

El manual de *Educación para la Ciudadanía* de la Editorial Anaya que hemos analizado se editó en el año 2009, está escrito por Ignacio Izuzquiza (coord), José Manuel Mateos, Pedro Pardos, Carlos Vicén. Tiene 95 páginas y número de ISBN 978-84-667-8024-7.

Se trata de un manual organizado en torno a nueve temas:

- Unidad uno: Nuestra identidad personal.
- Unidad dos: Tenemos derechos y deberes.
- Unidad tres: Participación y conflictos.
- Unidad cuatro: La ciudadanía y las leyes.
- Unidad cinco: La familia.
- Unidad seis: El colegio.
- Unidad siete: El ayuntamiento.
- Unidad ocho: La comunidad autónoma.
- Unidad nueve: El estado.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

En general, cada tema tiene una misma estructura. En un primer momento, en doble página se presenta el tema con una imagen grande, un pequeño texto y dos apartados de “*Hablamos del texto*” y otro “*Y reflexionemos*” sobre el texto y la imagen. En segundo lugar, se incluyen los contenidos que en cada unidad se introducen con distintos epígrafes. Seguidamente, “*Leo*” que incluye una lectura con actividades de investigar y pensar. En cuarto lugar, “*Vivo en sociedad:...*”, con contenidos y actividades. Por último, en página doble, dedicada a “*Mis competencias*” y la otra “*Repaso de la unidad*” con actividades para ello.

Todo esto se entremezcla con algunas imágenes relacionadas con la temática de cada unidad, contextualizadas con la realidad del alumnado. Se utilizan fotografías y dibujos cuidando la diversidad cultural. El lenguaje es muy adecuado exceptuando el uso de la palabra “raza” en diferentes ocasiones como en la página 19 y 29, teniendo en cuenta que la única raza conocida es la raza humana.

El manual se centra en una visión muy local y con una preocupación por el buen comportamiento en diferentes situaciones, el uso correcto de las normas, etc. muy centrado en nuestra realidad, generando esa idea de “buen ciudadano-a”. Trabaja algunos de los temas que afectan a nuestro estudio pero desde un prisma muy local.

La *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas*, se trabaja en la unidad uno de forma directa en el apartado de “Mis competencias” bajo el título “Valoro la diversidad: Población y ciudadanía”, donde se presentan datos de población extranjera que hay en España, y se trabajan a través de actividades con preguntas dirigidas y otras en las que el alumnado debe investigar y contextualizar en su realidad. Una de las actividades consiste en buscar el significado de “extranjeros, xenofobia, racismo e integración”, sin profundizar más el tema.

En la unidad dos titulada “Tenemos derechos y deberes”, se explican de forma básica qué son los derechos humanos y señala derechos que tienen los niños y las niñas. Tiene un enfoque basada en aprender los derechos y deberes que tenemos para tener una mejor convivencia.

La *Igualdad entre Hombres y Mujeres* (p. 29) se aborda de una manera estereotipada mostrando la vida en los países democráticos donde se da total igualdad y compara esta situación con la que se vive en otras partes del mundo. El tema además se plantea de forma general, sin profundizar en las diferentes causas que están relacionadas con esta situación. De manera indirecta, en diferentes ocasiones, a través de ejemplos o imágenes, se señala la importancia de la colaboración de todos y todas en las tareas domésticas.

En relación a la idea de *Educación* podemos decir que no se analiza directamente a nivel global sino más bien focalizada en la educación formal, señalando la importancia del colegio, de las relaciones profesorado-estudiantes o entre alumnado. En dos momentos diferentes, en el apartado de “Mis competencias” se presentan dos instituciones internacionales que trabajan a favor de la educación a nivel mundial, UNICEF y UNESCO, con actividades con preguntas que completan la información.

No se menciona nada sobre *Conflictos Bélicos*. Únicamente se presenta cómo resolver los conflictos entre personas a nivel muy local, señalando en el apartado de “Mis competencias” trabajar en equipo: trabajar la paz atendiendo a Gandhi como un referente de la no violencia y rechazo a la lucha armada, siendo interesante la información y las actividades que completan la formación.

El *Medio Ambiente* se trabaja de forma indirecta a través de una imagen ubicada en la página 39 en la que aparece una chica al lado de diferentes contenedores. La fotografía va dirigida a concienciar de la necesidad de mantener las calles y lugares públicos limpios. En la unidad siete trabaja directamente en un apartado de pocas líneas a “Reciclar es misión de todos” mostrando la importancia que todos y todas colaboren en esa tarea. De forma indirecta también se trabaja en “Leo: Los caprichos de Boni” el *Nivel Consumo* relacionado con la cantidad de cosas que tienen las niñas y niños de once años, buscando la reflexión sobre esta realidad.

Algunos temas que no se abordan en el manual son: *Pobreza y Desigualdad, Globalización, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Anti-globalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

A.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR ANAYA

- El diseño del manual en relación a la estructura de unidad está formada desde una mirada local hacia lo nacional, desde lo micro a lo macro pero sin llegar a una mirada global (unidad cinco la familia, unidad nueve el estado).
- El apartado “Mis competencias” es interesante por la información que se trabaja y la metodología aunque las preguntas en ocasiones son un tanto guiadas.
- Todo esto se entremezcla con algunas imágenes relacionadas con la temática de cada unidad, contextualizadas con la realidad del alumnado. Se utilizan fotografías, dibujos cuidando la diversidad cultural.
- El lenguaje es muy adecuado exceptuando el uso de la palabra “raza” en diferentes ocasiones como en la página 19 y 29, teniendo claro que sólo hay una raza, la raza humana.
- El manual se centra en una visión muy local y con una preocupación por el buen comportamiento en diferentes situaciones, el uso correcto de las normas, etc. trabaja a favor de esa idea de “buen ciudadano-a” cumplidor de normas.
- Son pocas las temáticas relacionadas con nuestro ámbito de estudio. Los tópicos trabajados se hacen desde un prisma local como sucede con la información vertida en relación a los *Derechos Humanos, Educación y Medio Ambiente.*
- Desde esa misma mirada local trabaja la *Igualdad entre Hombres y Mujeres* siendo contemplada como una realidad ya lograda, pudiendo generar una falsa imagen sobre el tema.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

- La temática de *La Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas* se hace de forma superficial y algunas de las actividades puede generar una visión estereotipada.
- Otros temas que se ignoran en el manual son: *Pobreza y Desigualdad, Globalización, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Anti-globalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

B. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR SM

El manual de *Educación para la Ciudadanía* de la Editorial SM que hemos analizado se editó en 2009, está escrito por José Antonio Marina y Eva Marina, tiene 111 páginas y el número de ISBN es 978-84-675-3316-3.

Se divide en ocho unidades distribuidas en tres bloques de aprendizaje de la siguiente manera:

Bloque uno: Aprender a conocernos y a valorarnos como persona.
Unidad uno: Triunfar como personas.
Unidad dos: Conocerse a uno mismo.

Bloque dos: Aprender a conocer y a respetar a las personas con las que vivimos.
Unidad tres: Conocer a los demás.
Unidad cuatro: Los derechos son de todos.
Unidad cinco: Somos libres y responsables.

Bloque tres: Aprender a vivir juntos y a cooperar con los demás.
Unidad seis: Ser un buen ciudadano.
Unidad siete: Juntos podemos.
Unidad ocho: Ciudadanos del mundo.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

Cada unidad se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, hay una doble página que introduce el tema con una imagen de una página y una pequeña información relacionada con la temática y un apartado titulado “*Descubre cómo eres*” con preguntas tipo test para saber más sobre uno mismo (con los resultados están en la página 110).

En segundo lugar, se presentan los contenidos relacionados con la unidad mezclada con actividades, vocabulario, información de páginas web, personajes e imágenes. Cada apartado de contenidos termina con “*La clave*”, un apartado que explica con pocas palabras la información tratada más importante. Al finalizar los contenidos hay una página titulada “*Las claves de la unidad*” con la información más relevante.

En tercer lugar, *“Una historia para pensar”* con una lectura y actividades en torno a cinco puntos: *“Comprueba que lo has entendido”*, *“Descubre el sentido de la historia”*, *“Sacar tus propias conclusiones”*, *“Construye tu propia historia”* y *“Busca soluciones”*. En cuarto lugar, a doble página se sitúa una hoja dedicada a *“Educar las emociones”* con una actividad titulada *“¿Qué alguien me ayude!”* y en la segunda hoja *“Pon a prueba tus competencias”* con una misma estructura de trabajo siempre: *“Para empezar”*, *“La propuesta”*, *“Paso a paso”*. Ambos apartados en cada unidad con una temática diferente relacionada con los contenidos de la unidad.

Las imágenes utilizadas en el manual son adecuadas para las temáticas que se trabajan, muestra una imagen de diversidad cultural. Las lecturas que tiene cada unidad son muy interesantes. La estructura de trabajo fomenta la reflexión por parte del alumnado, un aspecto que también sucede en el apartado *“Pon a prueba tus competencias”*. La visión que presenta el manual es, en general, local pero también trata problemáticas desde posiciones más globales.

Las imágenes utilizadas en el manual son adecuadas para las temáticas que se trabajan, muestra una imagen de diversidad cultural. Las lecturas que tiene cada unidad son muy interesantes. La estructura de trabajo fomenta la reflexión por parte del alumnado, un aspecto que también sucede en el apartado *“Pon a prueba tus competencias”*. La visión que presenta el manual es, en general, local pero también trata problemáticas desde posiciones más globales.

Otro de los temas que se trabajan en el manual en diferentes momentos y enfoque distintos son, los *Derechos Humanos*. Se presentan desde la idea de que todos somos personas y por ello tenemos unos derechos, deberes y una dignidad. Las actividades completan la formación desde la reflexión del alumnado. Otra de las actividades va relacionada con expresar lo que alumnas y alumnos consideran necesario para una convivencia pacífica y solidaria siendo realmente poca la información con la que cuentan para dar respuesta a la actividad.

En otro momento en el apartado *¿Qué son los derechos?* se trabaja de forma indirecta los derechos humanos y en las actividades invita a buscar *“La Convención de los Derechos del Niño”* y a explicar que significa el *“Derecho a la Educación”*. En la página 52 presenta los Derechos Humanos, en qué consisten y la institución de la ONU, de forma simple y con escasa información. Las actividades son preguntas muy dirigidas. Señalan la necesidad de trabajar y luchar para conseguir su ejecución ya que en muchos momentos de la historia no ha sucedido así. En otro apartado, enfatiza la necesidad de respetar y el papel que la política tiene en ese sentido.

En la unidad cinco se trabaja *“La responsabilidad colectiva”* centrada en una visión global que entraría dentro de los deberes que tenemos como personas. Se analiza de forma muy dinámica y sencilla para que el alumnado tome conciencia que sus actos tienen importancia a nivel global poniendo como ejemplo el medio ambiente, la pobreza, la justicia, la paz, la convivencia, etc. Esa misma idea se trabaja en la lectura de la misma unidad, mostrando acciones pensando en el bien común.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

La *Igualdad entre Hombres y Mujeres* se trabaja en el apartado “*Chicos y Chicas*” haciendo una mirada al pasado de la discriminación que vivían las mujeres. De forma sencilla, explica que ambos son iguales y que son prejuicios que debemos ir eliminando y seguir luchando por la igualdad. Las actividades complementan la información. Transversaliza con la información de la defensa de los *Derechos Humanos* una imagen de Clara Campoamor como persona que luchó por el derecho al voto de la mujer.

En las página 42 dedica un apartado a “Las diferentes culturas” siendo un tema dentro de *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas*. Presenta la información desde una visión positiva y de enriquecimiento, sin profundizar en las causas de la migraciones y centrado en aspecto de beneficio económico para la persona que viene y el país receptor. En el apartado “*Pon a prueba tus competencias*” la actividad que se solicita titulada “*Parecidos y distintos*” facilita contextualizar la información y conocer la realidad de su colegio y poder facilitar los procesos de convivencia.

Para fomentar posiciones de igualdad ante personas de otras culturas se exponen los actos de Rosa Parks que potenciaron la movilización para la eliminación de la discriminación entre personas negras y blancas.

Pobreza y Desigualdad, presenta a grandes rasgos la situación mundial, señalando una situación de absoluto respeto de los derechos humanos en nuestra sociedad, aseveración no correcta, mientras que, por otro lado, señala que “*todavía hay mucha gente que no tiene esa suerte*” no siendo una cuestión de suerte sino de injusticia. La información de si el mundo fueran 100 habitantes es muy visual y las actividades son muy apropiadas. Presenta las soluciones de esas desigualdades y problemas actuales a través de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)* para buscar un mundo más justo, pero es necesario señalar que es un primer paso, son mínimos que debemos conseguir y marcar otros para seguir trabajando. También invita a realizar pequeños cambios en las personas para lograr un mundo mejor siendo cambios muy generales, no tan fáciles de asumir para menores de primaria. Se pueden proponer cambios más sencillos y concretos que faciliten su toma de postura. Lo mismo ocurre con la actividad del apartado “*Pon a prueba tus competencias*” que son acciones difíciles de conseguir.

En las página 42 dedica un apartado a “Las diferentes culturas” siendo un tema dentro de *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas*. Presenta la información desde una visión positiva y de enriquecimiento, sin profundizar en las causas de la migraciones y centrado en aspecto de beneficio económico para la persona que viene y el país receptor. En el apartado “*Pon a prueba tus competencias*” la actividad que se solicita titulada “*Parecidos y distintos*” facilita contextualizar la información y conocer la realidad de su colegio y poder facilitar los procesos de convivencia.

Para fomentar posiciones de igualdad ante personas de otras culturas se exponen los actos de Rosa Parks que potenciaron la movilización para la eliminación de la discriminación entre personas negras y blancas.

En la unidad cinco, el apartado “*Pon aprueba tus competencias*” se dedica al *Nivel de Consumo* desde una posición crítica sobre el equilibrio con el *Medio Ambiente* y la

igualdad social. La actividad muy interesante contextualizada, fomenta la acción y toma de conciencia. Para tratar la temática de cómo cumplir con el deber de ciudadanía responsable, transversaliza una imagen de una niña reciclando vidrio en favor del *Medio Ambiente*. También se señala en diferentes momentos la obligación de respetar y cuidar el planeta. En la actividad de la página 104 pregunta acciones que fomenten ese cuidado.

El *Acceso al Agua Potable*, se trabaja a través de un cuento titulado “El pozo de Kumbai” sobre la carencia y escasez de agua potable. La información anterior sobre la falta de agua a nivel mundial junto con las actividades potencian la toma de conciencia de está realidad haciendo pequeñas cosas que potencien el ahorro de agua.

Otros temas que no se abordan en el manual son: *Globalización, Conflictos Bélicos, Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible*.

B.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR SM

- La estructura del libro es dinámica, facilitando el aprendizaje del alumnado y fomenta la reflexión y toma de conciencia.
- Las imágenes y lenguaje utilizado en el manual es adecuado. Se aprecia un especial cuidado en mostrar una imagen de diversidad cultural.
- La visión que presenta el manual es, en general, local pero también trabaja problemáticas desde posiciones más globales.
- Las lecturas que tiene cada unidad son muy interesante y la estructura de trabajo potencia la toma de conciencia y reflexión por parte del alumnado. Un aspecto que también sucede en el apartado “Pon a prueba tus competencias”.
- El manual recoge muchos de los tópicos de nuestro análisis. Aborda de manera especial la temática sobre *Derechos Humanos* que se trata en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas mientras que, por ejemplo, el *Compromiso 0.7* sólo se nombra.
- Se trabaja en general desde un enfoque global desde diferentes perspectivas como sucede con la temática *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas, Pobreza y Desigualdad y Acceso al Agua Potable*.
- También el *Medio Ambiente y Nivel de Consumo* se trabaja desde posiciones globales pero fomentando acciones a nivel local que el alumnado puede realizar e influyen a nivel global.
- Otros temas que se ignoran en el manual son: *Globalización, Conflictos Bélicos, Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible*.

C. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR EDEBÉ

El manual de EDEBÉ de *Educación para la Ciudadanía* analizado se editó en 2009, escrito por grupo EDEBÉ, tiene 104 páginas y el número de ISBN es 978-84-236-9329-0.

Se trata de un manual organizado en torno a ocho unidades y una serie de anexos al final que complementa la formación.

- Unidad uno: ¿Quién soy yo?
- Unidad dos: Tú y yo; yo y tú.
- Unidad tres: Nos relacionamos.
- Unidad cuatro: La convivencia en casa y con los amigos.
- Unidad cinco: El centro educativo.
- Unidad seis: Un barrio diverso.
- Unidad siete: Vivimos en democracia.
- Unidad ocho: Ciudadanos y amigos del planeta.
- Anexos:
 - Educación vial.
 - La democracia.
 - La división de poderes en el Estado Español.
 - Organización política de las Comunidades Autónomas.
 - La Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

La estructura de cada unidad es, en primer lugar, a doble página; el título de la unidad con varias imágenes grandes y unos pequeños apartados que dan información en relación a los contenidos de la unidad con el título “Lo + leído”, otro con frases célebres y un último apartado titulado “Lo + votado” con información sobre películas en “Zon@ ven a verla”, música en “Zon@ clic”, páginas web “Zon@ redes”, libros “Zon@ punto lector” y personajes animados “Zon@ celebrity’s”.

En segundo lugar, una lectura con varias actividades, seguido de contenidos mezclados con vocabulario, consejos, imágenes y actividades. En cuarto lugar, titulado “Mi compromiso...” da información escueta y potencia con una misma estructura la toma de conciencia en tres pasos: “Observo cómo soy”, “Me doy cuenta de que he de cambiar” y “¡Me comprometo a mejorar!” con una línea final “De ahora en adelante trataré de...” tomando compromiso de acción. En quinto lugar y a doble página, una dedicada a trabajar en grupo cada vez un aspecto y la otra hoja titulada “Para acabar” ejercicios de toda la unidad.

En la unidad tres y seis la hoja de trabajo en grupo es sustituida por otra titulada “Revista de la diversidad” que expone de forma dinámica, diferentes temáticas de relación y aprendizaje de otras culturas. En la unidad ocho el trabajo en grupo es sustituido por más actividades en la línea de “Soy capaz”. Al final de los contenidos figuran cuatro

anexos que se trabaja de forma diferente sin actividades y de escaso contenido exceptuando la Declaración de los Derechos Humanos que viene recogida por artículos.

El uso de las imágenes potencia una diversidad cultural; el contenido se centra en una visión local aunque el uso de imágenes muestra un enfoque global.



El libro dedica un amplio espacio a los *Derechos Humanos* que aparece a lo largo de todo el manual, citándose ciertos artículos. También incluye un esquema para clasificarlos. Se tratan en detalle dos de los Derechos Humanos: derecho a una vivienda sin riesgo para la vida y derecho a la educación. En primer caso, predomina una visión local, las actividades se centran en comparaciones con la realidad de personas del Norte que tienen un hogar. En relación al derecho a la educación, sólo incluye el artículo que lo recoge y una imagen de una escuela de un país en desarrollo. Se plantea alguna actividad de reflexión pero el alumnado no dispone de suficiente información. Los contenidos son locales pero la imagen utilizada proporciona una visión global.

En relación con la temática *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas*, presenta “La revista de la diversidad” en la página 34, 66 dando información diversa de otras culturas y actividades para conocer otras tradiciones culturales, cuentos, y una receta. Se trabaja de forma dinámica y potencia la investigación por parte del alumnado. La unidad seis titulada “Un barrio diverso” trabaja de forma superficial la temática sin profundizar en conceptos, utiliza una historia para introducir la idea de aprender a convivir desde conocer y da una serie de pautas básicas para facilitar el encuentro entre otras culturas.

Fomenta la *Participación Ciudadana*, la solidaridad con personas de su entorno a través de “Mi compromiso...con los demás” estructurada desde tres ejes: “Observo a los demás, Analizo sus necesidades y ¡Me comprometo a ayudarles!”. En la página 58

trabaja “En grupo... participamos en una dinámica” presentando la asamblea como forma de participación. Este planteamiento resulta muy interesante ya que señala el proceso desde una visión muy contextualizada. En la misma línea trabaja el debate (p. 76).

En la unidad tres se propone una lectura titulada “*La gota que colmó el vaso*” que fomenta la *Igualdad entre Hombres y Mujeres* a través de la lectura y las actividades con preguntas dirigidas. En el apartado de igualdad de oportunidades se señala la importancia de que todos y todas sin depender de ningún otro aspecto tengamos las mismas oportunidades y pone el ejemplo de Clara Campoamor que consiguió que las mujeres españolas pudieran votar en las elecciones. En el apartado “*Soy capaz de...*” presenta varias actividades para seguir profundizando sobre la temática de la *Igualdad entre hombres y mujeres*.

El *Medio Ambiente*, es presentado en la unidad ocho. El “Diario de Tamara” presenta el cuidado del *Medio Ambiente* desde una visión local que completa con dos actividades con preguntas dirigidas de tal manera que no facilitan la reflexión del alumnado. En el apartado “*Mi compromiso...con el Medio Ambiente*” fomenta la toma de conciencia desde la información con una visión local; trata el tema desde cuatro ejes: “*Observo mi entorno, Analizo las necesidades de mi alrededor, ¡Me comprometo a mejorar! y “De ahora en adelante trataré de...”*. El planteamiento es interesante y está enfocado en crear una toma de conciencia activa. Aspectos concreto como el reciclaje, por ejemplo, se presentan de forma sencilla (p. 30) explicando a través de una viñeta cómo los actos que se realizan de reciclaje afectan a otras personas. En esa misma línea del bien común, presenta los valores cívicos desde una visión general y planteamiento local (p. 74).

Introduce la temática de los *Conflictos Bélicos* como un drama pero no profundiza sobre las causas y consecuencias y presenta a las fuerzas armadas como garantes “de la seguridad, la resolución de conflictos y la ayuda humanitarias” aspectos que puede ser cuestionable y muestra un contenido dirigido.

La *Pobreza y Desigualdad*, se trabaja sin contenidos y únicamente a través de alguna información que invita a buscar información como sucede en la página 41.

La temática de *Comercio Justo* se trabaja a través de un juego tradicional de tablero para jugar en clase que potencia el aprendizaje desde el juego, es dinámico y facilita una integración de conocimiento.

Otros temas no abordados en el manual son: *Globalización, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7.*

C.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR EDEBÉ

- El apartado “Mi compromiso...” potencia una información sobre una temática y la estructura metodológica y posibilita la toma de conciencia del alumnado.

- Las lecturas que tiene cada unidad son muy interesantes y la estructura que tiene de trabajo, aunque las actividades no siempre facilitan la reflexión por parte del alumnado.
- Los contenidos son tratados desde un planteamiento en general local pero algunas de las imágenes utilizadas proporcionan una visión global como sucede cuando tratan los tópicos de *Educación y Medio Ambiente*.
- El manual dedica un amplio espacio a trabajar en torno a la temática de los *Derechos Humanos*. También sucede con el tópico *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas* que tiene amplia dedicación y es trabajado de forma interesante a través de una “La revista de la Diversidad”.
- La *Participación Ciudadana* y la *Igualdad entre Hombres y Mujeres*, se trabaja de forma amplia, con diferente información mientras que otros aspectos como *Pobreza y Desigualdad*, y *Conflictos Bélicos* no tiene casi contenidos o como sucede en *Conflicto Bélicos* la información es dirigida.
- El tópico relacionado con el *Comercio Justo* es trabajado a través del juego de forma dinámica y facilitando la adquisición de información.
- Otros temas que se ignoran en el manual son: *Globalización, Pérdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7*.

D. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR SANTILLANA

El manual de *Educación para la Ciudadanía* del proyecto “*La Casa del Saber*” de la Editorial Santillana que hemos analizado se editó en 2009, está escrito por Fernando González Lucini, tiene 95 páginas y el número de ISBN es 978-84-294-9024-4.

Se trata de un manual organizado en torno a diez unidades distribuidas de la siguiente manera:

- Unidad uno: Qué mundo queremos.
- Unidad dos: Lo importante que somos.
- Unidad tres: Derechos y obligaciones.
- Unidad cuatro: Somos Iguales.
- Unidad cinco: Vivir en comunidad.
- Unidad seis: Con la maleta a cuestas.
- Unidad siete: Los conflictos tienen solución.
- Unidad ocho: Necesitamos organizarnos.
- Unidad nueve: El mundo en que vivimos.
- Unidad diez: Los derechos son de todos.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El manual se estructura de la siguiente manera: en primer lugar y a doble página, la presentación de la unidad facilitando una primera reflexión sobre el tema. En segundo

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

lugar, “*En la piel de otro*” se narran historias de vida desde diferentes temáticas para poder empatizar y conocer la realidad de otras personas con el fin de trabajar con las actividades desde la reflexión. En tercer lugar, contenidos con actividades que facilitan la reflexión. En cuarto lugar, se sitúa “*Entre todos*” desde una historia se trabaja en grupo y se realiza un trabajo práctico. En quinto lugar, “*El futuro depende de mí*” se presenta un texto para trabajar desde: “Cuéntalo en casa” y “Eres capaz”, para terminar con actividades en grupo.

Las actividades potencian y fomentan la reflexión, el debate y trabajo en grupo. Las lecturas e historias de vida son muy interesantes y facilitan la integración de conocimientos. El uso de imágenes es apropiado.

El manual concede una especial importancia a los *Derechos Humanos* y Derechos de la Infancia, tratando de forma explícita al inicio de cada unidad un artículo de los derechos de la infancia. En la primera unidad contestando al título de la unidad “¿Qué mundo queremos?” plantea los *Derechos Humanos* como garante de vida y presenta los treinta artículos para trabajar con las actividades de forma reflexiva para facilitar el contenido.

En esta misma temática hace relación la unidad tres al señalar los derechos y responsabilidad desde una visión local y reflexionando sobre la idea de vivir en sociedad lo que conlleva que es necesario pensar en todas las personas y no sólo en uno, en una misma. En un pequeño cuadrado explica el papel de la ONU para garantizar el respeto de los *Derechos Humanos*. En la página 100 vuelve a señalar el papel de la ONU para garantizar la paz y una de las imágenes nos muestra a los “cascos azules” (militares) como garantes de esa realidad con diferentes campañas de ayuda humanitaria.



En la página 78-79 se presentan diferentes casos donde la falta de democracia potencia no respetar los *Derechos Humanos*, siendo un aspecto que puede generar un amplio debate ya que no es sólo la falta de democracia. Resultan muy adecuadas las diferentes historias y las actividades potencian la reflexión y trabajo en grupo. En la página 98-99 se trabaja los derechos de los niños desde historias de vida y diez artículos adaptados de la declaración. Las historias de vidas son de niñas para señalar la falta de igualdad entre hombres y mujeres a los niveles más bajos de la niñez en relación al acceso a *Educación*, y también el estilo de vida tan diferente entre hombres y mujeres.

La unidad cuatro está dedicada a la *Igualdad entre Hombres y Mujeres*. Presenta contenidos de manera sencilla y trabaja a través de historias y cuentos que facilitan la integración porque hay un trabajo de reflexión. La actividad propuesta titulada “Entre todos” es muy interesante y reflexiona desde los cuentos tradicionales el papel del hombre y la

mujer en cada uno de ellos. Contextualiza la idea en su realidad y su papel para ser promotor de la *Igualdad entre Hombres y Mujeres* en la escuela, su casa, el barrio, etc.

De forma sencilla, señala la realidad de desigualdad que existe en países en desarrollo entre hombres y mujeres en relación al acceso a *Educación* y potencia la reflexión generando que el alumnado sitúe su vida en una realidad de desigualdad. En la página 69 en la unidad que trabajo sobre la temática de los conflictos presenta una breve historia sobre violencia de género que fomenta la sensibilización sobre esta problemática.

En el apartado “*En la piel de otro*” nos presenta historias de otros niños-as que viven en situaciones de *Pobreza y Desigualdad* para intentar entender su realidad y reflexionar sobre la situación de injusticia que viven, no se profundiza en las causas de la realidad descrita.

El *Medio Ambiente* es tratado en la página 11 con una imagen que representa la acción de un buen comportamiento cívico y podemos relacionar directamente con el cuidado y respeto de la naturaleza desde un planteamiento local.

La unidad nueve “*El mundo en que vivimos*” nos plantea los contenidos desde una visión global. Se centra en los problemas del calentamiento global y lecturas a favor de concienciar al alumnado de la necesidad de respetar y cuidar el *Medio Ambiente*, como por ejemplo la lectura “*Habla el planeta tierra*” muy apropiada, facilita la reflexión y toma de conciencia de la realidad. Otra parte de la unidad se centra en la seguridad vial y los mecanismos de protección civil desde una visión local. Por el título de la unidad se echa de menos información dedicada a nivel global de los problemas del mundo que vivimos.

El apartado “*Eres capaz de...*” (página 15) fomenta la *Participación Ciudadana* del alumnado en base a realizar una iniciativa solidaria, explica el papel que se puede cumplir al respecto y facilita información para invitar finalmente al alumnado a que organice diferentes actividades solidarias relacionadas con los *Derechos Humanos*.

La unidad cinco titulada “*Vivir en comunidad*” se centra en una visión local y sin trabajar el tema de las relaciones con otras culturas siendo una realidad de nuestros barrios. Es en la unidad seis, donde se dedica por completo a la *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas* señala algunas de las razones de la emigración y reflexiona sobre la necesidad de aprender a convivir respetando las diferencias y buscando el enriquecimiento mutuo. Se echa de menos profundizar de forma real sobre las causas de las migraciones “forzosas” más allá de la falta de trabajo, como puede ser por *Conflictos Bélicos*. Se podría profundizar más sobre ese aspecto dando al alumnado experiencias personales de migración contadas en primera persona, que darían al alumnado una visión más completa y fomentando un debate sobre los procesos migratorios.



Tirar los papeles a la papelera es propio de personas con buen comportamiento cívico

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

En diferentes momentos del manual, desde una posición local, se presenta realizar entre todo el grupo un Plan de Acogida desde situaciones inventadas para fomentar esa mejora de las relaciones. Consideramos interesante señalar que en los centros escolares generalmente existe un Plan de Acogida que debería ser conocido y se podría trabajar la actividad desde el original.

Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* se presentan como unos objetivos para conseguir eliminar desigualdades a nivel mundial. Incluye una imagen de un coche de la AECID en un país en desarrollo, sin ningún comentario en los contenidos.



Por otro lado, fomenta como llevar esos ocho objetivos a nuestra realidad para ver opciones donde el alumnado puede cooperar desde sus actos señalando, por ejemplo, controlando los *Niveles de Consumo*, *Participar* en ONGD, cuidar el *Medio Ambiente*. En esta misma línea de colaboración presenta campañas de ayuda.

Otros temas que no se abordan son: *Globalización*, *Perdida de Valores e Individualismo*, *Acceso a Sanidad y Agua Potable*, *Comercio Justo*, *Ayuda Humanitaria*, *Movimientos Antiglobalización*, *Cooperación para el Desarrollo*, *Condenación de la Deuda Externa*, *Banca Ética*, *Desarrollo Sostenible*, *Compromiso 0.7*.

D.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR SANTILLANA

- Las actividades potencian y fomentan la reflexión, el debate y trabajo en grupo. Las lecturas e historias de vidas son interesante y facilitan la integración de conocimientos.
- El manual tiene una especial importancia a los *Derechos Humanos* y Derechos de la infancia, trabaja de forma explícita al inicio de cada unidad nos encontramos derechos de la infancia.
- La *Igualdad entre Hombres y Mujeres*, *Interculturalidad*, *Multiculturalidad* y *Relación con otras Culturas* y *Medio Ambiente* se trabaja desde diferentes perspectivas, fomentando la reflexión desde el ámbito local y global, mientras que el tópico de *Pobreza* y *Desigualdad* se trabaja de forma sencilla.
- La *Participación Ciudadana* se trata de forma práctica con actividades y acciones que invitan a organizar acciones desde un enfoque solidario.
- Algunos de los tópicos son presentado de forma indirecta a través de otros como sucede con *Educación* que surge de los Derechos Humanos e *Igualdad entre Hombres y Mujeres*. Pasa lo mismo con *Nivel de Consumo* entre otros que surge de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*.

- Otros temas que no estudia: *Globalización, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7.*

E. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR EDELVIVES

El manual de *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* de la Editorial Edelvives que hemos analizado se editó en 2009, está escrito por Fernando González Lucini. Tiene 95 páginas y el número de ISBN es 978-84-263-7132-4.

Se trata de un manual organizado en torno a seis unidades distribuidas de la siguiente manera:

- Unidad uno: Compartiendo una misma dignidad.
- Unidad dos: Compartiendo unos valores básicos.
- Unidad tres: Compartiendo unos mismos derechos.
- Unidad cuatro: Compartiendo unas mismas comunidades.
- Unidad cinco: Compartiendo unos problemas y unos retos globales.
- Unidad seis: Compartiendo sueños y esperanzas.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El manual de *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* de Edelvives tiene una estructura sencilla y dinámica. En primer lugar a doble página hay información introductoria de la unidad, una imagen grande que acompaña un texto de diferente formato con alguna actividad en general dirigida a reflexionar. En segundo lugar, se trabajan los contenidos de forma sencilla, utilizando textos de diferente autoría que facilitan la comprensión del alumnado mezclado con actividades sobre los contenidos de esas mismas hojas e imágenes; en ocasiones hay información variada en los márgenes. En tercer lugar, se sitúa “*Aclara y completa tus conocimiento*” con actividades y textos interesantes que se analizan con distintas metodologías para completar los contenidos.

Cada dos temas, antes de iniciar el siguiente nos encontramos una doble página con “*La voz de los poetas y de los cantores*” con poemas y cantos de diferente autoría y actividades relacionadas con los textos que se trabajan.

El manual cuida las imágenes, facilita su aprendizaje porque tiene un equilibrio interesante entre contenidos y textos de autores y autoras de la categoría de Adela Cortina, Fernando Savater, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Luis de Sebastian, Bertrand Russell entre otros, que, con tus textos, fomentan la reflexión del alumnado. Las actividades en general son dinámicas y fomentan la reflexión por parte del alumnado.

Un aspecto innovador e interesante, es la transversalización en el manual de la idea de *Pobreza y Desigualdad* a nivel global, utilizando esa idea de forma continua para mostrarlo

como uno de los problemas más importantes, si bien no facilita información exacta pero presenta esa idea de pobreza que viven otras personas y el alumnado es interesante que conozca para entender que el mundo no es sólo cómo viven en su realidad cercana.

Cuando se presentan situaciones que atentan contra la dignidad humana, se informa de forma breve de la *Pobreza* como una causa fundamental porque se niega lo mínimo a la persona para poder vivir y ser feliz. Se habla de procesos de marginación vividos por diferentes causas poniendo como ejemplos la discriminación por sexos o cultural con todo lo que ello conlleva. Los contenidos proporcionan una visión global que es contextualizada a través de las actividades.

En la página 16 y 17 de forma indirecta se habla de los *Derechos Humanos* centrándose en el valor o derecho de igualdad desde una idea de igualdad para todos y todas. Trabaja desde contenidos sencillos y una lectura que facilita el aprendizaje.

En esa misma línea se presenta la libertad como un valor que tenemos garantizado por los *Derechos Humanos* que explica de forma sencilla lo que supone para uno mismo a nivel individual y lo que conlleva a nivel colectivo. También presenta desde el artículo uno de los *Derechos Humanos* con el valor de la solidaridad (como idea de justicia social), y lo trabaja de forma concisa y clara para que el alumnado se haga una idea de la necesidad de la solidaridad para cambiar el mundo actual que vive tanta *Desigualdad* y *Pobreza*. Señala que es un valor que necesita ir acompañado de la ternura para profundizar y contextualizar a la realidad del alumnado.

La unidad tres se centra en dar a conocer la evolución de los *Derechos Humanos* y presenta los derechos del niño y la niña desde un prisma global, denunciando que no están conseguidos y que es en esta la etapa de la niñez, en la que las personas estamos donde están más desprotegidas. También se centra en los derechos y deberes, lanza una idea interesante de no aceptar las normas que son injustas poniendo el ejemplo de Rosa Parks (*Igualdad entre Hombres y Mujeres*), explicando su historia y señalando que hay normas que van contra los derechos humanos. Las actividades facilitan un debate muy interesante.

De forma indirecta trabaja la idea de *Interculturalidad*, *Multiculturalidad* y *Relaciones con otras Culturas* cuando nos señala la idea de vivir como ciudadanía del mundo, pensando en la persona sea del lugar que sea y planteando un decálogo contextualizado que facilite el día a día. Es interesante el trabajo que se realiza durante la unidad cuatro sobre la relación entre personas diferente sin caer en presentar la temática desde problemas.

En la unidad cinco se señala que no hay justificación para vivir sin tolerancia a los demás y profundiza sobre las principales “sinrazones” para la intolerancia con un lenguaje sencillo y muy dinámico que facilita la integración del alumnado.

Trabaja el tópico relacionada con el *Medio Ambiente* a través de “*Carta de la Tierra*” de forma clara y concreta formula aspectos que se deben realizar a favor del cuidado y respeto de la naturaleza. Presenta la realidad del planeta amenazado por los desequilibrios de respeto y cuidado del medio ambiente y facilita información para que el alumnado se haga una idea de la situación y pueda concienciarse de la necesidad de cuidar a la “*Madre naturaleza*”. Así mismo, facilita acciones e información para que el alumnado se incorpore e integre en ese cuidado. Una de las actividades recoge un fragmento de la

carta de Thomas Yellowtail jefe indio de la tribu “cuervo” muy interesante con la realidad actual sobre la falta de respeto con la naturaleza.

En la página 13 dentro del apartado de “¿Qué necesitamos?”, al final advierte de la importancia de controlar el *Nivel de Consumo* y no caer en la trampa de considerar ciertas cosas necesarias cuando realmente no lo son y han sido creadas por la sociedad en la que vivimos. Utiliza la realidad mundial de *Pobreza y Desigualdad* para concienciar de la necesidad de pensar a nivel global de la situación antes de consumir y señala la necesidad de practicar la “justicia” y la “solidaridad”. Trabaja la temática de forma interesante profundizando en la realidad y concienciando de la necesidad que todas las personas aporten su “granito de arena” en esta tarea. Completa la formación con una actividad que potencia la reflexión en torno a la temática.

La introducción de la unidad tres hace reflexionar sobre los *Conflictos Bélicos* que hay en la actualidad y no facilitan vivir en paz. Da información sencilla y concreta para que el alumnado pueda debatir.

La unidad cinco inicia el tema desde la reflexión de los diferentes problemas que afectan al planeta, siendo uno de ellos los *Conflictos* en diferentes variantes que atenta contra el derecho de vivir en paz. Facilita información de tipos de violencia y la necesidad de vivir sin guerras; utiliza parte del discurso de Óscar Arias pronunciado por motivo de la aceptación del Premio Nobel de la Paz en el año 1987.

La unidad seis trabaja desde la idea de los sueños, las ilusiones, la esperanza para poder entre todos y todas conseguir otro mundo diferente, otro mundo posible. Se trabaja a través de textos muy interesantes pero se echa en falta información más concreta en relación a acciones que se están realizando a nivel global como los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* o más concretos pensando en acciones que podemos hacer para contribuir individualmente al cambio, como por ejemplo controlar nuestros *Nivel de Consumo*, el *Comercio Justo* entre otros muchos aspectos.

Otros temas que se no se abordan son: *Globalización, Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

E.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR EDELVIVES

- La estructura facilita su aprendizaje porque tiene un equilibrio interesante entre contenidos y textos de autores de la categoría de Adela Cortina, Fernando Savater, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Luis de Sebastian, Bertrand Russell entre otros que con tus textos fomentan la reflexión del alumnado. El uso del lenguaje y las imágenes está muy cuidado.
- Las actividades en general son dinámicas y fomentan la reflexión por parte del alumnado.
- La temática de la *Pobreza y Desigualdad* se trata de forma transversal durante todo el manual, siendo un aspecto innovador e interesante. Es novedoso como la

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas no es presentada como un problema.

- Se dedica espacios diferentes en el manual teniendo en cuenta que son muchos tópicos. Los Derechos Humanos tienen una amplia dedicación desde diferentes perspectivas mientras que los Conflictos Bélicos se trabaja de forma sencilla aunque fomentando el debate.
- El tópico de *Medio Ambiente* se trabaja de forma interesante desde aspectos globales y locales y enfocados a la reflexión. De un modo similar a través de la reflexión se trabaja el *Nivel de Consumo* planteado en base a nuestra realidad.
- Otros temas que se ignoran en el manual son: *Globalización, Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

F. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR EVEREST

El manual de *Educación para la Ciudadanía* de la Editorial Everest que hemos analizado se editó en 2009; está escrito por Desiderio Ferrer Delgado, Sergio García Martín, Marta Montemoso Marín, María José Rodrigo del Blanco y Ana Belén Martínez Olmo, tiene 103 páginas y el número de ISBN es 978-84-441-7144-9.

Se trata de un manual organizado en torno a diez unidades divididas en tres bloques, con cinco anexos al final del libro:

Bloque uno: Descubrir.

- Unidad uno: Mi vida en la isla
- Unidad dos: Convivir
- Unidad tres: ¿Oír o escuchar?

Bloque dos: Conocer

- Unidad cuatro: Todos iguales
- Unidad cinco: ¿Niño o niña?
- Unidad seis: ¡No hay derechos!
- Unidad siete: Mi cuerpo, mi tesoro

Bloque tres: Cuidar.

- Unidad ocho: Servicio público
- Unidad nueve: Tú eres la calle
- Unidad diez: cuidado el planeta

Anexo:

- I. Declaración de los derechos del niño
- II. Convención sobre los derechos de la infancia
- III. Constitución Española
- IV. Días Internacionales
- V. Objetivos del Milenio

Cuadro contenidos y unidades didácticas

La estructura del libro se divide en tres bloques: al inicio de cada uno se presentan los objetivos con la imagen de los temas que integran dicho bloque y un esquema del mismo. Cada unidad tiene una estructura similar. En primer lugar, una hoja con el título, acompañada de una imagen grande y una serie de preguntas en relación a la imagen que sirve de introducción.

En segundo lugar, se introducen los contenidos a través de las actividades con una metodología que busca como fin el compromiso del alumnado, con la siguiente estructura: “*El reto, Me lo hago, Procedimiento, Me comprometo y Lo expreso*”. Los contenidos se completan con la incorporación de cuentos, historias, imágenes y actividades que dejan poco espacio para los contenidos concretos. En tercer lugar a doble página, una de las hojas titulada “*He aprendido*” sintetiza los contenidos en pocas líneas y plantea actividades. La otra hoja se rotula “*Civi-Blog*” que plantea la elaboración de un blog personal guiado y facilita direcciones electrónicas, libros, películas o canciones sobre las temáticas trabajadas en la unidad.

El uso de las imágenes es adecuado, mostrando la realidad desde unos parámetros éticos. Imágenes como la que se muestra (p. 49 del manual), presenta la dureza de la realidad que viven muchos niños y niñas en las zonas más deprimidas del mundo.



En general, el manual es escaso en cuanto a contenidos y la formación que recibe el alumnado es reducida en relación a las temáticas presentadas en cada unidad. Las actividades son interesantes aunque con muchas preguntas dirigidas. También hay actividades lúdico-didácticas interesantes.

En la unidad cuatro, titulada “*Todos somos iguales*” trabaja de forma simple aspectos relacionados con la temática *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras culturas*, desde la idea de tolerancia y señalando que lo importante de las personas es el interior de las mismas. Trabaja dando información de otras culturas, desde un enfoque de respeto y conocimiento de las costumbres de los distintos lugares. No profundiza sobre la realidad ni trabaja desde el aprendizaje y enriquecimiento que generan las relaciones con otras culturas.

La *Igualdad entre Hombres y Mujeres* se presenta en la unidad cinco a través de cuentos tradicionales con los autores cambiados, una historia de pareja para reflexionar sobre los roles de género, sin embargo a lo largo de la unidad los contenidos son escasos y no se profundiza. En la página 53 en el texto explicativo de un juego, utiliza como ejemplo la información del personaje de la madre, siendo caracterizada como “*cariñosa, comprensiva, trabajadora, paciente, etc. y con la función de cuidar, proteger, educar, etc.*”, utilizando roles y estereotipos de “manual” contrario a la idea que en la unidad cinco expone.

En la página 44 dedica una línea a señalar el objetivo tres de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* en relación a la *Igualdad entre Hombres y Mujeres*. Al final del libro dedica un anexo a explicar los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de forma teórica.

La unidad seis trabaja en los derechos y deberes de la infancia. Al principio de la unidad a través de una noticia centra la información en la falta de acceso a la *Educación* por parte de otros niños y niñas del mundo. Da datos sobre la situación de menores de otros países que no pueden ir a la escuela. Las preguntas que realizan no trabajan las causas de esa realidad descrita y se centra en preguntas que el alumnado no puede contestar sin tener acceso a más datos.

Los *Derechos Humanos* se analizan desde una perspectiva histórica y haciendo referencia a la información que proporcionan los anexos en relación a los derechos de la infancia. Se fomenta la importancia de respetarlos y se realizan de forma lúdica.

En el “Civi-blog” de la unidad seis se presenta una información en formato noticia o historia de la realidad de los menores que no van a la escuela y realizan trabajos no adecuados para su edad, siendo aspectos que deben estar garantizados por los *Derechos Humanos* sin embargo no se analiza la información ni se señala ninguna actividad.

Los anexos recogen los artículos de la *Convención de los Derechos de la Infancia* y los dedicados a la infancia de la Constitución de forma teórica que no facilita la integración y toma de conciencia por parte del alumnado.

La unidad diez titulada “*Cuido mi planeta*” trabaja a favor del cuidado del *Medio Ambiente*, desde la realidad del alumnado y mostrando la necesidad que todas las personas se hagan responsables del cuidado del planeta. Da datos estadísticos de la situación a nivel global en relación a la *Falta de Acceso de Agua Potable* entre otros problemas y señala pautas desde una visión más global y a nivel local con los procesos de reciclaje.

Otros temas no abordados son: *Pobreza y Desigualdad, Globalización, Conflictos Bélicos, Perdida de Valores e Individualismo, Comercio Justo, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

F.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR EVEREST

- En general, el manual es escaso de contenidos y la formación que recibe el alumnado es reducida en relación a las temáticas presentadas en cada unidad. Las actividades son interesantes aunque con muchas preguntas dirigidas. También hay actividades lúdico-didácticas interesantes.
- Los *Derechos Humanos* se trabajan en diferentes momentos a través de contenidos, los anexos y el “Civi-blog”, aunque se echa en falta una mayor profundización.
- En general todos los tópicos tratados adolecen de falta de contenidos. La *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras culturas* se centra en una idea de tolerancia siendo otras las teorías actuales; *Igualdad entre Hombres y Mujeres* se presenta de forma interesante pero hay información errónea que fomenta la visión estereotipada de hombre-mujer y *Educación* se plantea desde una visión global pero con escasa información.

- El *Medio Ambiente* se trabaja de forma interesante, fomentando la reflexión y aportando de forma indirecta información sobre el tópico *Acceso al Agua Potable*.
- Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* se centran en el objetivo tres dedicando poco espacio y luego anexa todos los ODM, pero sin ninguna actividad que fomente el trabajo de ese documento.
- Otros temas que no trabaja son: *Pobreza y Desigualdad, Globalización, Conflictos Bélicos, Pérdida de Valores e Individualismo, Comercio Justo, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

2.3.2. Libros analizados de Educación Secundaria: Educación para la Ciudadanía

A. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR ANAYA

El manual de ANAYA de *Educación para la Ciudadanía* que hemos analizado se editó en 2008; La autoría es de Pablo Navarro Sustaeta y Capitolia Díaz Martínez, tiene 127 páginas y el número de ISBN es 978-84-667-7006-4.

Se trata de un manual organizado en torno a doce temas. En principio, parece un manual adecuado para el alumnado, bien estructurado, de fácil lectura, dinámico incluyendo actividades que facilitan la reflexión.

- Unidad uno: Tienes que prepararte para la libertad.
- Unidad dos: Las personas a las que queremos.
- Unidad tres: Todos somos iguales y diferentes.
- Unidad cuatro: Tú también debes contribuir a la convivencia.
- Unidad cinco: La convivencia en paz como objetivo.
- Unidad seis: Cómo podemos ser libres viviendo en sociedad.
- Unidad siete: Diferencias e igualdad en la vida social.
- Unidad ocho: La solidaridad como derecho y como deber.
- Unidad nueve: Por qué es preferible la convivencia en democracia.
- Unidad diez: El Estado y sus funciones.
- Unidad once: Los retos de la democracia.
- Unidad doce: Hacia una sociedad mundial.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

La estructura del manual es la siguiente: en un primer momento hay una introducción del tema a través de un diálogo entre jóvenes de una edad similar al alumnado al que va dirigido, lo que hace que se parta de la realidad del colectivo. En segundo lugar, en todos los temas hay tres subtemas de contenidos mezclados con actividades presentadas en

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

diferentes soportes: escritas, en CD-ROM,... casos prácticos también en CD-ROM y un apartado de *“Recuerda”* que es una especie de glosario o vocabulario de cada subtema. En tercer lugar se incluye un informe que aborda temáticas diferentes en cada unidad:

- Informe unidad uno: El enemigo más peligroso de los jóvenes: el tráfico.
- Informe unidad dos: Los jóvenes y la sexualidad.
- Informe unidad tres: Una forma extrema de desigualdad social: los “sin techo”.
- Informe unidad cuatro: El ruido: una molestia para los demás y un peligro para tu salud.
- Informe unidad cinco: Los derechos y los deberes de los alumnos en la legislación española.
- Informe unidad seis: Los Derechos Humanos: la libertad.
- Informe unidad siete: Los Derechos Humanos: la igualdad.
- Informe unidad ocho: Los Derechos Humanos: la solidaridad y los derechos sociales.
- Informe unidad nueve: Los jóvenes españoles ante la democracia: participación y actitudes.
- Informe unidad diez: Una obligación de todo ciudadano: conocer la Constitución.
- Informe unidad once: La influencia del cambio climático sobre nuestras vidas.
- Informe unidad doce: La pobreza y los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU.

Por último, en relación con la estructura del libro, otro elemento es el apartado titulado *“Desarrollar tus competencias”* dividido en cuatro subapartados: *“Recuerdo lo que he aprendido sobre.....”*, *“Puedes razonar..?”*, *“Comprueba si eres capaz de...”* y *“A qué voy a comprometerme”*.

El manual se acompaña de un CD-ROM estructurado por temas en base a cuatro apartados:

- a) presentación de la unidad, que, en pocos minutos y con el apoyo de imágenes sencillas trabaja los aspectos fundamentales de la unidad;
- b) la autoevaluación, que consta de diez preguntas tipo test con corrección inmediata;
- c) *“Interactúa”*, donde se trata de rellenar un mapa conceptual de la unidad;
- d) un caso práctico, diferente en cada unidad, sobre temas de interés actual y muchos de ellos relacionados con la realidad del alumnado.

Todos tienen la misma estructura: texto, datos estadísticos o datos de otras fuentes, y actividades. Todo esto se conjuga con algunas imágenes reales (fotografía) o figuradas (dibujos) acordes con los contenidos y adecuadas a la realidad del colectivo al que va dirigido el manual. Además, hace un uso frecuente de ejemplos igualmente acordes con su realidad.

El manual trabaja muchos de los temas que estamos analizando, como es el caso del *Medio Ambiente*, que es tratado en diferentes momentos del libro de forma interesante, fomentando la reflexión por parte del alumnado y facilitando webgrafía para ampliar y seguir construyendo el conocimiento. Nos da información conceptual y ofrece propuestas relacionadas con la necesidad de un cambio de producción y consumo para lograr un equilibrio. Hace una llamada a la responsabilidad individual, no profundiza sobre las causas del sistema, por ello sólo lo relaciona superficialmente con el sistema político y económico.

En otro momento del manual, el informe de la unidad once presenta la temática de forma objetiva, con datos de las consecuencias y reseña la importancia y necesidad de la actuación de las autoridades políticas. También en esta misma unidad, en el apartado “*Compruebo si soy capaz de...*” propone realizar una actividad de forma cooperativa a través de una metodología constructivista para potenciar el aprendizaje y la toma de conciencia.

Por último, en relación al medio ambiente en la página 123 introduce el tema a través de una fotografía muy adecuada de una tala de árboles y un texto que introduce brevemente el tema para que el alumnado busque, piense y reflexione.



Otra temática abordada es el *Conflicto Bélico* tratado en dos momentos, uno a través de contenidos en un subtema titulado “*Los conflictos mundiales, y cómo resolverlos*” (pág 124) que hace una relación entre la pobreza (otro tema que luego trataremos) y los conflictos como círculo vicioso. La información que expone es escueta y parcial, simplificada en gran medida, y donde se presenta a los países en desarrollo como “que no saben, deben cambiar la mentalidad” y a los desarrollados como “los que tienen que ayudar y enseñar”. La parte de cómo resolver los conflictos, lo plantea desde un prisma etnocentrista e insistiendo en la necesidad de que ellos cambien de mentalidad para pensar como los países desarrollados, planteamiento poco o nada adecuado, en cualquier caso. Por otro lado, en la misma unidad se propone trabajarlo a través de una actividad grupal para conseguir fomentar la paz entre los países, facilita webgrafía que potenciará el aprendizaje del alumnado y poder tomar postura y acciones concretas para su actividad, ya que la exposición teórica resulta insuficiente.

La temática relacionada con la *Pobreza y Desigualdades* presenta un subtema sobre “*Las desigualdades sociales y tu actitud ante ellas*” reflexiona sobre si son buenas-malas o justas-injustas con ejemplos un poco alejados de la realidad del alumnado, no se profundiza. En la página siguiente presenta el informe de la unidad tres exponiendo un caso de desigualdad social extrema: personas “sin techo”.

En otro apartado titulado “*Por qué hay países ricos y países pobres*” trata la temática de forma superficial, relacionando el tema con los aspectos positivos de la *Globalización*

siendo un tanto benevolente y muy utópico, mientras que los aspectos negativos son un tanto escasos. Se centra en mostrar las causas de la riqueza y de la pobreza; es significativo ver que las causas presentadas muestran como culpables a los países en desarrollo (nombrados como pobres) porque se han aislado, han realizado una explotación irresponsable de los recursos, aunque señala que es realizada por entidades extranjeras, lo cual no tiene ningún tipo de coherencia y por último señala que hay una escasa infraestructura; en ningún momento señala causas globales ni se hace referencia a la responsabilidad que tienen muchos de los países desarrollados de que la situación sea así.

El manual recoge información relacionada con *Derechos Humanos e Igualdad*, en tres momentos diferentes: al abordar la igualdad, la libertad y la solidaridad en los *Derechos Humanos*. En los tres apartados se trabaja de forma igual, una pequeña introducción, artículos relacionados y un apartado de *“Interpretamos los hechos”*. En la página 65, donde se expone la libertad de los *Derechos Humanos*, se realiza una introducción muy superficial. La temática se trata de forma muy superficial; del mismo modo sucede cuando se habla desde la solidaridad y la igualdad, las preguntas que se plantean en el apartado final son poco abiertas y no facilitan el debate.

En esta misma línea trabaja en el subtema dos titulado *“En qué consiste nuestro derecho a la igualdad”*, de la unidad siete, utilizando como ejemplo los exámenes, la capacidad y el mérito, siendo temas bastante complicados para tratar esta cuestión. Más adelante, cuando nombra la discriminación, habla de temas más generales. Los contenidos proporcionados pueden dar lugar a error, porque ¿cómo se miden las capacidades a través de un examen? ¿y el mérito?.

En la misma línea de los *Derechos Humanos*, desde la temática de *Educación*, presenta el mapa de la situación de la educación en el mundo correspondiente al año 2006 que permite hacerse una idea de la realidad, pero no hay información ni explicación de las causas y consecuencias de esa realidad.

También hace referencia a la *Educación* cuando plantea, en la unidad cuatro, *“La educación, ¿para qué sirve?”* siendo los contenidos trabajados escasos y muy superficiales; hace una comparación del pasado y del presente de forma escueta y sin contenidos académicos.

Otra temática es la *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas*. Se trata en dos momentos, primero en el apartado *“Una sociedad cada vez más diversa y más similar”* de manera superficial y desde una visión muy economicista. Se señala que la sociedad es cada vez más homogénea y comparte muchos aspectos culturales, siendo esta una afirmación realizada desde una óptica bastante etnocéntrica. En segundo lugar, en el tema once, trabaja *“Debemos convivir, aun siendo tan distintos”* desde un enfoque negativo: presenta la diversidad cultural como causante de muchos problemas en la democracia. No muestra causas ni consecuencias de la emigración, y se centra mucho en el tema económico y lo que puede provocar en el país de origen por ejemplo señala *“La convivencia entre grupos con culturas distintas puede originar conflictos, sobre todo, por dos causas: la competencia entre ellos por recursos escasos como los puestos de trabajo- y la incompatibilidad entre sus creencias y comportamientos”* (p. 111). Utiliza la palabra inmigrante asignándole unas connotaciones peyorativas.

La *Globalización* es otra temática tratada en el manual que estamos analizando, de forma diferente en varios epígrafes, siendo destacable cómo, en la unidad ocho, se aborda desde el desarrollo económico actual enlazándolo con la solidaridad, para minorizar las desigualdades que se han creado en las sociedades modernas es necesaria esa solidaridad, como textualmente se afirma: “los grupos más desfavorecido se sienten injustamente tratados, y sus protestas pueden ser fuente de una gran inestabilidad social... Para que la convivencia social transcurra sin esas amenazas, es preciso que la desigualdad económica aminore y se compense de algún modo. Y esto exige de solidaridad activa entre la ciudadanía y entre diversos sectores sociales” (p. 81). El tema es tratado de forma superficial y justificando el mantenimiento de esa realidad con la ayuda de carácter asistencialista para intentar disminuir esa sensación de exclusión, en vez de trabajar sobre las causas y consecuencias de esa situación y cómo poder modificarla para que sea justa.

Nos señala las características de la *Globalización* de forma superficial y en su vertiente positiva, señala que afecta a casi todos los aspectos de nuestras vidas; de la misma forma expresa que la interdependencia afecta por igual a todas las personas. Ambas afirmaciones pueden ser fácilmente cuestionables. En general, la información es escasa y muy sesgada.

Otros temas que trabaja con menos dedicación es el *Nivel de Consumo*, planteado de forma interesante desde la historia creada, en la introducción de la unidad once, pero con escasez de contenidos, aunque hay un pequeño apartado titulado “Por un consumo responsable” (p. 114) muy relacionado con el *Medio Ambiente*. Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)* son presentados y se intenta concienciar acerca de lo que falta en el mundo. La *Deuda externa* se aborda a través de una pregunta en “*Interpretemos los hechos*” (p. 125), de forma muy superficial. El *Compromiso 0.7* es tratado dentro de una actividad de investigación muy interesante en la unidad doce.

Otro temas, objeto de nuestro análisis, que no se mencionan en el manual son: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación al Desarrollo, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana*.

A.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR ANAYA

- Los textos introductorios son muy interesantes y contextualizados con la realidad del alumnado, lo cual contribuye a fomentar su reflexión.
- El material presentado es muy dinámico y de fácil lectura. La parte interactiva es muy motivadora y facilita el aprendizaje.
- Trabaja muchas de las temáticas que abarca nuestro estudio pero muchas de ellas como *Pobreza, Globalización, Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas*, siendo temas tan importantes, son tratados de forma superficial, sin profundizar en las causas y consecuencias de esa realidad o haciéndolo de forma errónea
- El tópico de *Medio Ambiente* es trabajado en diferentes momentos proporcionando diferente información y enlazando otros tópicos.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

- La información vertida sobre *Educación* es de gran interés pero falta tiempo o dedicación a trabajar los contenidos proporcionados.
- Observamos una ausencia de contenidos relacionados con: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación al Desarrollo, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana.*

B. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR SM

El manual de la editorial SM de *Educación para la Ciudadanía* que hemos analizado ha sido editado en 2008, su autor es José Antonio Marina. Tiene 175 páginas y el número de ISBN es 978-84-675-1982-2.

Se trata de un manual organizado en torno a nueve unidades, divididas de forma directa en dos amplios conjuntos de contenidos. En principio, parece un manual adecuado para el alumnado, amplio ya que tiene 175 páginas pero es dinámico y bien estructurado.

Los fundamentos de la ciudadanía:

- Unidad uno: ¿Qué es la ciudadanía?
- Unidad dos: La resolución inteligente de conflictos.
- Unidad tres: La lucha por la felicidad.
- Unidad cuatro: La dignidad y los Derechos Humanos.
- Unidad cinco: ¿Cómo debe ser el buen ciudadano?

La convivencia:

- Unidad seis: ¿Quién soy?
- Unidad siete: La convivencia con los cercanos.
- Unidad ocho: La convivencia con los demás ciudadanos.
- Unidad nueve: La democracia.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El manual está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, la presentación de la unidad dedica, en todos los temas, una doble página con una gran imagen, un texto de entrada y otra información trabajada de forma variada en cada unidad. En segundo lugar, encontramos los contenidos matizados con referencias al margen o entre los párrafos que hacen más dinámico el aprendizaje; estas referencias son definiciones, recuadros de síntesis (*“Para recordar”*), actividades, un apartado titulado *“Doc.”* que amplía de forma breve la información e invita a la reflexión, todos ellos, con imágenes, mapas conceptuales, esquemas y otras actividades. En tercer lugar, el apartado *“Educación emocional”* se centra en exponer y analizar los sentimientos relacionados con los valores éticos, utiliza el mismo formato que los contenidos pero maquetado en otro color para identificar el

cambio de apartado. En cuarto lugar, se presenta una propuesta de trabajo para fomentar hábitos de pensamiento lógico y crítico en el apartado “*Razonamiento Práctico*”. En quinto lugar, la sección denominada “*A fondo*”, diferente en cada unidad, está compuesta de un monográfico de actualidad, contextualizado con la realidad del alumnado, y una actividad “¿*Qué puedo hacer yo?*” para trabajar diferentes preguntas desde la información, reflexión y actuación: “*Infórmate- Reflexiona- Actúa*”. Los temas abordados en los apartados de “*Razonamiento práctico*” y “*A fondo*” son los siguientes:

Razonamiento práctico...	A fondo...
<ul style="list-style-type: none"> • Unidad uno: Pensar juntos: el debate. • Unidad dos: Crear normas para resolver conflictos. • Unidad tres: Ejercer el pensamiento crítico. • Unidad cuatro: Desmontar prejuicios. • Unidad cinco: Tomar decisiones. • Unidad seis: Analizar la publicidad: crítica de los “modelos” de éxito. • Unidad siete: Analizar los problemas de la comunicación. • Unidad ocho: Realizar una exposición oral para resolver un conflicto. • Unidad nueve: Analizar y contrastar noticias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad uno: El botellón. • Unidad dos: La violencia en la escuela. • Unidad tres: Un derecho muy especial: El derecho a la educación. • Unidad cuatro: La violencia de género. • Unidad cinco: Consumo responsable. • Unidad seis: Las drogas frente a la libertad. • Unidad siete: Los jóvenes y la familia. • Unidad ocho: La globalización. • Unidad nueve: ¿Quién manda en el mundo?

Para finalizar, en sexto lugar, se incluye un último apartado titulado “*En síntesis y actividades finales*” que contiene un mapa conceptual de la unidad, actividades para realizar y al final de la página en un recuadro pequeño titulado “*Espacio web*” para entrar en la sección de “*Investiga en la red*” a través de un contraseña y la página web www.librosvivos.net.

Librosvivos.net es una extensión de los libros de texto de SM en internet, con contenidos didácticos interactivos que complementa los contenidos del libro. La estructura es la siguiente: una primera pestaña con “*Unidades de Didácticas*” de cada unidad con dos apartados: “*Averigua lo que sabes*” (un examen tipo test) e “*Investiga*” son actividades guiadas para aprender con internet; una segunda pestaña, “*Temas claves*”, con tres temas claves y en tercer lugar, “*Libros recomendados*”.

El manual es dinámico y muy práctico, los contenidos están vinculados con la realidad del alumnado, sobre todo en los apartados de “*Razonamiento práctico...*” y “*A fondo*”. Un aspecto muy novedoso e interesante es la invitación a indagar en el “*Espacio web*” donde al finalizar cada unidad anima a estudiar y a profundizar en la cuestión.

Por otro lado, el manual fomenta la búsqueda de información, la reflexión y la argumentación por parte del alumnado. Para incitar a la acción es muy interesante la estructura de la actividad ¿*Qué puedo hacer?* del apartado “*A fondo...*” por la metodología que propone, muy relacionada con los objetivos de la Educación para el Desarrollo.

El manual de SM estudia muchos de los temas vinculados a nuestro objeto de estudio. Intentaremos concretar, de forma concisa, cómo se abordan en el libro.

Los Derechos Humanos son tratados en diferentes momentos. Se tratan de forma concisa con información que potencia un mayor aprendizaje, bien estructurado y desde una visión local y global. Un aspecto que echamos en falta es la inclusión de la visión crítica de los Derechos Humanos, la presentación de esta esa información hubiera sido interesante para proporcionar una panorámica más completa al alumnado y ponerle en situación de valorar, analizar, decir...toda la información y sea el alumnado quien decida.

Otro tema, la *Igualdad entre Hombres y Mujeres*, es presentado de forma muy interesante, con profusión de datos, con una visión local retrocediendo al pasado en España y una visión global con información de diferentes países y casos concretos. Presenta de forma concisa los contenidos y se potencia la idea de que la transformación viene desde las personas. Otro de los apartados en los que hace mucho énfasis esta línea de trabajo es el relacionado con *“La violencia de género”*, de forma muy interesante aportando abundante información y datos que facilitan hacer un imaginario de la situación; se trabaja la idea de que hay “causas” que “justifican” la violencia para eliminar esa falsa creencia. La actividad *“¿Qué puedo hacer yo?”* facilita la toma de conciencia y la puesta en acción.

También de forma transversal, en otros momentos, el manual plantea el trabajo desde una perspectiva de género, por ejemplo con la información acerca del personaje de Rigoberta Menchú²⁴ o de Rosa Parks²⁵ o imagen de una pareja (hombre-mujer) cocinando.

En el “espacio web” en la unidad tres presenta, en el apartado “investiga”, una actividad relacionada con la igualdad de género muy interesante y complementa la información contenida en el manual.

Otro de los temas es *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras culturas*. Se plantea desde una visión de eliminación de prejuicios y aporte de información vinculada a su realidad y desde las consecuencias positivas. Se posiciona desde el enriquecimiento y la convivencia a partir del método cinco “ces” (conocer, comprender, comunicarse, confiar, cooperar). Muy interesante para poder facilitar una visión no sesgada, positiva de las personas de otras culturas y favorecer las relaciones positivas desde el principio.

Por otro lado, también presenta *“Los sentimientos contrarios a la convivencia”* de forma conceptual y precisa, desde el odio y el miedo a lo diferente, presenta un texto sobre *“El racismo en España”* muy enriquecedor para la reflexión. Se incluyen imágenes de acontecimientos relacionados con la historia de Alemania y de Sudáfrica, que muestran algunas consecuencias de ese odio al “otro”, al diferente.

24. Indígena guatemalteca, defensora de los Derechos Humanos. Premio Nobel de la Paz 1992.

25. Persona muy significativa del *Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos*, por no ceder su asiento a una persona blanca en el autobús, 1955.

En el “*espacio web*” de la unidad cuatro, en el apartado “*Investiga*”, se incluye una actividad relacionada con la temática muy interesante, para ponernos en el lugar de personas que emigran y conocer las condiciones en que lo hacen.

La *Educación* es trabajada desde “*El Derecho a la Educación*” presentado con información y datos de carácter nacional junto con otros datos de carácter global acerca de la situación de la educación. La información aportada facilita una visión global de las injusticias en relación con la negación de ese derecho a algunos colectivos, la situación de explotación infantil y las diferencias en esta realidad por ser hombre o mujer. Las imágenes están muy cuidadas y facilitan al alumnado el conocimiento de esta realidad. La actividad ¿Qué puedo hacer yo? una vez más muy apropiada para conseguir que el alumnado tome conciencia y camine hacia la acción.

También estudia la *Globalización*, de forma muy interesante, con abundante información, desde una perspectiva crítica y presentando alternativas como, por ejemplo, la del “*Foro Social Mundial en Porto Alegre*”. La información ofrecida facilita que el alumnado pueda construir su posición ante dicha realidad. Además la actividad propuesta en “¿Qué puedo hacer yo?” fomenta, igualmente, la toma de conciencia y la acción.

En el “*espacio web*” en la unidad ocho presenta, en el apartado “*Investiga*”, una actividad relacionada con “*Otro mundo es posible*”, que complementa la información expuesta en el manual y la relaciona con otras temáticas como *Comercio Justo*, *Migraciones* y *ONG*.

El tema del *Medio Ambiente* es analizado de forma escueta y sin profundizar en la unidad dos a través de un pequeño texto, una imagen y varias preguntas. En diferentes temas de forma transversal hay imágenes (dibujos) con pie de página mostrando acciones relacionadas con el respeto y cuidado del medio ambiente, por ejemplo en la página 44 y 140.



El *Acceso al Agua Potable* a través de una imagen (pág 146) introduce el tema de la falta de acceso al agua potable como un aspecto que margina. Hay una cuestión para reflexionar sobre la imagen. Se solicita la reflexión sin aportar información y datos para la misma, lo cual puede provocar que ésta se convierta en formulación de opiniones sin la fundamentación adecuada.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

La *Pobreza y Desigualdades* no se trabaja directamente en el manual, pero en diferentes momentos aporta información o datos sobre la situación de desigualdad que hay en el mundo. No hay una unidad o apartados de alguna unidad que dedique espacio a una temática de especial trascendencia para que el alumnado conozca y tome conciencia del mundo en que vive. En cambio, en el “Espacio Web”, uno de los temas clave que trabaja es “El mundo subdesarrollado” de forma muy profunda señalando causas a nivel interno y externo, una pequeña visión histórica de la situación, y facilitando una visión muy crítica con la realidad. Incluye contenidos relacionados, como: *Deuda externa, Comercio Justo, Compromiso 0.7, Cooperación para el Desarrollo, ONGD, Dependencia Económica, Colonialismo* que son algunos de los tópicos para trabajar de forma conceptual e interactiva con el alumnado.

Lo mismo sucede con la temática relacionada con la *Pérdida de Valores y Auge Individualista* que no es trabajada como una cuestión en sí misma, pero en el apartado de “Educa-ción emocional” se dedica a trabajar los valores desde posturas positivas de crecimiento.

Otros temas que incluye son los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*, haciendo una presentación de los mismos y lo que se quiere conseguir, señalando algunas de las causas de la dificultad para su logro desde una visión de global, aunque cuando señala el tema de corrupción de los gobiernos de los países en desarrollo no es muy objetivo ya que una parte puede ser atribuible e incitada desde los países desarrollados.

Comercio Justo no es tratado directamente pero se señala y nombra en diferentes momentos, de forma sencilla, pero aportando información.

Nivel de Consumo presenta el tema desde una visión global, de forma interesante, también explica el poder que tenemos las personas como consumidoras ante ciertas situaciones, como por ejemplo:

“Hace años, se supo que algunas grandes marcas accidentales fabricaban sus productos en países en desarrollo, empleando a niños y sin respetar las regulaciones laborales. La presión de los consumidores —que dejaron de comprar sus productos— obligó a esas empresas a cambiar su comportamiento. El consumidor también tiene sus derechos y sus deberes”. (p. 97)

La información es interesante pero parece que hace referencia a una situación ya superada; sería más interesante que, desde la historia, se indagase si es una realidad aún vigente para que los propios estudiantes busquen información y puedan seguir reivindicando y luchando contra estas situaciones de explotación e injusticia.

En el “espacio web” de la unidad cinco se presenta, en el apartado “Investiga”, una actividad relacionada con la temática, en concreto con el *Comercio Justo y Consumo Responsable* que complementa la información aportada por el manual de forma interesante.



Las imágenes sobre *Cooperación para el Desarrollo y Ayuda Humanitaria* van enfocadas al trabajo de los “cascos azules” (militares) (pág 37, 69), aunque habla en diferentes momentos del papel de las ONGD, pero lo aborda de forma superficial. La imagen de los dos cascos azules con una niña se titula “*El derecho humanitario internacional*” con un texto y una pregunta, que proporciona una información sesgada.



La cooperación internacional también contribuye a garantizar los derechos básicos.

Son pocos los temas que no trabaja, entre ellos: Conflictos Bélicos, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación Ciudadana.

B.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR SM

- Los apartados “*Educación emocional*”, “*Razonamiento práctico*” y “*A fondo...*” son muy interesante, por su intención motivadora al contextualizar muchos de los contenidos con la realidad del alumnado y son trabajados desde primas críticas y buscando la “formación-acción” de alumnos y alumnas.
- El “*espacio web*” es de gran interés, tiene carácter innovador y facilita un aprendizaje dinámico, a la vez que aporta muchos datos e información. Los temas son tratados de forma crítica y profunda.
- La utilización de las imágenes es adecuada y pertinente. La selección se ha cuidado y la función que se les atribuye es básicamente motivadora, contextual y enfática imágenes que potencia una diversidad cultural a nivel local y global.
- A ciertos temas como *Pobreza y Desigualdad, Medio Ambiente, Pérdida de valores* se dedica poco espacio y muy informativos en el manual, algunos de ellos como la *Pobreza* no es tratado de forma explícita en el libro pero es un tema clave en el espacio web donde es abordado de forma muy interesante y crítica.
- En general el manual recoge muchos de los temas de nuestro estudio trabajados de forma muy interesante y profunda desde la filosofía-pedagogía de la Educación para el Desarrollo.
- Las imágenes sobre *Cooperación y Ayuda Humanitaria* van enfocadas al trabajo de los “cascos azules” (militares) generando una visión asistencialista.
- Observamos una ausencia de contenidos relacionados con: *Conflictos Bélicos, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación Ciudadana*.

C. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR EDEBÉ

El manual de EDEBÉ de *Educación para la Ciudadanía* que hemos analizado es editado en 2007, escrito por el grupo Edebé; tiene 104 páginas y el número de ISBN es 978-84-236-8731-2.

Se trata de un manual organizado en torno a seis unidades. Al inicio tiene una doble página monográfica que introduce el significado de Ciudadanía y al final como anexo todos los artículos de la Declaración de los Derechos Humanos. En principio, parece un manual adecuado para el alumnado, estructurado por unidades con diferentes apartados bien definidos, dinámico y las actividades facilitan la reflexión crítica.

- Unidad uno: Soy persona.
- Unidad dos: Vivo en sociedad.
- Unidad tres: Tengo derechos y deberes.
- Unidad cuatro: Soy democrata.
- Unidad cinco: En una sociedad plural.
- Unidad seis: En un mundo globalizado.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

La estructura de cada unidad es, en primer lugar, la presentación de la misma con imagen grande relacionada con la temática, preguntas para empezar a reflexionar sobre el tema y un índice de los contenidos de la unidad y las competencias. En segundo lugar, los contenidos de la unidad son presentados de forma concreta y dinámica, utilizando diferentes estilos gráficos mezclando imágenes variadas, actividades con diferente metodología y textos de diferente autoría. En tercer lugar, una doble página con un apartado titulado “*Educación Emocional*” con una extensión de una hoja y dedica en cada unidad a un tema y mezclado con actividades. Los temas tratados son: *Las habilidades sociales, Diálogo y mediación, El dilema moral, La empatía, Aprender a ser críticos y Aprender a resolver conflictos*. La otra hoja titulada “*Síntesis*” con un breve resumen de los contenidos y otro apartado de “*Recursos*” con direcciones de internet sobre un tema tratado en la unidad, filmografía y lecturas recomendadas. En cuarto lugar, de doble página una hoja con “*Actividades*” variadas y la otra “*Evaluación*” de la unidad.

El manual tiene actividades de reflexión grupal y con preguntas guiadas que no facilitan la toma de conciencia por parte del alumnado. Las imágenes utilizadas en el manual son adecuadas.

Los contenidos son escasos. En ocasiones se da mucha información con gráficas, mapas y datos concretos pero no se trabaja esa información a través de los contenidos de forma más profunda. Facilita páginas web para obtener información.

El manual trabaja diferentes temas con diferentes dedicación; los temas más tratados son *Derechos Humano e Igualdad entre Hombres y Mujeres, Conflictos Bélicos* y por último *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas*.

Los *Derechos Humanos e Igualdad entre Hombres y Mujeres* se trata en la unidad tres titulada “Tengo Derechos y Deberes”. Los Derechos Humanos se trabajan desde una visión internacional y la nacional como ciudadanía con derechos y deberes. La información es concisa pero no hay una crítica y mayor información desde otras perspectivas. Nos habla de la vulneración y las instituciones que existen para su protección. Las actividades son algunas con preguntas o acciones dirigidas y otras plantean la reflexión del alumnado a nivel personal o grupal. En el apartado de “Recurso” presenta una dirección web del “Juego de los Derechos Humanos”. Al final del libro anexa la Declaración de los Derechos Humanos pero no es trabaja mediante actividades que haga más fácil extraer la información al alumnado.

La *Igualdad entre hombres y mujeres* se presenta desde la evolución histórica, de su consecución hasta llegar a la situación actual, donde centra su atención en la realidad local dando datos precisos mientras que la relación a nivel global los datos son más generales pudiendo generar errores. También trabaja la vulneración tratando la violencia doméstica utilizando entre otros recursos un mapa con poca información. Las actividades están planteadas del mismo modo que las propuestas en *Derechos Humanos*.

En la temática relacionada con los *Conflictos Bélicos* la información es escasa. Dentro de ella presenta de forma interesante la diferencia entre conflicto y violencia. La información de “¿qué es una guerra?” es muy básica y no se abordan las causas ni las consecuencias de forma precisa. Se presenta a los “cascos azules” (militares) como creadores de la paz y datos sobre gastos en armamento bastante interesante aunque se echa de menos información con datos de España para que el alumnado conozca la realidad nacional y pueda posicionarse en las actividades de reflexión.

La *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas* se trabaja en diferentes temas, en la unidad uno se trabaja en el apartado “Relaciones individuo y sociedad” los aspectos negativos y positivos de las relaciones con otras personas, muy conciso porque da definiciones de los aspectos negativos y de lo positivo más general en base a la armonía social. La actividad cinco del apartado de “Evaluación” con un texto muy interesante responder a unas preguntas guiadas que no facilita la reflexión.

En la unidad tres se estudia la temática a través de una noticia de un diario canario titulado “Inmigrante y cayucos” en el que se ofrece una visión parcial y sesgada de este fenómeno, sin presentar unos contenidos relacionados con dicha información que facilite la comprensión de las causas y consecuencias de esa realidad. En las actividades sólo se dedica una pregunta.

En otro apartado trata la temática de forma más positiva y desde aspectos positivos y negativos de las relaciones culturales que viven los países. Hay muchas actividades para contestar cuestiones y por otro lado reflexionar a través de la información facilitada en textos.

En la unidad seis se trabaja la *Globalización* con poca información; se presentan los aspectos positivos y negativos de forma simple e insuficiente. La hoja dedicada a ¿Es posible globalizar la salud? es muy interesante, trabajándose con datos estadísticos e información oficial para que el alumnado pueda tomar posición y reflexión aunque las cuestiones son bastante dirigidas.

Pobreza y Desigualdad dedica muy poco espacio a presentar contenidos y exponer las causas y consecuencias para que el alumnado pueda tener suficiente información para conocer la realidad. Se trabaja desde historias de vida de jóvenes de su misma edad, siendo éste un aspecto interesante para empatizar pero sin la necesaria información para entender tales situaciones. Dos gráficas nos dan datos sobre mal nutrición y acceso a la *Educación* y señala la posibilidad de erradicar la pobreza a través de señalar los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de forma informativa y sin precisar profundizar en las causas de la realidad.

El *Medio Ambiente* se presenta con muy poca información de la necesidad de su cuidado y respeto, siendo la visión muy superficial. Señala diferentes páginas web para que el alumnado visite, pero no se trabajan ni hay actividades relacionada a esa información. Genera una visión muy individual sin señalar la responsabilidad nacional o internacional de ese cuidado y respeto.

En el apartado de “*Educación emocional*” dedicado al “*Dilema moral*” de forma básica se presentan diferentes ejemplos para reflexionar, como, por ejemplo, el cuidado del *Medio Ambiente*. Aborda también el *Acceso al agua potable* frente al uso de armas y acceso a la *educación* frente a trabajo infantil, propiciando el debate y reflexión entre el alumnado.

Otro tema es el *Nivel de Consumo*, que presenta información interesante para que el alumnado pueda profundizar y reflexionar sobre sus hábitos de consumo y poder tomar conciencia de la necesidad de un consumo responsable y respetuoso con el *Medio Ambiente*.

Comercio Justo se trabaja a través de una actividad donde alumnas y alumnos tienen que buscar información en grupo para hacer un mural junto con otros temas, como por ejemplo trabajo cooperativo y microcréditos, considerando que puede ser un tanto arriesgado sin trabajar contenidos en el manual. En el apartado “*Educación emocional*” (pág 82) titulado “*Aprender a ser críticos*” plantea un caso inventado muy interesante y de gran actualidad con la venta de ropa a bajo coste por su proceso de fabricación. Hay una actividad que potencia la reflexión y toma de postura sobre la realidad del caso presentado que podemos trasladar a la realidad mundial que vivimos.

La *Participación ciudadana* es un aspecto al que dedica diferentes momentos, señalando la lucha de personas por los derechos humanos como Luther King y Gandhi y, por otro lado, presenta el asociacionismo y el voluntariado como aspectos de participación, aunque centra la mirada en la solidaridad desde el voluntariado como base participativa cuando en realidad hay muchas formas de participación en el ámbito social.

Los temas que no se abordan son: Pérdida de Valores e Individualismo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Desarrollo Sostenible, Banca ética, Compromiso 0.7.

C.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR EDEBÉ

- El manual tiene actividades de reflexión grupal y actividades con preguntas guiadas que no facilitan la toma de conciencia por parte del alumnado. Las imágenes utilizadas en el manual son adecuadas y el lenguaje utilizado también.

- Los contenidos son escasos en ocasiones. Se da mucha información con gráficas, mapas y datos concretos pero no se trabaja esa información a través de los contenidos de manera más profunda.
- Facilita páginas web para obtener mayor información para el alumnado.
- El manual trabaja diferentes temas entre con diferentes dedicación; los temas que más se desarrollan son *Derechos Humanos e Igualdad entre Hombres y Mujeres*, *Conflictos Bélicos* y por último *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas*.
- Ciertos tópicos interesantes son trabajados de forma superficial y con escasa información como son *Pobreza y Desigualdad, Educación, Medio Ambiente y Globalización*.
- Otros tópicos como *Comercio Justo* se trabaja a través de la realización de una actividad siendo un tanto arriesgado ya que no se ha trabajado la temática en el aula.
- Los temas que no se abordan son: *Perdida de Valores e Individualismo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Desarrollo Sostenible, Banca ética, Compromiso 0.7*.

D. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR SANTILLANA

El manual de SANTILLANA de Educación para la Ciudadanía que hemos analizado es editado en 2009. Las autoras son Carmen Pellicer Iborra y María Ortega Delgado. Tiene 147 páginas y el número de ISBN es 978-84-294-4454-4.

Se trata de un manual organizado en torno a diez unidades, cuya estructura dinamiza y potencia la reflexión del alumnado.

- Unidad uno: Aprendemos a ser ciudadanos.
- Unidad dos: La convivencia en el centro escolar.
- Unidad tres: Las relaciones humanas.
- Unidad cuatro: Una sociedad plural.
- Unidad cinco: La igualdad entre hombres y mujeres.
- Unidad seis: La política y el bien común.
- Unidad siete: Consumo y desarrollo sostenible.
- Unidad ocho: La convivencia ciudadana.
- Unidad nueve: Ayuda al desarrollo.
- Unidad diez: Construyendo la paz.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El manual está estructurado, en primer lugar con la presentación de la unidad en doble hoja en la que se presentan los objetivos de la unidad y un texto introductorio dinámico y motivador para iniciar el tema. En segundo lugar, los contenidos, en ocasiones con

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

perspectiva histórica, y para profundizar, hay actividades que ayudan a reflexionar en grupo o de forma individual. En tercer lugar, un apartado titulado “*Para reflexionar*” que dedica en todas las unidades cuatro hojas y presenta diferentes recursos como textos, recortes de prensa, etc., y actividades en grupo, parejas o individual para fomentar la participación. En cuarto lugar, en doble página en el apartado de “*Debate*” se plantea una situación en relación a lo trabajado en la unidad, con diferentes personajes, da información complementaria titulada “*Investigación previa*” para generar debate y posteriormente invita a una reflexión personal. En quinto lugar, es el titulado “*Solidarios*” en dos hojas, una para información variada en relación a los derechos humanos, legislaciones, etc. y la segunda hoja dedicada a dar a conocer iniciativas solidarias, instituciones públicas y privadas (ONGD, Fundaciones y Asociaciones), que trabajan a favor de los Derechos Humanos. En sexto lugar, “*Construir mi visión personal*” con testimonios históricos o actuales y una lectura para potenciar la reflexión final.

El manual fomenta la reflexión personal y grupal del alumnado durante todo el texto pero destacamos el apartado “*Debate*”, “*Construir mi visión personal*” y “*Lectura*” que facilita datos e información para generar debate y construcción de opinión facilitando información variada.

En el apartado “*Solidarios*” plantea la información en una hoja desde los *Derechos Humanos* y otras instituciones nacionales, europeas e internacionales con un prisma informativo, siendo, en ocasiones, crítico. La otra hoja del apartado nos proporciona información de ONGD, Asociaciones, Fundaciones, etc. que trabajan a favor de los *Derechos Humanos*, muy interesante porque potencia el conocimiento de estas instituciones que puede despertar la curiosidad por ampliar el campo del conocimiento.



Las imágenes utilizadas en el manual son adecuadas exceptuando algunos casos como, la fotografía en formato pequeño dentro de un tablero de juego de una niña en la casilla 35 (pág. 51).

Y otra fotografía de tamaño pequeño de una mujer y su hijo en el suelo (pág. 123), generando lástima. El resto de imágenes utilizadas son adecuadas.

El libro de Santillana trabaja muchos de los temas de nuestro estudio, dando diferente énfasis a unos temas respecto a otros. Los *Derechos Humanos* son trabajados en diferentes temáticas como reconocimiento y garante, Derecho a la *Educación*, Derecho a ser iguales pero diferentes, Derechos y



Desarrollo sostenible, Derechos de la infancia pero siempre señalando los *Derechos Humanos* como garante. Son trabajados a través de contenidos, con lecturas e historias de vida de personas que han luchado por conseguir los *Derechos Humanos* en diferente momento de la historia de sus países y en torno a diferentes derechos como Nelson Mandela, Rosa Parks, Martin Luther King con actividades que fomentan el debate personal y grupal.

Dedica una unidad entera a la temática de la *Igualdad entre hombres y mujeres* tratando el tema desde un enfoque histórico, lo conseguido y lo que falta por conseguir o aspectos que potencian la discriminación utilizando de ejemplo la publicidad. Trabaja el tema del maltrato desde posiciones locales y globales y relacionadas con los *Derechos Humanos*. La actividad de “*Debate*” es muy interesante y significativa titulada “*¿Trabajar fuera o quedarse en casa?*” da información previa y datos de gran interés y proporciona diferentes personajes para fomentar el debate y la reflexión en torno a una serie de preguntas.

Conflictos Bélicos en la unidad diez, presenta de forma interesante algunas causas de las guerras, aunque no profundiza. Presenta algunos de los conflictos en el mundo y expone algunos ejemplos de los mismos. Entre las consecuencias, está la situación de las poblaciones refugiadas y el derecho de asilo, aunque la información es superficial. Las actividades potencian la reflexión. En otro momento del tema (pág 138-139) se trata de forma más crítica relacionando “*Crímenes de guerra y contra la humanidad*” y explica la rentabilidad de las industrias armamentísticas en estas situaciones poniendo de ejemplo su crecimiento después del 11-S. Es trabajado de forma interesante, proporcionando información diferente y potenciando con las actividades la reflexión del alumnado.

Presenta los “cascos azules” (militares) como fuerza que garantiza la paz y presenta una visión de ayuda desde posiciones asistenciales, en diferentes momentos del manual.

La temática de la *Pobreza y Desigualdades* es tratada en diferentes momentos señalando información de las desigualdades entre países y la exclusión en los países desarrollados, situaciones de hambre y señala las respuestas relacionadas directamente con los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* como respuesta a la situación. De forma crítica presenta las víctimas de la pobreza y las actividades potencian la reflexión y toma de conciencia de su responsabilidad en esa situación de desigualdad, realiza una reflexión en torno a que podamos comprar “ropa barata”, señala lo que eso implica en otras partes del mundo.



Campo de refugiados hutus en Kibeho, Ruanda.

La unidad tres titulada “*Las relaciones humanas*” se dedica en exclusiva a las relaciones familiares, intergeneracionales y de pareja sin nombrar en ningún momento la temática

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

de *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras culturas* un aspecto sorprendente. Por lo contrario, en la unidad cuatro se trabaja la temática desde posiciones muy interesantes señalando la legitimidad de la movilidad de las personas en busca de una vida mejor, la interculturalidad como el proceso apropiado de aprendizaje mutuo y hace énfasis en los problemas que puede generar el odio a otras culturas poniendo como ejemplos lo sucedido en Ruanda y Alemania. Las actividades, muy interesante, proponen, por ejemplo, trabajar en grupo la comparación de los genocidios descritos con otras realidades poniendo como ejemplo el sufrimiento de los pueblos indígenas de América durante la conquista y colonización.

La actividad de “*Debate*” es muy interesante y significativa con la realidad, facilita al alumnado tener mayor conocimiento estadístico y reflexión conjuntamente sobre tópicos y estereotipos creados que no son verdad y dependen de las personas y no de los grupos culturales. Facilita la deconstrucción de idea errónea y el trato colectivo de las personas.

Para finalizar, el apartado de la “*Lectura*” de un cuento hindú facilita la reflexión y la toma de conciencia sobre las relaciones humanas, sobre las emociones y presenta como fomentar la participación en la sociedad en busca de un beneficio general.

La *Educación* se presenta desde lo local y lo global presentando su necesidad de cumplir con un derecho fundamental y básico para superar el analfabetismo, poniendo ejemplos concretos de países donde los niños y niñas no tienen acceso a educación garantizado. Se puede profundizar más y facilitar mayor información a través de páginas web que potencien conocer la realidad, la toma de conciencia y su importancia.

En la unidad siete en el apartado “*Construir mi visión personal*” y la “*Lectura*” trabaja el tema de la defensa del *Medio Ambiente* con personajes y el derecho de las futuras generaciones. Las actividades son interesantes y se facilita una página web para obtener más información. La lectura es el primer manifiesto de medio ambiente con actividades que fomentan la reflexión y la toma de conciencia.

La *Globalización* es tratada de forma escueta, con ausencia de crítica. Pone en acento en la facilidad comercial mientras que la movilidad de personas cada vez es más difícil y no provoca ninguna reflexión o proporciona información sobre ello. Las preguntas propuestas no son adecuada porque no tienen la información necesaria para poder hacer un análisis real y contestar de forma coherente, como por ejemplo “¿Crees que los préstamos y ayudas financieras solucionan el problema de un país en vías de desarrollo?”.

En la unidad siete en el apartado “*Construir mi visión personal*” y la “*Lectura*” trabaja el tema de la defensa del *Medio Ambiente* desde personajes, y el derecho de las futuras generaciones. Las actividades son interesantes y facilita una página web para obtener más información. La lectura es el primer manifiesto de *Medio Ambiente* con actividades que fomentan la reflexión y la toma de conciencia. Se trabaja nuevamente en relación con la temática del *Desarrollo Sostenible* señalando los riesgos ambientales y la necesidad de pensar en desarrollo desde un equilibrio con la naturaleza, presentando las actuaciones de Greenpeace, la necesidad de cumplir el Protocolo de Kyoto y la práctica del reciclaje.

La *Participación Ciudadana* es presentada a nivel internacional desde los *Derechos Humanos* y desde lo nacional relacionado con la Constitución; los datos son institucionales pero se complementa con la información plantada con las instituciones de Amnistía Internacional y Abuela de la Plaza de Mayo donde la visión es más crítica y plantea la necesidad de la ciudadanía activa. Las actividades fomentan la reflexión y la toma de posición, generando una visión crítica y la importancia de ser ciudadanos activos y críticos.

El *Nivel de Consumo* es tratado de forma crítica, señalando el consumismo como enfermedad; las actividades son muy interesantes y potencian la reflexión; están muy contextualizadas con la realidad del alumnado.

Otros temas como *Ayuda Humanitaria y Cooperación para el Desarrollo* son trabajados a través de una simple definición y con una dedicación de pocas líneas; la definición del papel del voluntariado y del cooperante es insuficiente.

El tópico de la *Antiglobalización* es tratado con una imagen de una manifestación (pág 83) de Praga.

Algunos temas que no se trabajan son: *Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Comercio Justo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Compromiso 0.7.*



Manifestación antiglobalización en Praga.

D.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR SANTILLANA

- El manual fomenta la reflexión personal y grupal del alumnado durante todo el texto pero destacamos el apartado “*Debate*”, “*Construir mi visión personal*” y “*Lectura*” que facilita datos e información para generar debate y construcción de opinión facilitando información variada.
- Las imágenes utilizadas en el manual son adecuadas exceptuando algunos casos como, la fotografía en formato pequeño dentro de un tablero de juego de una niña (pág 51), y otra fotografía de tamaño pequeño de una mujer y su hijo en el suelo (pág 123) generan una visión de lástima. El resto de imágenes utilizadas son adecuadas.
- El tópico de *Conflictos Bélicos* es tratado de forma crítica y desde las causas de forma interesante. También es crítico con el *Nivel de Consumo* relacionando consumismo con enfermedad.
- Se presentan los aspectos referidos a *Derechos Humanos, Igualdad entre Hombres y Mujeres, Educación, Medio Ambiente. La Interculturalidad, Multiculturalidad*

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

y *Relaciones con otras Culturas* de forma interesante, pero no se dedica todo el espacio que el libro ofrece porque en ocasiones proporciona una información dirigida.

- La información que proporciona de ONG, Asociaciones y Fundaciones que trabajaban a favor de los Derechos Humanos es muy interesante e importante para que el alumnado conozca lo que hacen y donde se puede participar.
- En general el manual recoge muchos de los temas de nuestro estudio trabajados de forma muy interesante y profunda desde la filosofía-pedagogía de la Educación para el Desarrollo.
- Algunos temas que no se trabajan son: *Acceso a Sanidad y Agua Potable, Comercio Justo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Compromiso 0.7.*

E. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR EDELVIVES

El manual de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos de primer ciclo de secundaria de la editorial EDELVIVES se edita en 2007 y su autor es Fernando González Lucini; tiene 95 páginas y el número de ISBN es 978-84-263-5535-5.

El libro analizado, consta de seis unidades temáticas y dos documentos que complementan el manual analizado:

- Unidad uno: Convivencia y Ciudadanía.
- Unidad dos: Carta náuticas para la ciudadanía.
- Unidad tres: Convive en democracia.
- Unidad cuatro: Compartir latidos.
- Unidad cinco: Creando humanidad.
- Unidad seis: Ciudadanía en un mundo global.
- Documentos:
 - Declaración Universal de los Derechos Humanos.
 - Declaración de los Derechos de la Infancia.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El libro tiene una estructura muy didáctica y una maquetación muy cuidada que se repite en cada una de ellas y que es la siguiente. En la página de inicio de cada unidad, en el margen izquierdo aparece el título de la unidad y el índice de contenidos, así como varias actividades, de una a tres, según los casos, para trabajar cuestiones previas y motivadoras que se desarrollarán a lo largo de la unidad.

En esta primera página aparece también una gran imagen con un pequeño texto debajo cuyo objetivo es centrar y sintetizar los contenidos básicos de la unidad. Así, por ejemplo, en la unidad 2, cuyo título es "*Cartas Náuticas para la Ciudadanía*" aparece una imagen de un barco velero y debajo un texto poético y la explicación correspondiente sobre

la frecuencia con que poetas y escritores en general relacionan la “aventura de vivir” con la experiencia que supone la realización de un viaje en busca de una meta, de un horizonte, que antes se ha elegido como destino.

Las páginas siguientes de cada unidad incluyen, junto con el desarrollo de los contenidos, otras secciones: una dedicada a ofrecer un vocabulario básico de términos que se trabajan en la unidad (siguiendo con nuestro ejemplo, se definen en esta unidad 2 los términos de: brújula, carta náutica, derechos, deberes, normas); otra donde se citan páginas de Internet o documentos donde puede ampliarse la información desarrollada (en el ejemplo: documento de Kofi Annan, ex secretario de la ONU, sobre los Derechos Humanos, y la dirección web de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos); otra sección donde se plantean actividades que ayudan a concretar, interiorizar y a ampliar los contenidos desarrollados; una cuarta sección denominada “Proyectos de Trabajo” o en algún caso “Propuestas para la investigación personal”, en la que se proponen actividades complementarias para realizar individualmente o en equipos (ejemplo de la unidad 2: Entre todos, y a lo largo de una semana, crear un periódico mural en el que se recojan noticias, aparecidas en la prensa diaria, que pongan de manifiesto situaciones concretas en las que se esté atentando contra los derechos humanos.). Al finalizar cada unidad se incluye una página de “Actividades Complementarias” planteadas como propuesta de trabajo para reforzar y ampliar los contenidos básicos desarrollados en la unidad.

En las páginas finales del libro se incluyen dos documentos de consulta que son la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración de los Derechos de la Infancia.

El libro incluye gran profusión de imágenes que pretenden ser referente gráfico de aquello que el texto explica. La mayoría son personas en diferentes situaciones o rostros con semblantes y expresiones diversas. Se aprecia una clara intencionalidad emotivo-afectiva en la selección-inclusión de dichas imágenes.

Asimismo, de forma recurrente en cada unidad, el libro incluye extractos de declaraciones de personajes relevantes (por ejemplo, en la página 33, se incluye parte del discurso pronunciado por Luther King en Washington en 1963; en la página 87 textos de Ché Guevara, Pedro Casaldáliga, José M^a Mendiluce), poemas (página 59: poema de Mario Benedetti), canciones (página 75: canciones de Tontxu, Inma Serrano y Enrique Morente), chistes gráficos (página 70: viñeta del libro de Tonucci *Niño se nace*), diálogos de películas (página 36: de la película *El gran dictador*), extractos de obras literarias (página 51: de *El Principito*, de A. Saint-Exupéry)...la mayoría de ellos muy contemporáneos, para intentar conectar, de algún modo, la temática que se aborda con el mundo en que se desenvuelven los estudiantes de este nivel educativo.

En relación con el tema objeto de nuestro análisis, el manual aborda de manera sencilla, cercana y amena, siempre con un marcado carácter de denuncia ante las injusticias ciertos temas que entran dentro de marco de nuestro análisis. Algunos de las temáticas que trabaja el manual con diferente dedicación son:

Derechos Humanos, no sólo se hace referencia explicativa a la *Declaración de los Derechos Humanos* sino que se va más allá de ésta y se abordan otras declaraciones

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

(derechos de la infancia, sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer, sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial) y se exponen datos y situaciones sobre el incumplimiento de las mismas, planteándose, asimismo, alternativas y posibilidades que permitirían erradicar las injusticias que se denuncian.

El tema de la *Pobreza y Desigualdad*, aunque de forma recurrente está presente a lo largo del libro, en la unidad que incluye este apartado “Pobreza insostenible”, se aborda de manera muy sintética, como introducción para hablar de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y del voluntariado, al que dedica cuatro páginas frente a una destinada a hablar específicamente de la *Pobreza y Desigualdad*.

A lo largo de toda la exposición insta a la acción, al compromiso personal, a la denuncia, fomentando la *Participación Ciudadana*; hay que reseñar, igualmente, que las imágenes incluidas en este tema en ningún caso pretenden transmitir mensajes sensacionalistas o moralizantes, tan habituales cuando se habla de la pobreza, sino más bien al contrario, tienen cierto carácter neutral o positivo (rostros sonrientes de personas de diferentes culturas, foto de la sala donde se celebran las asambleas de las Naciones Unidas, logos de ONGs,...).

La última unidad del libro, “*Ciudadanía en un mundo global*”, aborda el tema de la *Globalización*, a partir de una introducción sobre los grandes descubrimientos y las profundas transformaciones científicas en el ámbito de la comunicación, la tecnología, la información, de forma que plantea la globalización como una realidad positiva. Unas páginas más adelante plantear, con este título, “*La otra cara de la globalización*” expone algunos argumentos de autoridad sobre las consecuencias negativas de la globalización. Finaliza con una llamada a la solidaridad globalizada y un canto a la esperanza (literal, a través de canciones del poeta y cantante cubano Silvio Rodríguez) de “*otro mundo es posible*”, planteando un serie de actividades complementarias que instan a los estudiantes a ampliar la información y a tomar partido ante diversas situaciones que se plantean (diversidad cultural, exclusión social,...) fomentando la *Participación Ciudadana*.

La temática destinada a los *Conflictos Bélicos*, se trabaja en dos apartado titulado, “*¡A las almas! ¡No a las armas!*” y “*Por los caminos de la paz*”, facilitando información que toma partido claramente por un planteamiento de no violencia y educación para la paz expuesta por el trabajo de dos personas de cierto reconocimiento social, uno de los ejemplo trabaja la no violencia desde un enfocada *Igualdad entre Hombres y Mujeres*.

Otro de los temas que trabaja el manual de forma general en el tema uno es la *Perdida de Valores e Individualismo*, mostrando la necesidad de articular otras formas de convivir, de relacionarnos, otros valores y fomenta una reivindicación por la ternura.

De forma sencilla, en la página 52 trata el tema del *Medio Ambiente* a través de un apartado titulado “*Los latidos del planeta*” que se trabaja de forma valorativa, siendo escasa la información aportada.

El manual trabaja los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* dentro de la temática de la *Pobreza*, (pág 64-65) haciendo una exposición de los mismos de forma sencilla y planteando la necesidad de que se cumplan. Al finalizar presenta una serie de preguntas

para fomentar la reflexión del alumnado en torno al tema desde un planteamiento enfocado a qué puede hacer el alumnado a favor de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Las páginas siguientes del libro fomentan la Práctica Ciudadana a través del voluntariado y presenta diferentes ONG señalando el trabajo que realizan en nuestro país y fuera a través de la *Cooperación para el Desarrollo* y la *Ayuda Humanitaria* para que alumnas y alumnos conozcan el trabajo que realizan y se potencie las ganas de involucrarse.

Algunos de los temas que entran dentro del marco de nuestro análisis y no se trabajan de forma explícita son: *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas, Educación, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Comercio Justo, Nivel de Consumo, Movimiento Antiglobalización, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible Compromiso 0.7*.

E.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR EDELVIVES

- Este manual tiene un planteamiento didáctico altamente motivador, por los recursos que emplea, a la hora de trabajar los temas de educación para la ciudadanía.
- Es destacable el conjunto de actividades, de carácter individual y grupal, que el libro plantea para cada uno de los temas, con la intención de motivar y provocar la reflexión en los estudiantes a los que va destinado.
- El libro puede resultar escaso en el desarrollo de los contenidos teóricos de los temas, pero incluye abundantes referencias que permiten ampliar los tópicos tratados, lo que también exige cierta capacidad de autoaprendizaje e indagación que no está muy generalizada entre los estudiantes de esta edad.
- En general, los temas abordados se presentan desde un planteamiento de análisis crítico de la realidad, denuncia y compromiso social y personal, que, en algún caso, puede resultar excesivamente “moralizante”.
- El libro no incluye ningún tema que haga referencia de manera amplia y explícita a la *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas*, siendo ésta una cuestión de extraordinaria actualidad y urgente consideración en nuestra sociedad.
- Algunos de los temas que entran dentro del marco de nuestro análisis y no se trabajan de forma explícita son: *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas, Educación, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Comercio Justo, Nivel de Consumo, Movimiento Antiglobalización, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible Compromiso 0.7*.

F. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR CASALS

El libro de la editorial CASALS analizado está destinado a servir como recurso didáctico para la etapa de ESO, en relación con la materia de Educación para la Ciudadanía, titulado *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Escrito por L. Fabregat, H. Huguet y J. Larrégola y editado en 2008, tiene 95 páginas y un anexo con diferentes artículos de Enrique Rojas. El número de ISBN es 978-84-218-3671-2.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

- Unidad uno: La persona.
- Unidad dos: La vida en sociedad.
- Unidad tres: La dignidad de todas las personas.
- Unidad cuatro: La organización de la sociedad.
- Unidad cinco: Las leyes de la convivencia.
- Unidad seis: El respeto a la diversidad.
- Unidad siete: La distribución de la riqueza.
- Unidad ocho: Convivir con el entorno.
- Unidad nueve: La sociedad global.
- Anexo: artículos de Enrique Rojas.
 - La autenticidad.
 - La voluntad.
 - El amor y la familia.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

Como nos muestra el cuadro anterior, el manual está estructurado en nueve temas de contenido diverso y secuenciación aleatoria. Cada tema está organizado en cinco apartados que se mantienen en todos ellos y que son: *resumen*, *objetivos*, *contenido*, *cuestiones*, *actividades* y *actividad final*.

Al inicio de cada tema aparece la pregunta “¿de qué hablaremos?”, cuya respuesta, en un breve párrafo, sirve de introducción al contenido del tema. A continuación, el epígrafe “¿con qué objetivo?”, incluye la relación de objetivos que se pretende conseguir y las competencias que el tema contribuye a desarrollar. Seguidamente se incluye el desarrollo de los contenidos, de manera sucinta y acompañado de un buen número de imágenes. Al final de cada página impar se incluyen, a modo de recuerdo-repaso, cuestiones sobre el contenido expuesto en las dos páginas (par e impar). Como cierre de cada tema se plantean actividades, en su mayoría de recapitulación, relativas al contenido tratado, del tipo: completar frases, señalar si son verdaderas o falsas determinadas afirmaciones, completar crucigramas o sopas de letras...y, en algún caso, actividades de elaboración como: pregunta a tus padres y, si puedes, a tus abuelos, sobre qué parecidos y divergencias encuentran entre las relaciones familiares de ahora y las que había cuando ellos tenían tu edad; escribe tu valoración; escribe una redacción describiéndote a ti mismo; busca en la prensa escrita dos noticias relacionadas con los siguientes temas (racismo, violencia doméstica y pobreza) haz un pequeño resumen y comentario de cada una; etc.

El apartado denominado *actividad final* incluye una única actividad, de carácter más amplio y, en la mayoría de las propuestas, para ser realizada en grupo, como por ejemplo, realizar un role-playing sobre determinadas situaciones, organizar un referéndum en clase, debatir en pequeños grupos sobre un tema propuesto, etc.

Las páginas finales del libro incluyen un anexo con tres artículos del catedrático de Psiquiatría, Enrique Rojas, sobre la autenticidad, la voluntad y su función en la formación de la personalidad y el tercero sobre el amor y la familia. Su colaboración aparece citada en la portada del libro.

En cuanto al tratamiento de los temas objeto de nuestro estudio, hemos de señalar que, son muchos los tópicos que no trabajados y un aspecto llamativo es por ejemplo, el libro, que lleva por título Educación para la Ciudadanía y los *Derechos Humanos*, el tema de los *Derechos Humanos* se aborda únicamente en un apartado de dos, el 3 y el 4, al que se le dedica un total de dos páginas; ocupando más extensión el espacio dedicado a las fotografías que acompañan al texto que el propio texto (págs. 31, 38 y 39). La primera imagen la mostramos por su dureza pero muestra la realidad con un cuidado de la imagen. Las otras dos son de asambleas.



El libro sí dedica mucho espacio a tratar el tema de la persona, las relaciones humanas, la convivencia en sociedad..., que son tópicos a los que se alude de manera recurrente en la mayoría de los temas, además de dedicarles cuatro de los nueve temas que integran el libro.

Asimismo hay que señalar que el libro mantiene una línea expositiva y argumental uniforme, en lo que a la adscripción ideológica se refiere, y que podríamos denominar de carácter conservador. Se echa de menos un planteamiento más pluralista al presentar los tópicos objeto de consideración. Así, por ejemplo, el tema 1, que aborda la cuestión de la familia, define ésta como *“la unión de una mujer y un hombre con la finalidad de compartir la vida y ser un hogar afectivo para sus hijos”* (...) *“siendo sus funciones fundamentales vivir el amor en pareja y ser educadora de los hijos”* (página 11).

El tema 3, donde se aborda La dignidad de todas las persona, en el epígrafe Dignidad de principio a fin, se señala que *“la vida de una persona empieza nueve meses antes de su nacimiento: por eso el aborto y la experimentación con embriones atenta contra las personas más indefensas, negándoles la condición de seres humanos con derecho a la vida”* (pág 28).

El tema 6, titulado *“El respeto a la diversidad”*, incluye afirmaciones que cuestionan el proceder del Estado en materia religiosa. *“A veces se interpreta la no confesionalidad del Estado como una prohibición de la religión en la vida pública (...). La marginación de la voz de los creyentes en la opinión pública es injusta y poco democrática, y favorece, en cambio, una imposición ideológica por parte del Estado”* (página 63).

En este mismo tema, de especial trascendencia en la Educación para la Ciudadanía y también en la ED, apenas se habla de la *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas* (un pequeño párrafo, pág 58) o de otros factores de diversidad, y sin embargo, se desarrolla ampliamente la cuestión de la diversidad religiosa.

El tema de la *Pobreza y Desigualdades* socioeconómicas, se aborda de forma anecdótica, dos veces a lo largo del libro: como un apartado del tema 6, que habla del

respeto a la diversidad, para referirse a la situación de pobreza y exclusión social en los estados europeos y señalando como causa principal el paro; y en el tema 9 del libro, *“Una sociedad global”*, donde se mencionan las desigualdades globales de carácter económico aportando información valorativa que incluye argumentos manidos y tópicos justificativos de tal situación, al señalar *“factores de subdesarrollo”* se apunta lo siguiente: *“muchos gobiernos de países pobres han sido políticamente inestables y, en muchos casos, gobiernos autoritarios y corruptos, que han buscado su beneficio y no el bienestar de su pueblo”* (página 89); el resto de los factores que señala el libro, atribuye la responsabilidad de la situación de empobrecimiento a los propios países empobrecidos.

Resulta sorprendente el hecho de que el libro dedique un tema a hablar de la distribución de la riqueza, todo el tema 7, que además lleva ese mismo título, y no aparezca, en ningún apartado, una sola referencia a la desigual distribución de la misma; se habla del estado de bienestar, de los impuestos, del intercambio de bienes y servicios... como elementos necesarios para que la sociedad pueda funcionar y sus miembros puedan satisfacer sus necesidades básicas, pero no se señala que esto es privativo de unos pocos habitantes del planeta.

El tema del *Medio Ambiente* se aborda en la unidad 8, titulada *“Convivir con el entorno”*, insistiendo en la necesidad de respetar el *Medio Ambiente* como una manera de respetar a los demás y de facilitar una convivencia armónica entre personas en los espacios públicos. Se presentan algunos datos sobre la situación medioambiental del planeta, sobre las políticas medioambientales y se hace una llamada a la responsabilidad personal en relación con los hábitos de consumo y la convivencia ciudadana.

El último tema, *“Una sociedad global”*, incluye un apartado referido a la *Cooperación para el Desarrollo*, que denomina cooperación internacional y que aborda de forma muy sintética qué son las ONGD y la Ayuda Oficial al desarrollo, AOD. La actividad final de este tema está orientada al conocimiento y valoración de diferentes ONGD españolas.

Son muchos temas los que no trabaja: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Globalización, Conflictos Bélicos, Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

F.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR CASAL

- Este libro constituye un material de apoyo para trabajar la Educación para la Ciudadanía que necesariamente debería ser complementado con otros recursos didácticos y otras fuentes de información.
- El libro presenta un planteamiento didáctico que, en ocasiones, no resulta coherente con el contenido y los objetivos que pretende trabajar.
- Se observa una exposición redundante y aleatoria de algunos tópicos que constituyen centro de interés para la línea editorial (la persona, el desarrollo personal, etc.).

- Los objetivos que se plantean al inicio de los temas son demasiado ambiciosos en relación con los contenidos y las actividades que se proponen.
- Faltan referencias a otras fuentes de información, escritas o electrónicas, que completen, amplíen o contrasten la información que presenta el libro.
- El libro incluye gran profusión de imágenes, que en su mayoría y salvo las que se incluyen en el apartado de las actividades, que tienen una intención claramente operacional (implicar para realizar una acción específica), no tienen más que una función enfática, dirigiendo la atención a alguno de los aspectos resaltados en el texto escrito; o inventarial, representando algún objeto, concepto o situación aludidos en el texto.
- Los tópicos trabajados en el manual son *Derechos Humanos, Pobreza y Desigualdad, Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas, Medio Ambiente y Cooperación para el Desarrollo* se abordan de manera anecdótica.
- Son muchos temas los que no trabaja: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Globalización, Conflictos Bélicos, Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

2.3.3. Libros analizados de Bachillerato: Filosofía y Ciudadanía

A. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR ANAYA

El manual de Filosofía y Ciudadanía de la Editorial ANAYA que hemos analizado se editó en 2008, está escrito por J.M. Navarro Cordón y J.L. Pardo Torío, tiene 318 páginas y el número de ISBN es 978-84-667-7316-4.

Se trata de un manual organizado en torno a quince temas y cuatro bloques de contenidos, estando el último de estos bloques dedicado a Ciudadanía. En principio, se trata de un manual bien estructurado de fácil lectura, dinámico, que incluye algunas actividades de reflexión sobre lo anteriormente explicado.

Generalmente, cada tema se estructura de la siguiente manera. En un primer momento, se desarrollan los contenidos conceptuales en un lenguaje adaptado al curso a que va dirigido y en los márgenes van incluyendo vocabulario, definiciones y cuestiones sencillas para reflexionar sobre lo expuesto. En una segunda parte, se ofrece un resumen en una página con lo más relevante del tema. En tercer lugar, se incluyen unas cuestiones de comprensión y aplicación. La cuarta parte está dedicada a la realización de actividades, generalmente comentario de textos, y cada tema finaliza con un apartado titulado “para reflexionar” que se concreta en uno o varios textos para suscitar el debate.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Bloque uno: El saber filosófico.

- Tema 1: Filosofía, ciencias y otros modelos del saber.
- Tema 2: La filosofía como racionalidad teórica: verdad y realidad.
- Tema 3: La filosofía como racionalidad práctica: ética y filosofía política.
- Tema 4: Las preguntas y problemas fundamentales de la filosofía.

Bloque dos: El ser humano y sociedad.

- Tema 5: El ser humano: persona y sociedad.
- Tema 6: Etnocentrismo y alteridad.
- Tema 7: Relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo.
- Tema 8: Concepciones filosóficas del ser humano.

Bloque tres: Filosofía moral y política.

- Tema 9: Los fundamentos de la acción moral: libertad y responsabilidad.
- Tema 10: Las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual: felicidad y justicia.
- Tema 11: La construcción filosófica de la ciudadanía.

Bloque cuatro: Democracia y ciudadanía.

- Tema 12: Origen y legitimidad del poder político.
- Tema 13: Fundamentos filosóficos del Estado democráticos y de derecho.
- Tema 14: El estado y la defensa de la paz, los valores democráticos y los DDHH.
- Tema 15: Democracia mediática y ciudadanía global.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

Todo esto se entremezcla con algunas imágenes relacionadas con la historia del arte, fotografías y actualidad. Además, recurren frecuentemente al uso de ejemplos, aunque en ocasiones, se encuentran alejados de la problemática de los adolescentes.

En general, el manual se centra en ofrecer una visión filosófica y al final del libro se incluyen algunos contenidos de ciudadanía. Esto nos indica, de alguna forma, el valor que se concede a la ciudadanía, ya que los últimos temas de los libros están en ocasiones destinados a no ser trabajados por falta de tiempo.

Este libro de texto concede bastante importancia a la *Interculturalidad*, *Multiculturalidad* o *Relación con otras Cultura*. Comienza aportando una clara definición de etnocentrismo, perfectamente entendible para un público adolescente e introduce después aspectos relacionados con la diversidad cultural, para concluir con una crítica hacia las posiciones etnocéntricas porque generan sociedades cerradas lo que dificulta su propio enriquecimiento cultural.

Nuevamente, en el bloque tres, se dedica un apartado a las sociedades multiculturales. En este caso, se trata de dar únicamente información conceptual.



Indios Mecos. Desde una visión etnocéntrica, se considera superior la cultura propia frente a las demás, "salvaje", "primitiva" o "bárbara"

Se incluye, además, un cuadro titulado “*Indios mecos bárbaros*” con un pie de página en el que se señala cómo desde una visión etnocéntrica catalogamos a otras culturas como salvajes, primitivas o bárbaras.

Se propone la realización de una actividad basada en un texto de Habermas, de gran interés en este tema, pero asocian la idea de inmigración como un fenómeno problemático. En cambio, las cuestiones que plantea al alumnado van encaminadas a generar una reflexión muy enriquecedora sobre los conceptos anteriormente descritos.

También se trabaja el tema de la ciudadanía cosmopolita en el estoicismo. Hace una revisión histórica sobre la idea de ciudadanía en Grecia, Roma, la Ilustración, la República y explica cómo se han ido constituyendo los distintos niveles de democracia y participación ciudadana en los últimos tiempos. Se echa en falta en este apartado una visión más aplicada de la idea de ciudadanía así como ejemplos concretos de formas de ejercer nuestra práctica democrática.

Por último, en relación a esta temática en el bloque cuatro trabaja el pluralismo y la tolerancia durante una página y media, informando de su importancia y necesidad para la vida en común y citando a diferentes autores como Rawls, Voltaire y Locke; al final integra una parte del texto de Stuart Mill que potencia junto con las cuestiones que aparecen en una esquina la reflexión y debate.

Otro de los temas que trabaja son los *Derechos Humanos* prestando atención a la idea de Justicia. Muestra la actualidad de los *Derechos Humanos*, su necesidad y es crítico cuando indica que “*no es la época de mayor respeto*”. Identifica la justicia como la consolidación de los derechos humanos e informa de la evolución desde lo cuantitativo y cualitativo. Al final del apartado lanza diferentes cuestionamientos entre paréntesis en relación a los derechos de niñas y niños trabajadores, minorías étnicas, pueblos -naciones relacionadas con ejemplos de situaciones de personas de países en desarrollo. En esta ocasión utilizada un término más actual para denominar a los países en situación más desfavorables.

El tema diez informa sobre lo justo y la justicia de una forma conceptual, diferenciando entre clases de justicia de forma teórica, pero no expone ejemplos que facilite la comprensión al alumnado. Es un espacio de información muy interesante para poder transversalizar a través de ejemplos otros conceptos relacionados con la vida global en la que vivimos.

También, en otro apartado encontramos la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que trabaja de forma concreta con la integración de 29 artículos, sin ejemplos, a lo largo de las cuatro páginas, finalizando con un pequeño apartado con cuestiones de valoración y reflexión. Este planteamiento resulta insuficiente y algo desconectado de la realidad del alumnado, si tenemos en cuenta todo lo que se podría trabajar sobre esta temática.

El libro en diferentes momentos señala información sobre la importancia de la defensa de la paz y el papel que tiene el Estado. Trabaja el tema desde la filosofía, con referencia continua a Kant. La información se apoya con un texto del autor ya mencionado. Falta

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

trabajar el contenido de forma más crítica, aportando un abanico más amplio de información y un aterrizaje del contenido más dinámico. En esta misma línea, se trabaja la idea de estado de guerra (*Conflictos Bélicos*), siendo igualmente desde un enfoque filosófico de Hobbes, muy interesante pero nuevamente alejado de la realidad y sin señalar causas y consecuencia.

El apartado dos titulado “*Ciudadanía y Globalización*” del tema quince del manual, centra su atención, en un primer momento, en el término *Globalización*, trabajado desde el concepto y señalando lo positivo y negativo. Resulta interesante y tiene bastante información aunque siendo un concepto tan amplio podemos decir que hay información que queda fuera de contexto. Los contenidos están apoyados en textos cortos, resulta sencillo de leer y aportan información para generar debates muy enriquecedores.

La segunda parte, presenta la idea de “*Hacia una ciudadanía global*” numerando los problemas que se tienen que superar para llegar a esa situación. Señala tres problemas de forma informativa: primero *Pobreza y Desigualdad*, segundo Crisis de la ciudadanía (*Participación ciudadana*) y tercero Deterioro del *Medio Ambiente*, sin dar datos ni profundizar más. La información es insuficiente para que el alumnado pueda tener una composición de la realidad. Al final de los contenidos hay una fotografía de un basurero de un país en desarrollo, con un pie de página que hace referencia a la necesidad de la mundialización de la política para conseguir eliminar los problemas que han señalado.

Ningún apartado señala contenido específico de *Cooperación al Desarrollo* ni de *Ayuda Humanitaria* pero han utilizado dos imágenes a lo largo del manual muy relacionado con la temática, la primera en la página 183 está dentro del contenido de éticas formales y éticas materiales. La imagen es una fotografía antigua y junto con el pie de imagen puede generar una idea de cooperación asistencialista.



A diferencia de las éticas formales, las éticas materiales determinan en qué consiste la bondad de las acciones morales

La segunda imagen, está al inicio del tema 14 titulado “*El estado y la defensa de la paz, valores democráticos y los derechos humanos*”, es una fotografía grande y en el pie de

página nos muestra una idea de cooperación desde las personas militares que están en misión de paz; nuevamente una idea muy asistencialista desde la acción de dar, proteger, conseguir y garantizar “la paz” y puede generar una idea errónea en el alumnado, de que las personas de los países con conflicto o empobrecidos no son capaces. Otro aspecto es la utilización de imágenes de miembros del ejército en misiones de ayuda humanitaria.



Otros temas que se ignoran en el manual son: Igualdad entre Hombres y Mujeres , Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Nivel de Consumo, Movimientos Antiglobalización, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7.

A.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR ANAYA

- El apartado “*Para Reflexionar*” (textos) que se incluye en todo los temas del manual es interesante para complementar la formación del alumnado. En el bloque cuatro los textos utilizados son muy interesantes para conseguir la reflexión del alumnado de ciertos temas relacionado con la temática que estamos analizando.
- Los contenidos más relacionados con la ciudadanía se encuentran al final del temario lo que condiciona el ritmo escolar, y marca claramente la diferencia entre filosofía y ciudadanía.
- Observamos que, en general, faltan ejemplos más reales para el alumnado que pueda hacer entender y ver los contenidos más cerca con su realidad.
- Trabaja la temática relacionada con la *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas* desde lo local y global, en diferentes espacios del manual y dando una visión completa y crítica con la realidad.
- Los tópicos *Derechos Humanos, Conflictos Bélicos y Globalización* son trabajados de forma interesante, en diferentes momentos del manual y con perspectivas o planteamientos distintos que generan reflexión.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

- La temas como *Pobreza y Desigualdad, Medio Ambiente, Conflicto Bélicos, Justicia y Derechos Humanos, Globalización, Perdida de valores y Auge del Individualismo*, se dedica poco espacio y de manera muy informativa. Siendo temas que se pueden trabajar de forma más amplia y transversalizando en otros contenidos.
- En ningún momento se cita la *Cooperación para el Desarrollo* ni *Ayuda Humanitaria*, aunque sí utiliza imágenes que muestran una visión asistencialista y militarizada.
- Observamos una carencia conceptual en temas de vital importancia para la educación para la ciudadanía como son: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Educación, Perdida de Valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Nivel de Consumo, Movimientos Antiglobalización, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7%*.

B. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR AKAL

El manual de AKAL de Filosofía y Ciudadanía analizado se editó en 2008, escrito por los autores Agustín González Ruiz y Fernando González Ruiz, tiene 319 páginas y el número de ISBN es 978-84-460-2902-1.

El libro está organizado en quince temas y cuatro bloques temáticos y el último de estos bloques está dedicado a Ciudadanía como vemos en el cuadro siguiente:

Bloque uno: El saber filosófico.

- Tema 1: Filosofía, ciencia y otros modelos de saber.
- Tema 2: La filosofía como racionalidad teórica: verdad y realidad.
- Tema 3: La filosofía como racionalidad práctica: ética y filosofía.
- Tema 4: Las preguntas y problemas fundamentales de la filosofía.

Bloque dos: El ser humano: persona y sociedad.

- Tema 5: La dimensión biológica: evolución y hominización.
- Tema 6: La dimensión sociocultural: individuo y ser social. La tensión entre naturaleza y cultura.
- Tema 7: Relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo: el lenguaje de la lógica.
- Tema 8: Concepciones filosóficas del ser humano.

Bloque tres: Filosofía moral y política.

- Tema 9: Los fundamentos de la acción moral: libertad y responsabilidad.
- Tema 10: Las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual: felicidad y justicia.
- Tema 11: La construcción filosófica de la ciudadanía: génesis histórica y fundamentación filosófica.

Bloque cuatro: Democracia y ciudadanía.

- Tema 12: Origen y legitimidad del poder político.
- Tema 13: Fundamentos filosófico del Estado democráticos y de derecho.
- Tema 14: Legitimidad de la acción del Estado para defender la paz, los valores democráticos y los derechos humanos.
- Tema 15: Democracia mediática y ciudadanía global.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El manual de AKAL tiene una estructura como vemos en el cuadro clara y concisa; para la organización de cada tema, en primer lugar se hace un desarrollo de los contenidos de forma amplia, muy teórico y desde una perspectiva filosófica. Hay imágenes que acompañan a los contenidos pero no encontramos vocabulario, ni actividades ni ninguna cuestión relacionada con acciones prácticas durante el desarrollo teórico. En una segunda parte, se señala un resumen del tema y un esquema claro y concreto que facilita el estudio, no ocupando nunca más de dos páginas.

En tercer lugar, encontramos el “*Glosario*” con las palabras de la parte teórica que puedan generar error. Esas palabras en el texto están señaladas con un asterisco. La extensión del glosario es variable. Se trata de un apartado muy interesante porque facilita el entendimiento por parte del alumnado. El cuarto lugar, está dedicado a “*Texto comentado*” con un texto escrito y luego analizado a modo de ejemplo, después vienen textos para comentar. Suelen ser tres o cuatro. En quinto lugar, hay un apartado llamado “*Amplitud de Miras*” donde se complementa los contenidos con textos o información con la misma visión o contraria al trabajado en el tema. Para finalizar, en sexto lugar, se trabajan una serie de cuestiones a modo de preguntas y ejercicios para aplicar los contenidos vistos, generar reflexión y debate contextualizados en su realidad, el número es variable según el tema.

Se trata de un manual denso de gran calidad, desde una perspectiva puramente filosófica, un lenguaje adecuado con la edad del alumnado que utiliza, en ocasiones, jerga propia del colectivo al que va dirigido y los ejemplos son acordes con su realidad.

El libro transversaliza en diferentes momentos la temática *Igualdad entre Hombres y Mujeres* a través de textos comentados, ejemplo en otros contenidos, dedicando un apartado para hablar de las filósofas; otro de los temas es el derecho de los matrimonios homosexuales que, en varias ocasiones, trabaja a través de ejemplo y de un derecho conseguido. Por último, otro de los temas que trabaja en un momento concreto pero puede ser de gran interés con la actualidad es la corrupción política.

Todos los temas están analizados son desde un prisma filosófico que genera una visión muy teórica y densa, que facilita la construcción del contenido aunque en algún momento puede dificultar dicha construcción por su amplitud. El manual se centra en diferentes temáticas pero en ninguna con excesiva dedicación.

Uno de los temas que trabaja en diferentes momentos es la *Globalización*, de forma directa y de manera transversal como sucede en la página 266 en el texto para comentar denominado “*Desigualdad y Desarrollo económico: reflexiones a modo de conclusión*”. De manera conceptual, se trata de forma crítica y dando información que potencia la reflexión. La presentación es interesante pero centrada en lo político (pág. 304) dejando un lado las desigualdades económicas que ha generado la *Globalización*.

También, centra el tema de la *Globalización* desde el orden económico, desde fundamentos filosóficos. Facilita mucha información pero no concretan con datos que faciliten al alumnado tener una visión general de la situación.

Presenta la temática sobre la *Interculturalidad, Multiculturalidad o Relación con otras Cultura* de forma conceptual desde los fundamentos filosóficos. Señala el relativismo cultural

frente al etnocentrismo de forma crítica y muestra en el apartado “*Dinámica de las culturas*” desde un prisma sencillo y posturas de encuentro. Facilita el debate en torno a las dificultades y problemas que, en ocasiones, nos presentan cuando nos relacionamos con otras culturas. Por otro lado, el apartado “*Ciudadanos de una cultura global*” no facilita cierta información como causas y consecuencias, información más global que ayude al alumnado a tener una concepción de la realidad.

Otra de las temáticas que analiza del mismo modo que la anterior, es decir, de forma directa y transversal es la *Educación*. Por un lado, hay textos para comentar dedicados a la educación y su importancia, de gran valor académico, muy interesante para generar reflexión. Los textos muestran una visión muy local, no facilita una perspectiva global de la necesidad de la educación. Trata la temática de forma directa a través del apartado “*La preparación para el comportamiento ético*” (pág 196-7) señalando el valor que tiene la educación para la persona y la sociedad, su importancia y trabajado de forma conjunta. Es un buen apartado para poder facilitar la información que estamos analizando.

El manual presenta la temática de la *Pobreza y Desigualdades* a través del apartado “*El reto de la miseria*”, de forma única y con una dedicación de media página siendo insuficiente para trabajar un tema de esta envergadura. La presentación es crítica, señala sobre la mala distribución, la importancia de ser ciudadanas y ciudadanos concienciados que exijan a sus gobiernos. Es interesante para generar debate entre el alumnado, pero debería dedicar más tiempo de trabajo.

Esta idea de *Participación Ciudadana* viene apoyada en la página 264 y 265 con el texto comentado que potencia la adquisición de esa idea de participación; el texto es interesante y el comentario realizado aún más.

Presenta los *Derechos Humanos* como guía para todos los pueblos sin mayor profundización en las críticas que existen hacia ellos. En otro momento del manual, introduce un texto titula “*El estado del mundo 2008*” de gran interés y que puede generar debate.

De forma sencilla y sin dedicación expresa presenta temas como el cuidado del *Medio Ambiente* a través de un texto titulado “Efecto Boomerang” que, entre otros temas, señala la importancia del cuidado del *Medio Ambiente*.

Por otro lado, en el manual se proponen dos temáticas muy relacionados con los aspectos que buscamos con nuestro estudio: los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)* y el *Comercio Justo*.

Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)* se señalan en una actividad del tema doce, con el objetivo de saber qué opinión tendrían los funcionalistas de los ODM, una cuestión de análisis desde los fundamentos filosóficos pero sorprende que en ningún momento en el tema se han trabajado los ODM, no habiendo información sobre ellos; no se detalla su origen ni las metas que persiguen. Falta información que pueda potenciar el aprendizaje del alumnado. Es interesante que si la actividad versa sobre los ODM se pueda profundizar durante los contenidos con información sobre los mismos, desde una visión crítica y reflexiva dando diferentes visiones.

También se habla del *Comercio Justo* a través del apartado “*El resto de la explotación*” de forma dinámica, con una introducción muy buena y mostrando la necesidad de un comercio más justo para todos y todas; la información es muy interesante y se completa con la imagen que acompaña al texto de una etiqueta de crema de cacao de Comercio Justo y un pie de página que señala la necesidad de garantizar condiciones de vida digna y un reparto equitativo de la cadena de producción.

Otros temas que no aparecen en el manual son: *Conflictos Bélicos, Pérdida de valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7.*

B.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR AKAL

- El apartado de “*Textos comentados*” y “*Textos para comentar*” son en general de gran interés y trabajan muchos contenidos que completan la formación del alumnado y facilita la transversalización.
- Cada tema tiene su propio glosario siendo un aspecto muy positivo para clarificar aspectos básicos de los temas.
- Los temas más relacionados con la ciudadanía se encuentran al final del temario con lo que eso conlleva en el ritmo escolar. Marcando claramente la diferencia entre filosofía y ciudadanía.
- Falta un aterrizaje de ciertos temas tratados desde los fundamentos filosóficos a la realidad del alumnado. Nos referimos a conceptos como justicia, mundo, libertad, responsabilidad por ejemplo.
- Ciertos temas los trabaja de forma muy local y no presenta una mirada más globalizada como en el apartado de “*El reto de los marginados y discriminando*”, considerando muy importante esa mirada local pero sin olvidar una mirada más global que potencia una mayor conciencia por parte del alumnado.
- Transversaliza temas como la *Igualdad entre Hombre y Mujeres*, matrimonios homosexuales, corrupción política de forma correcta.
- El manual se centra en diferentes temáticas pero en ninguna con excesiva dedicación, *Globalización e Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas* se trabaja de forma interesantes a través de contenido explícito y textos para comentar y reflexionar, mientras que el tópico de *Derechos Humanos y Medios Ambiente* es trabaja de forma superficial.
- La información relacionada con *Pobreza y Desigualdad* es trabajada en media página, siendo claramente insuficiente para poder abarcar la situación.
- Observamos una carencia de contenidos como: *Conflictos Bélicos, Pérdida de valores e Individualismo, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7%.*

C. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR EDEBÉ

El manual de EDEBÉ de Filosofía y Ciudadanía que hemos analizado se editó en 2008, escritor por grupo EDEBÉ, tiene 382 páginas y el número de ISBN es 978-84-236-9046-6.

Se trata de un manual organizado en torno a quince temas y cinco bloques temáticos, estando, el último de estos bloques, dedicado a Ciudadanía. Es un manual denso de contenido que se presentan junto a las actividades en cada apartado de cada tema para facilitar la adquisición de contenidos y la reflexión por parte del alumnado.

Bloque uno: El saber filosófico.

- Unidad 1: El saber filosófico.
- Unidad 2: Preguntas y problemas de la filosofía.

Bloque dos: El saber teórico.

- Unidad 3: La racionalidad teórica: verdad y realidad.
- Unidad 4: El saber científico.
- Unidad 5: Las cosmovisiones científicas.
- Unidad 6: Lógica formal y lógica informal.

Bloque tres: El ser humano.

- Unidad 7: Dimensión biológica, cultural y personal.
- Unidad 8: El estudio psicológico del ser humano.
- Unidad 9: Dimensión social: individuo y sociedad.

Bloque cuatro: Filosofía ética y moral.

- Unidad 10: La acción: libertad y responsabilidad.
- Unidad 11: La acción moral y las teorías éticas.
- Unidad 12: Los resto de la sociedad actual: trabajo y tecnología.

Bloque cinco: Filosofía política y ciudadanía.

- Unidad 13: La organización social.
- Unidad 14: Origen y legitimidad del poder político
- Unidad 15: Democracia y ciudadanía.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El libro se estructura de la siguiente manera; en primer lugar, cada tema tiene contenidos que están divididos por apartados, cada uno de ellos tiene actividades tipo cuestiones, textos cortos, de completar o rellenar, etc. En segundo lugar, hay un apartado “*Comentario de texto*” con un texto para comentar con seis epígrafes: “lectura y comprensión del texto, autor y contexto, estructura y tema, análisis del contenido, opinión personal y exposición”. Después se presentan otras propuestas de textos para realizar la misma tarea. En tercer lugar, presenta “*Para terminar*” con un mapa conceptual del tema con una serie de cuestiones para trabajar y una última parte de evaluación con preguntas para contestar de diferentes formas verdadero/falso, relacionar, completar, etc. y unas preguntas tipo test.

Por otro lado, dentro de la estructura del libro, al finalizar cada bloque, además de los apartados nombrados, se añade un apartado “*Mejora tus habilidades...*” que trabaja el diálogo, exposición escrita, exposición oral, resolución de conflictos y lectura filosófica, y otro de “*La filosofía.*” que analiza los siguientes temas en el cine, la web, en la literatura, en la calle y el arte.

Todo esto se entremezcla con algunas imágenes relacionadas con la historia del arte, fotografías y actualidad. El gran dinamismo que genera una estructura como la señalada hace que el alumnado tenga que dedicar muchas horas de trabajo para conseguir terminar el libro, ya que tiene 382 páginas.

En general, es un manual complejo por la estructura y la gran cantidad de contenidos desde una visión filosófica y desde visiones más humanistas, que integra temas que no son tratados en otros libros de similares características, como por ejemplo las bases biológicas del psiquismo humano, o el tratamiento en el bloque tres dedicando diferentes apartados para hablar de Dios desde la óptica de la religión católica, sin mencionar otras religiones.

Todos los temas se trabajan con un lenguaje acorde con la edad del alumnado, y a través de los diferentes textos de autores como Fernando Savater se potencia ampliar el conocimiento y la reflexión sobre algunos temas trabajados de forma más teórica, lo que facilita al estudiante una visión amplia del objeto de estudio. El manual se centra en diferentes temáticas con dedicación diferentes como vamos a ir analizando.

El libro de EDEBÉ concede bastante importancia al cuidado del *Medio Ambiente* en el bloque tres. Presenta al movimiento ecologista y señala la necesidad de respeto y equilibrio entre naturaleza y cultura. Propone actividades que completan el aprendizaje y la reflexión, muy interesantes para facilitar la toma de conciencia por parte del alumnado sobre estos aspectos.

En la página 268 existe un apartado titulado “*Problemas ecológicos*” que plantea la necesidad de una conciencia ecológica y presenta diferentes cuestiones para mostrar el conflicto que puede generar en ocasiones esa defensa. Las cuestiones son desde una visión global muy interesante, con preguntas que pueden generar un debate muy adecuado si es bien dirigido. La información viene apoyado con un texto de Fernando Savater que amplía los conocimientos. También presenta la misma temática (pág 290) cuando informa de los desastres que suceden al pensar en desarrollo económico y no tanto en la conservación de la naturaleza. Al finalizar el libro, en el último tema, vuelve a señalar la necesidad de ese equilibrio ya señalado. Por la importancia que ha dado a la temática, se echa en falta un visión más global sobre las causas y los intereses que están detrás de la agresión al medio ambiente y al expolio fundamentalmente en los países en desarrollo.

Otra de las temáticas tratadas es sobre *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas*. Inicia con un apartado “Diversidad Cultural” en el tema siete, facilitando información de forma introductoria y señalando posteriormente las diferentes posturas ante la diversidad cultural, para concluir con una explicación de la convergencia cultural. La formación se complementa con un texto de Fernando Savater cuya finalidad es seguir reflexionando.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

La presentación es dinámica y explica cada concepto de forma sencilla para facilitar la integración del alumnado; se complementa con actividades al terminar el apartado pero no propone ejemplos locales y globales para facilitar la reflexión y aprendizaje del alumnado.

También muestra las tensiones en las relación individuo-sociedad de forma simple y sin profundizar, señalando diferentes formas de rechazo, algunas de ellas muy superficiales que podrían generar un visión errónea, como por ejemplo con afirmaciones del tipo “*son desviaciones tanto la conducta del que no se viste de acuerdo a la moda como del que no paga el billete de autobús*” (pág 215). Este tema se puede trabajar de forma más global y con mayor profundización con el fin de conseguir generar en el alumnado una idea de respeto y convivencia intercultural y no centrándose en aspectos banales como la forma de vestir y la moda.

Incluye temas relacionados con la temática de diferentes autorías de gran calidad como Adela Cortina y García Petit entre otras. Uno de los textos de J. Mosterín señala el proceso de aculturación ecuménica que todos los pueblos han sufrido, de forma superficial y sin señalar las causas y consecuencias de la realidad que ha producido desde una reproducción de la cultura occidental. La imagen utilizada para el texto es superficial y con una fuerte carga de exotismo.



Presenta la temática relacionada con la *Pérdida de Valores e Individualismo* de forma significativa, y lo plantea desde posiciones críticas, señalando como injusto, egoísta e insolidario la supremacía de lo individual sobre lo común, como es el concepto de cooperación.

También cuando habla de “Crisis de valores” (p. 257), informa de forma sencilla y simple de la decadencia moral de la sociedad occidental y cómo se van perdiendo valores comunes por ideales o valores individuales de tener, poseer y ser. Utiliza una imagen de un coche marca “Mercedes” y de un yate. Para completar la formación utiliza un texto de Fernando Savater muy interesante que invita a la reflexión. Este apartado da una visión muy global siendo un espacio muy adecuado para dar ejemplos sobre la temática que estamos estudiando.

Por otro lado, en esta misma pérdida de valores y centrado en la *Nivel de Consumo*, muestra de forma insólita un texto desde los inconvenientes de la actividad productiva incorporando una información que puede generar error, ya que señala la necesidad de consumir si hay sobreproducción porque si no puede generar pérdidas a las empresas y, como consecuencia de ello, despidos de personal empleado, justificando de esta manera que haya que potenciar un consumo aunque no exista la necesidad. Por otro lado, se utiliza después un texto de Adela Cortina titulado “*Ética del consumo*” interesante y acorde con un planteamiento más adecuado dirigido a no potenciar un consumismo exacerbado.

En otro momento del libro, señala la importancia de un *Nivel de Consumo* responsable (p. 370). El apartado está situado dentro de esa idea más humana-social de la ciudadanía mientras que la anterior se mostraba desde la idea de una empresa.

Otro de los temas que trabaja es la *Globalización*. Se presenta en dos apartados: por un lado el proceso de *Globalización* desde las consecuencias, ventajas e inconvenientes, y, por otro, informa de los *Movimientos (grupos) Antiglobalización* y posiciona a las ONG en contra de la globalización y con en el objetivo de “otro mundo es posible” como vemos en la imágenes de una manifestación con un pie de página muy claro. Trata el tema de forma muy interesante, global y profundiza para poder generar en el alumnado la posible toma de postura ante este hecho.



La convergencia cultural y el acortamiento de las distancias conduce a la globalización económica. Consiste en la implantación de políticas económicas neoliberales que potencian las injusticias y desigualdades. Diversas plataformas y ONG contra la globalización económica pretende hacer llegar el mensaje de que otro mundo es posible si se opone un control exhaustivo a las multinacionales, así como un intenso programa de redistribución de la riqueza a escala mundial.

En relación a esta idea, desde el apartado “*La sociedad contemporánea: hacia un sistema global*”, señala la idea de unidad y la globalización del mundo actual, complementada con actividades. Se presenta a dos ONGD que trabajan con *Comercio Justo* una de ellas y, la otra, en temas sanitarios.

El manual también propone la necesidad de una buena *Educación* para salir de la ignorancia, pero no es trabajada desde una visión global. Presenta la temática de *Derechos*

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Humanos en diferentes momentos informando de los derechos y obligaciones que tenemos, la defensa de una redistribución justa y presenta en un apartado dedicado a los “*Derechos Humanos*” muchos contenidos desde diferentes perspectivas como: la niñez, mujer y atentados contra los Derechos Humanos.

Presenta la idea de pacifismo dentro del apartado de “*Los retos de la ciudadanía*” inicia facilitando información concreta y simple sobre la importancia de la convivencia pacífica y los movimientos pacifista. Después plantea de dos perspectivas enfrentadas; por un lado, el pacifismo radical o ingenuo como es nombrado por el libro que condena cualquier forma de oposición beligerante, y en segundo lugar, una postura reivindicada según el libro por algunos filósofos, llamada pacifismo comprometido “*que suponga esa defensa activa de la paz, aunque ello signifique, en casos extremos, utilizar las armas*” (página 369). Las dos perspectivas son planteadas de forma escueta y no facilita que el alumnado pueda construir su propio criterio.

No se trata en ningún momento nada relativo a *Pobreza y Desigualdades*, ni sus causas y consecuencias, como parte de la realidad de la sociedad globalizada en la que vivimos.

Los contenidos se presentan desde una óptica puramente informativa, no generando debate ni diferentes planteamientos como puede ser en el caso de la práctica de los microcréditos; se muestra una imagen “idílica” de los casco azules (militares) en misión de paz que podemos relacionar con la *Ayuda Humanitaria* o *Cooperación para el Desarrollo*.



Otros temas que no son trabajados de forma explícita: *Igualdad entre Hombres y Mujeres*, *Pobreza y Desigualdad*, *Conflictos Bélicos*, *Acceso a Sanidad y Agua Potable*, *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*, *Ayuda Humanitaria*, *Cooperación para el Desarrollo*, *Movimientos Antiglobalización*, *Condenación de la Deuda Externa*, *Banca Ética*, *Desarrollo Sostenible*, *Participación ciudadana*, *Compromiso 0.7*.

C.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR EDEBÉ

- Los textos utilizados de diferente autoría son de gran interés y complementan la formación del alumnado.
- Falta de trabajo de ciertos temas desde una perspectiva más global.
- Los temas más relacionados con la ciudadanía están al final del temario con lo que eso conlleva en el ritmo escolar, marcando la diferencia entre filosofía y ciudadanía de una forma clara.
- Trata la temática relacionada con *Medio Ambiente* desde lo local y global, en diferentes espacios del manual y dando una visión completa y crítica con la realidad.
- *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas, Perdida de Valores e Individualismo y Globalización* son trabajados en diferentes momentos y proporcionando diferente información, alguna de ella puede generar error como sucede con la que proporciona sobre Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas
- Trabaja el tópico *Nivel de Consumo* desde una perspectiva capitalista señalando información muy dirigida que lleva a construir una “cultura consumista”. En otro momento proporciona otra mirada.
- No se habla de *Cooperación para el Desarrollo ni Ayuda Humanitaria* pero las imágenes nos muestran una visión asistencialista y militarizada, con la presencia de “cascos azules” como garantes de ayuda humanitaria o como “muestra mayor del proceso de mundialización”.
- Observamos una falta de trabajar contenidos como: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Pobreza y Desigualdad, Conflictos Bélicos, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Ayuda Humanitaria, Cooperación para el Desarrollo, Movimientos Antiglobalización, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Participación ciudadana, Compromiso 0.7.*

D. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR SANTILLANA

El libro de texto de la Editorial SANTILLANA, Proyecto la Casa del Saber, se editó en Madrid en 2008 y está coordinado y escrito por Adela Cortina junto con Jesús Conill, Begoña Domené, Agustín Domingo, Domingo García, Emilio Martínez, Amparo Muñoz, Juan Antonio Nicolás, Ángela Salazar y Norberto Smilg. Se trata de un manual escolar de 294 páginas cuyo ISBN es 978-84-294-4372-1.

Este libro de texto se articula en torno a cuatro grandes bloques temáticos y quince temas concretos. Los tres primeros bloques están destinados a explicar contenidos relaciones con la filosofía y el cuarto bloque se centra en analizar conceptos relacionados con Democracia y Ciudadanía. El libro goza de rigor académico así como de criterios didácticos que pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes de primero de bachillerato. El libro viene secuenciado de la siguiente manera:

Bloque uno: El saber filosófico.

- Tema 1: Filosofía, ciencia y otras formas del saber.
- Tema 2: La filosofía como racionalidad teórica: verdad y realidad.
- Tema 3: La filosofía como racionalidad práctica.
- Tema 4: Las preguntas fundamentales de la filosofía.

Bloque dos: El ser humano: persona y sociedad.

- Tema 5: ¿Qué es el ser humano?
- Tema 6: Individuo, sociedad y cultura.
- Tema 7: Expresar el mundo, una peculiaridad humana.

Bloque tres: Filosofía moral y política.

- Tema 8: Concepciones filosóficas del ser humano.
- Tema 9: Los fundamentos de la acción moral.
- Tema 10: Éticas de la felicidad y de la justicia.
- Tema 11: La construcción filosófica de la ciudadanía.

Bloque cuatro: Democracia y ciudadanía.

- Tema 12: Origen y legitimidad del poder político.
- Tema 13: Fundamentos del Estado social y democrático de derecho.
- Tema 14: Principios legitimadores de la acción del Estado.
- Tema 15: La práctica democrática en la sociedad mediática.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

Cada tema viene estructurado en torno a cuatro apartados organizados como sigue manera: *cuestiones iniciales, para reflexionar, desarrollo del tema y actividades*.

El primer apartado, “*cuestiones iniciales*”, es un escueto cuadro de preguntas relacionadas con el contenido que se va a explicar con posterioridad. En el segundo apartado, “*para reflexionar*”, aparece siempre una película vinculada al tema a tratar y se incluye también una ficha técnica del film así como un guión basado en preguntas para ser contestado después de haber visto la película. El tercer apartado es el “*desarrollo del tema*” explicado el marco teórico con un lenguaje sencillo no alejado del rigor científico marcado por la disciplina filosófica. Al final de cada tema, se incluye una variedad de “*actividades*”: comentarios de textos, preguntas, análisis de texto, análisis de imágenes, disertaciones debates..., y una bibliografía. Todo esto se entremezcla con textos y fotos de autores que van apareciendo en los márgenes de los textos.

La estructura de cada tema es bastante completa y facilita, sin duda, el aprendizaje del alumnado. Es especialmente interesante el apartado destinado a preguntas. Resulta muy adecuado comenzar cada tema cuestionándose diversos aspectos aplicados de la filosofía y ciudadanía. Este aprendizaje basado en preguntas puede ser de gran utilidad para profesorado y resulta muy motivador para el alumnado. Lo mismo ocurre con las películas que se proponen en cada uno de los temas. En algunas ocasiones, se trata de películas de cierta complejidad para estudiantes de bachillerato, pero, siempre se acompañan de un guión que puede facilitar el entendimiento del film. El resto de la organización del temario es similar a otros manuales analizados, aunque destaca especialmente este texto por la diversidad de actividades propuestas.

Los tres primeros bloques están dedicados a la filosofía, y se observa un enorme celo por parte de las personas responsables del texto en explicar los temas con rigor científico. Es a partir del cuarto bloque cuando se trabaja los temas relacionados con el estudio que estamos realizando, aunque ninguno de los temas es trabajado con intensidad.

Uno de los temas que trabaja en diferentes momentos del manual es el referido a los *Derechos Humanos y Conflictos Bélicos*; en el tema catorce titulado “*Las acciones legitimadores del Estado*” se explican los mecanismos de defensa de los *Derechos Humanos*, las distintas estrategias para la resolución de conflictos y los sistemas de preservación de la paz internacional. Estos conceptos se explican con claridad, pero se podría haber aprovechado la ocasión para citar algunas acciones que los estudiantes de bachillerato pueden realizar para luchar por el cumplimiento de los *Derechos Humanos*. Algo similar ocurre con el tema trece titulado “*Fundamentos del Estado social y democrático de derecho*” donde se define qué es una sociedad civil como sociedad comercial, como sistema de necesidades y finalmente se aportan diversas definiciones sobre liberalismo político y económico. Parece una oportunidad perdida para analizar la sociedad de consumo y las acciones individuales y colectivas que se pueden realizar para lograr un consumo crítico, responsable y sostenible. No se cita, tampoco en este caso, el término *Igualdad entre Hombres y Mujeres* aunque sí se explica el paraguas teórico que lo ampara.

La temática de *Igualdad entre Hombres y Mujeres* se trabaja de forma indirecta a través de un texto de Adela Cortina (pág 101) de gran interés para fomentar el debate sobre el papel de la mujer actual, aunque se echa de menos un trabajo concreto de reflexión desde una visión más global.

Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas se trabaja de forma indirecta en el tema doce a través de los conceptos de justicia, legalidad, vigencia social, usos sociales y sin poner ningún ejemplos se adorna esta descripción conceptual con relacionadas con la inmigración. Más concretamente se presenta una foto de un cayuco llegando a Canarias (pág 230) y otra imagen en la que se observan a personas mexicanas intentando cruzar la frontera con Estados Unidos (pág 231). De alguna forma, si el estudiante lee el desarrollo del tema sin demasiada profundidad y visualiza a la vez las imágenes, se podría relacionar de forma errónea la idea de ilegalidad con la inmigración.



Un cayuco con 85 inmigrantes indocumentados a bordo frente el muelle de los Cristianos, Tenerife, Canarias.



Inmigrante mexicanos intentando cruzar la frontera.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

En el tema seis, el último apartado titulado “*Ante la diversidad cultural*” trabaja de forma teórica las diferentes posiciones que se pueden dar ante la diversidad. En el margen viene un texto de Adela Cortina “*La aporofobia*”²⁶ muy interesante que potencia la reflexión y debate con las preguntas que se incluyen.

En diferentes momentos del libro se encuentran textos que trabajar dirigidos a fomentar la reflexión en torno a la importancia de la sociedad intercultural como sucede en la página 221, o un debate sobre el multiculturalismo de forma profunda a través de un texto y actividades con cuestiones de opinión, de valoración para realizar un debate y una actividad de resolución en esta temática a través de una canción como en la página 101.

Otros de los temas que trabaja es el *Perdida de Valores e Individualismo* (pág 239) sitúa el tema después de explicar el concepto de libertad desde los antiguos hasta la modernidad para finalizar explicando el concepto de individualismo posesivo de forma crítica con aspectos positivos y negativos, exponiendo el trabajo de muchos movimientos populares por una mayor solidaridad.

La temática relaciona con la *Participación Ciudadana* se trabaja en el tema quince “*Modelos de democracia y ciudadanía cosmopolita*”, donde se define la democracia y sus orígenes, así como los distintos modelos democráticos. Explica con detalle y perspectiva crítica los límites de la regla de la mayoría, la objeción de conciencia y la desobediencia civil no violenta. Después, hace un análisis de la manipulación de los medios de comunicación. Incluye en las actividades la realización de un comentario de texto sobre la “mano invisible” de Adam Smith, pero en las preguntas y pautas para analizar no hace ninguna referencia hacia los gobiernos, la crisis o el consumismo. Son especialmente interesantes las actividades planteadas en la página 283 - 286, donde pone ejemplos de debate para posicionarse ante determinados temas sociales y políticos. También incluye la posibilidad de buscar e investigar experiencias de participación ciudadana, así como la realización de un juego de rol para ejercer un proceso democrático.

Los comentarios de textos del tema once son de gran interés para potenciar la reflexión y el debate con mayor información sobre la idea de ciudadanía. Uno de los textos trabaja la idea de *Globalización* escrito por Jesús Conill de forma sencilla facilitando información sobre las crecientes desigualdades y exclusiones en relación al poder económico.



Manifestación antiglobalización en Rostok, Alemania (4-VI-2007), como protesta contra la cumbre del Grupo de los Ocho que se iba a celebrar en Heiligendamm dos días después.

26. Este vocablo compuesto por las palabras griegas “áporos”, pobre, sin salida, y “fobia”, temor, ha sido utilizado desde mediados de a década de los noventa por la filósofa y catedrática Adela Cortina para hacer referencia al sentimiento de miedo y rechazo al pobre, al que no tiene recursos.

En esta misma línea temática (pág 72) se trabaja en pocas líneas la importancia de una ciudadanía participativa y utiliza una imagen de los *Movimientos Antiglobalización* sin ofrecer ninguna información más.

Temas que no aborda son: *Pobreza y Desigualdad, Educación, Medio Ambiente, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible , Compromiso 0.7.*

D.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR SANTILLANA

- Los textos utilizados de diferentes autorías son muy interesantes y complementan la formación del alumnado.
- El manual es completo y abundan las explicaciones sencillas sobre temas complejos. Las imágenes están muy cuidadas.
- Los temas más relacionados con la ciudadanía están al final del temario con lo que eso conlleva en el ritmo escolar, y marcando la diferencia entre filosofía y ciudadanía de una forma clara. Es un manual muy filosófico y falta una integración clara de contenidos de la parte de ciudadanía de una forma real y coherente desde una perspectiva global.
- No dedica mucho tiempo a ningún tema en concreto la *Igualdad entre Hombres y Mujeres* se trabaja de forma indirecta, los *Derechos Humanos e Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones* con otras culturas se trabaja de forma sencilla, proporciona información pero no profundiza.
- El tópico de *Participación Ciudadana* se trata a través de investigar para conocer acciones que se realizan, echándose en falta una invitación a participar o promover alguna acción donde puedan participar.
- Es llamativo que no trabaja nada sobre el *Medio Ambiente* o *Pobreza y Desigualdad*; en relación a la temática de desigualdad sólo es señalada a través de un texto de lectura.
- Observamos una falta de abordar contenidos como: *Pobreza y Desigualdad, Educación, Medio Ambiente, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible , Compromiso 0.7.*

E. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR SM

El manual de SM de Filosofía y Ciudadanía proyecto PROSOFÍA que hemos analizado se editó en 2008, escrito por los autores José Antonio Marina y Ángeles Mateos, tiene 319 páginas y el número de ISBN es 978-84-675-2601-1.

Se trata de un manual organizado en torno a quince temas dividido en cinco bloques temáticos y trabaja de forma conjunta e integrada los contenidos desde fundamentos

filosóficos y de ciudadanía. Parece un manual con una estructura clara y dinámica que facilita el aprendizaje del alumnado.

Bloque uno: Introducción a la filosofía.

- Tema 1: El origen vital de la filosofía.
- Tema 2: El origen de la filosofía.

Bloque dos: El ser humano.

- Tema 3: La génesis del ser humano: naturaleza y cultura.
- Tema 4: La inteligencia humana.
- Tema 5: Concepciones filosóficas del ser humano.

Bloque tres: El conocimiento.

- Tema 6: Conocimiento y verdad.
- Tema 7: El conocimiento científico.
- Tema 8: El conocimiento filosófico.
- Tema 9: El conocimiento ético.

Bloque cuatro: La acción y la felicidad.

- Tema 10: Individuo y sociedad.
- Tema 11: Moral personal y ética ciudadana.
- Tema 12: De la teoría a la práctica: ética y política.

Bloque cinco: La política y el poder.

- Tema 13: El poder político: formas y legitimación.
- Tema 14: El Estado democrático de derecho.
- Tema 15: La utopía democrática.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

Los temas están estructurados de la siguiente manera: en primer lugar, al iniciar cada unidad, hay una imagen grande, junto con el índice de la unidad que acompaña a un texto de carácter más literario, atractivo y de interés para el alumnado antes de pasar a la parte más conceptual. En segundo lugar, está el apartado titulado “*Organización de los contenidos*”, donde se ubican los contenidos junto con documentos al margen que son textos, definiciones de los conceptos fundamentales y fichas de información adicional. En tercer lugar, aparece una parte práctica titulada “*Escuela de Filosofía*” que contiene primero una “aprender a leer filosofía” cada vez es un tema diferente relacionado con un tema concreto de la unidad seguido de “buscar la verdad con...” que trata de profundizar en los contenidos de la unidad a partir de textos, para finalizar con “Buscar la felicidad con los filósofos” en que se trabaja sobre las emociones y sentimientos a través de diferentes textos; en cuarto y último lugar se llama “*Filosofía joven*” dedicada a potenciar la reflexión personal sobre un cuestión. La estructura temática cierra con un apartado dedicado a “*Resumen y actividades finales*” que, por un lado, presenta un resumen de los contenidos en una hoja y, en otra hoja, se realizan actividades de diferente formato.

El manual, es dinámico y muy práctico, los contenidos aterrizan en la realidad del alumnado sobre todo en el apartado de “*Filosofía joven*”; un aspecto muy novedoso e

interesante es la invitación a escribir un blog filosófico al finalizar cada unidad sobre un tema relacionado con el abordado.

Por otro lado, el manual fomenta la reflexión y argumentación por parte del alumnado; es interesante porque potencia el aprendizaje desde la maduración conceptual tanto del colectivo como individual.

Cuida en todo momento las imágenes utilizadas y potencia una visión de diversidad cultural en diferentes contextos. Además de ser un material que trabaja muchos de los temas de interés de la educación para el desarrollo.

Este manual concede bastante importancia a la temática de los *Derechos Humanos* desde una visión de la ética como modelo de acción a nivel mundial, la ley del progreso ético de la humanidad, en que, a través de un texto reflexiona sobre la posibilidad de llegar a un modelo ético de la humanidad, muy interesante y posibilita el debate y la reflexión.

En esta misma línea, nos hablan el apartado "*Criterios de verdad ética*" mostrando su dificultad en su consecución, tener en cuenta los *Derechos Humanos* y plantea algunos debates en relación al aborto y la eutanasia. Así mismo, se trabaja en diferentes momentos esa idea de una ética universal desde la política y la justicia, como proyecto ético y como una utopía desde posicionamientos críticos y muy interesantes que genere una mayor cantidad de contenidos para el alumnado para poder construir su propio conocimiento.

En otro apartado y siguiendo con esta línea sobre "*Retos éticos y políticos actuales*" muestra la necesidad del respeto de los *Derechos Humanos*. Plantea diferentes problemas pero, en algunos casos, como en el abordaje de la pobreza y la solidaridad, se presentan como ajenos a todo, sin contextualizar y sin presentar la responsabilidad global en cada uno de ellos.

En relación a los *Derechos Humanos*, en el manual se presenta una postura crítica como, por ejemplo, al abordar el apartado "*El problema del multiculturalismo*" (p. 223), donde señala que el concepto se aborda desde una visión occidental, no acorde con el pleno sentido de lo que se entiende por Derechos Humanos.

La información que se ofrece posibilita al alumnado el acceso a diferentes perspectivas para poder seguir investigando. La información se complementa con un texto titulado "*Ética personal y social*" haciendo énfasis en esa visión social, muy interesante, de lectura sencilla y potencia el debate.

La temática relacionada con la *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relación con otras Culturas* se trabaja en el apartado de "*Filosofía joven*" dedicado a la convivencia y diferentes culturas con cuatro textos presenta diferentes posiciones en relación a la temática pero desde un prisma religioso.

En otro momento presenta "*El pensamiento oriental*" dando información sobre su cultura y fomenta el debate y la reflexión sobre la convivencia cultural. La información extraída de la lectura es muy interesante para la reflexión individual. En esta misma línea trabaja

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

“*Los sentimiento de identidad*” con tres textos de diferente autoría; destaca entre ellos Amartya Sen nos facilita la reflexión y conocer mayor información que nos provoca tener más argumentos para poder construir mi propia posición ante está realidad.

Por ultimo, en relación a esta temática, se presenta el texto titulado “*Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*” de Adela Cortina en las actividades del tema quince. En él nos señala que algunas de las situaciones que entorpecen esa relación entre culturas además de las conocidas es la aporofobia, es decir, el odio al pobres. Una información muy interesante y planteada de forma sencilla.

Otro tema es en relación a *La Igualdad entre Hombres y Mujeres*, trabajado en el texto “*La actitud femenina*” dentro del apartado “*Buscar la felicidad con los filósofos: El cuidado*”; para ello se presenta un texto dirigido a diferenciar entre la moral de los derechos y la ética de la responsabilidad, utilizando como ejemplo el modo masculino y femenino, que puede generar error y posicionar roles diferenciados por el sexo.

La temática de *Pérdida de Valores e Individualismo*, lo renombra como moral y se aborda desde una perspectiva crítica utilizando, para ello, diversos textos que tratan la perdida de valores o problemas morales y se trabajan con preguntas a nivel local y global. El texto “*La construcción social de la humanidad*” de Adela Cortina es de muy interesante y presenta una mirada crítica con la realidad, planteando la necesidad de búsqueda de lo común, dejando a un lado lo individual. Este enfoque lo relaciona como una consecuencia de la economía moderna en la que vivimos.

Otro de los temas que presenta es *Educación*, tratado de forma adecuada con textos muy interesantes de Adela Cortina y Kant que plantean la educación como pilar de desarrollo humano y democracia, desde perspectivas críticas que fomentan la reflexión.

Sin embargo, un aspecto que se echa en falta relativo a la temática educativa es una mirada sobre la situación a nivel mundial de la educación, para poder mostrar al alumnado la realidad y tomen conciencia del mundo que vive.

El tema de *Globalización* trata de forma directa “*Los problemas actuales de la democracia*”. Se plantea la necesidad de la construcción de una ética mundial y un sistema común de valores, pero no aborda este aspecto de una manera más amplia y no sólo lo concerniente a la vertiente económica.



También debemos ser los cuidadores de la naturaleza. Martin Heidegger, uno de los principales filósofos del siglo XX dijo: “El hombre es el pastor del ser”, es decir, su cuidador.

El tema de *Medio Ambiente*, es tratado a través de los pies de página de dos imágenes sobre la necesidad del cuidado y respeto de la naturaleza, no se dedica en ningún momento un tratamiento específico.

El *Nivel de Consumo*, en el tema trece, se presenta de forma sencilla con diferentes textos sobre *“Moda y Consumo”*. Se centra en *“Los deseos, el consumo y la publicidad”* siendo muy crítico con el sistema y fomentando una reflexión en torno a la temática. Muy adecuado con la realidad del alumnado y su actitud ante este tema.

Otro tema que trabaja de forma concreta versa sobre la *Condonación de la deuda externa*, planteando un caso práctico con una serie de preguntas para que el alumnado aborde la realidad presentada. La información aportada parece insuficiente y el caso práctico está contado de una forma sesgada, posicionando al país deudor como culpable de la situación que padece, sin mencionar, por ejemplo, otros actores como pueden ser los organismos financieros o las relaciones internacionales.

La *Participación* es tratada en el apartado de *“Filosofía Joven”*, se presenta el apartado *“¿Se puede cambiar el mundo?”* a través de textos. Cada estudiante debe aportar ideas para lograr que ese cambio sea una realidad. Es un apartado muy interesante, bien trabajado y facilita la toma de conciencia y el inicio a la acción.

Desde un enfoque de *Cooperación al Desarrollo* pero sin nombrar esa idea, en el tema diez, integra un texto titulado *“Emprendedores sociales”*, que cuenta la historia de tres personas, una reconocida a nivel social y otros dos personas anónimas, sobre su labor para generar un cambio. Es interesante aunque en los dos casos anónimos, justo donde el alumnado se puede sentir más identificado, su labor consiste únicamente en recolectar dinero, siendo esta una acción válida, pero no la única ni la más vinculada con la cooperación para el desarrollo.

Temas no abordados en el manual son: *Conflictos Bélicos, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Comercio Justo, Ayuda Humanitaria, Movimiento Antiglobalización, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7.*

E.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR SM

- Los textos utilizados de diferente autoría son muy interesante y complementan la formación del alumnado.



La obligación de preservar la naturaleza es parte de la función social de la propiedad, extendida hacia las futuras generaciones.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

- Han cuidado en todo momento la utilización de imágenes dando una visión de diversidad cultural muy interesante. Fomenta la construcción del aprendizaje y la reflexión.
- El blog filosófico es una gran actividad continua a lo largo de todo el libro, puede ser de enorme interés para el alumnado. Unión de contenidos y el manejo de las TIC.
- El manual integra de manera muy interesante los diferentes temas desde los fundamentos filosóficos y de ciudadanía, de forma conjunta e integrada.
- Trabaja de forma amplia los *Derechos Humanos* en diferentes momentos y perspectivas variadas. También la *Interculturalidad*, *Multiculturalidad* y *Relaciones con otras Culturas* se trabaja desde diferentes visiones pero no con tanta dedicación de espacio como los *Derechos Humanos*.
- Trata la temática relacionada con la Ética Común o Modelo Ético Mundial desde lo local y global, en diferentes espacios del manual y dando una visión completa y crítica con la realidad relacionado con el tópico de Globalización.
- Dedicar poco espacio para analizar y situar al alumnado sobre la situación mundial de la *Pobreza* y *Desigualdades*, señala información en otros contenidos de forma general pero no hay un contenido preciso, es trabajado de forma muy indirecta.
- No presenta directamente el tema de *Cooperación para el Desarrollo* pero lo hace a través de “emprendedores sociales” de forma interesante pero un tanto asistencialista.
- Observamos una falta de inclusión de contenidos como: *Conflictos Bélicos*, *Acceso a Sanidad y Agua Potable*, *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*, *Comercio Justo*, *Ayuda Humanitaria*, *Movimiento Antiglobalización*, *Banca Ética*, *Desarrollo Sostenible* y *Compromiso 0.7*.

F. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL PUBLICADO POR OXFORD EDUCACIÓN

El manual de OXFORD de Filosofía y Ciudadanía del proyecto TESELA analizado, se editó en 2008; la autoría corresponde a Rosa María Vegas Bodelón, Julio Francisco González Espejo y Tomás Valladolid Bueno, tiene 286 páginas y el número de ISBN es 978-84-673-3845-4.

Se trata de un manual bien organizado en torno a trece temas y cuatro bloques temáticos, el último de ellos dedicado a Ciudadanía.

Generalmente, cada tema se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, los contenidos que se presentan con actividades diversas como, por ejemplo, textos cortos con preguntas o preguntas de reflexión de contenido. Tiene vocabulario a los márgenes y utiliza el esquema o cuadros para dar la información de forma más clara para el alumnado. En segundo lugar, hay un apartado de actividades de diferentes formatos dando mucha importancia a los textos. En tercer lugar, el apartado titulado “*Ideas claras*” presenta un mapa conceptual del tema y al final de la página hay un espacio dedicado a “*Para saber más...*”, señalando páginas web con más información y lecturas recomendadas.

Bloque uno: El saber filosófico.

- Tema 1: La filosofía y sus interrogantes.
- Tema 2: La ciencias y otros modelos de saber humano.
- Tema 3: La racionalidad teórica: verdad y realidad.
- Tema 4: La racionalidad práctica: ética y filosofía política.

Bloque dos: El ser humano persona y sociedad.

- Tema 5: La dimensión natural, cultural y social del ser humano.
- Tema 6: La relación simbólica del ser humano con el mundo.
- Tema 7: Concepciones filosóficas del ser humano.

Bloque tres: Filosofía moral y política.

- Tema 8: Fundamentos de la acción moral: libertad y responsabilidad.
- Tema 9: Teorías éticas: felicidad y justicia.
- Tema 10: Origen y legitimidad del poder político.

Bloque cuatro: Democracia y ciudadanía.

- Tema 11: Construcción filosófica de la ciudadanía.
- Tema 12: Fundamentos filosóficos y legitimidad de la acción del Estado democrático y de Derecho.
- Tema 13: Democracia mediática y ciudadana global.

Cuadro contenidos y unidades didácticas

El manual está ilustrado con imágenes que acompañan a los textos como fotografías, pinturas, escenas de películas o cartelera, etc.

El abordaje se hace desde una visión filosófica, siendo los contenidos tratados desde personas de reconocido prestigio como, por ejemplo, Fernando Savater y Adela Cortina que facilitan el aprendizaje y fomentan la reflexión.

De forma general, podemos decir que los ejemplos utilizados están contextualizados con la realidad del alumnado. Además, es material es dinámico, potencia la reflexión y argumentación por parte del alumnado, advirtiéndose un cierto localismo en los ejemplos que se utilizan en detrimento de una visión más global de estas ejemplificaciones.

El manual se centra en diferentes temáticas pero en ninguna con excesiva dedicación dejando temas sin abordar. Uno de los temas trabajado son los *Derechos Humanos* que, en el apartado "*Derechos Humanos y Ciudadanía*" se presenta de forma crítica, proporciona información desde diferentes perspectivas que potencian un aprendizaje global y una toma de postura.

En esta misma temática John Rawls, presenta como "*Justicia como Imparcialidad*" desde una visión global pero muy centrado en lo local; la información es muy interesante. Utiliza una imagen pequeña de un grupo de niños y niñas con cascos de obra con un pie de página que dice: "*La justicia social trata de eliminar situaciones de pobreza radical o de injusticia manifiesta*" (p. 178).

Otro tema es *Conflicto Bélicos*, con un texto corto de Tomás de Aquino en relación a los aspectos que hacen falta para que sea justa una guerra y plantea dos preguntas para

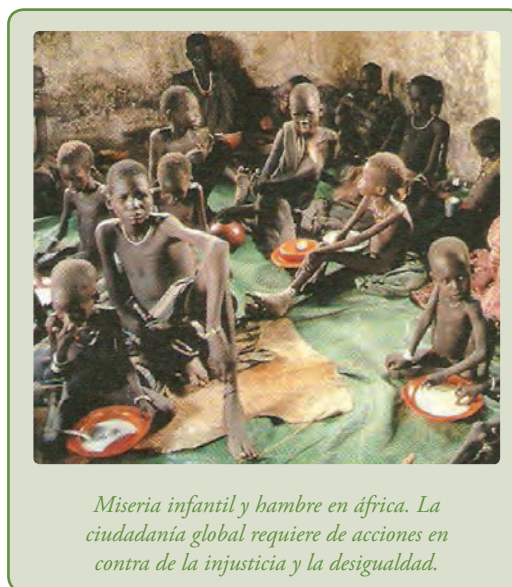
4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

reflexionar, siendo tan escasa la información que se ofrece puede causar error y construir una idea equivocada en relación a la temática.

También, en esa misma línea y en la misma página hay un apartado titulado “¿Es legítimo defender la paz por medio de guerra?” interesante reflexión que se complementa con el texto anteriormente mencionado, aunque sigue siendo una información escasa para poder tomar postura ante esa situación. Utiliza una imagen de “cascos azules” (militares) en Kosovo con un pie de página que indica “Desde una cultura de paz, determinadas acciones son justificadas” utilizando una imagen de los “cascos azules” en misión de paz. Sin duda o que se en el pie de página “hay acciones que se pueden justificar”, no nos parece muy adecuado.

También, presenta contenidos relacionados con *Pobreza y Desigualdad* muy enlazado con la temática de *Globalización*. Desde parámetros críticos presenta la pobreza como una situación injusta y la necesidad de un nueva reordenación del derecho, es muy interesante para poder generar en el alumnado una visión global de la situación y potenciar el debate en relación al tema.

Los textos que hay alrededor de los contenidos complementan el aprendizaje y da más argumentos para los debates. Una imagen en el margen muestra la miseria infantil y hambre en África utilizando una imagen de gran dureza y exponiendo una situación de necesidad absoluta.



Dentro de la temática *Globalización* el manual nos hace una presentación interesante sobre la *Globalización* desde diferentes perspectivas, no profundiza en ciertos aspectos pero da una visión interesante. En otro apartado se reflexiona sobre la necesidad de que haya una *Globalización* más allá que económica y vaya por el camino de la experiencia solidaria, muy interesante.

La temática relacionada con *Pérdida de valores e Individualismo*, trabaja desde el símil de valores de la ciudadanía como virtudes cívicas y la necesidad de ser trabajados y fomentar dichos valores en la ciudadanía. Complementa la información con contenidos muy adecuados. Da mucha importancia a la responsabilidad como fundamento moral, ético y como principio en el presente y con proyección al futuro, es trabajado de forma dinámica y con contenidos muy claros.

Otros temas que trabaja son, *Comercio Justo* con un texto de Intermon Oxfam muy oportuno en el que se plantea una reflexión entre comercio justo y consecuencia del actual comercio; la *Participación ciudadana* con información sobre “*La legitimidad democrática*” sobre la democracia ideal y real, facilitando contenidos y unas preguntas que generar reflexión.

Del término *Cooperación al Desarrollo* no hemos encontrado nada más allá de imágenes de “cascos azules” (militares) en la línea de misión de paz o cultura de paz y una imagen de Cruz Roja desde un prisma de ayuda; las dos imágenes ofrecen una idea asistencialista basada en la ayuda.



Cascos azules en Kosovo. Desde una cultura de la paz, determinadas acciones son justificadas.



Genuina práctica de la solidaridad requiere un gesto de ayuda activa: debemos ofrecer nuestro apoyo con valentía cívica y contra la injusticia.

Temas no tratados en el manual son: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas, Educación, Medio Ambiente, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7.*

F.1. CONCLUSIONES MANUAL PUBLICADO POR OXFORD EDUCACIÓN

- Los textos utilizados de diferente autoría son muy interesante y complementan la formación del alumnado. Los contenidos que se trabaja y la información que se proporciona está contextualizados con la realidad del alumnado.
- Falta un aterrizaje más social de ciertos temas abordados desde los fundamentos puramente filosóficos. Del mismo modo, ciertos temas están enfocados de forma muy local y no presenta una mirada más globalizada.
- Los temas más relacionados con la ciudadanía están al final del temario con lo que eso conlleva en el ritmo escolar, y marcando la diferencia entre filosofía y ciudadanía de una forma clara.
- La temática de *Pobreza y Desigualdad* se trabaja de forma muy interesante y parámetros críticos que facilitan la reflexión y debate; del mismo modo se trabaja los *Derechos Humanos*.
- La información sobre los *Conflictos Bélicos* es insuficiente para las reflexiones que plantea el material en torno a la “guerras justas”.
- El tópico de la *Globalización* es trabajado de forma muy crítica y planteando que la globalización se ha centrado a nivel económico.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

- No se habla de *Cooperación para el Desarrollo ni Ayuda Humanitaria* pero las imágenes nos muestran una visión asistencialista y militarizada de la misma.
- Observamos una falta de trabajar contenidos como: *Igualdad entre Hombres y Mujeres, Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas, Educación, Medio Ambiente, Acceso a Sanidad y Agua Potable, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Nivel de Consumo, Ayuda Humanitaria, Movimientos Antiglobalización, Cooperación para el Desarrollo, Condenación de la Deuda Externa, Banca Ética, Desarrollo Sostenible, Compromiso 0.7.*

2.4. Conclusiones

A continuación presentamos las conclusiones por nivel académico entorno a los tópicos relacionados con nuestro análisis.

Para ello, organizaremos las conclusiones de cada nivel en relación a unas categorías predefinidas, siendo éstas las siguientes:

- Extensión.
- Profundidad.
- Secuenciación e interdependencia
- Pluralidad de perspectivas.

En segundo lugar, presentamos una información más general en torno a los tópicos en relación a los diferentes manuales con el apoyo de una tabla donde se señala la presencia o ausencia de los temas objeto de análisis en nuestro trabajo.

2.4.1. Conclusiones manuales de primaria

Como puede apreciarse en el análisis pormenorizado de las propuestas editoriales de los manuales de primaria realizado presentado, es muy diversa la caracterización de cada texto, por ello vamos a intentar generar una conclusión en relación a los parámetros señalados en la introducción de este apartado.

- *Extensión:* Cada manual dedica espacios diferentes a los tópicos trabajados, aunque, en general, todos los manuales tiene una dedicación bastante amplia a los *Derechos Humanos* siendo Anaya quien dedica menos espacio.

Hay tópicos que no son trabajados por ningún manual como sucede por ejemplo con *Globalización*. Podemos decir que las seis editoriales analizadas hacen dos bloques de tópicos trabajados mientras SM, Santillana y Edebé trabajan diez tópicos las dos primeras y nueve la tercera la otras tres editoriales Anaya, Edelvives, Everest trabajan siete.

Es interesante señalar que hay tópicos que se trabajan de forma indirecta a través de otro tópico como sucede en Santillana con *Educación* que surge de *Derechos Humano e Igualdad entre Hombres y Mujeres* y *Nivel de Consumo* que se deriva de *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. En Edelvives se aborda *Igualdad entre Hombres y Mujeres* junto con *Derechos Humanos* y, por último, Everest que trata el Acceso a Agua Potable desde el trabajo sobre Medio Ambiente.

- *Profundidad*: El nivel de profundización con que se abordan los contenidos es muy variado. Por ejemplo, el tópico de *Pobreza y Desigualdad* es tratado con un grado de profundidad muy interesante por SM; Edelvives lo trabaja de forma transversal; Edebe y Santillana de forma superficial y Edelvives y Anaya no lo trabajan.

También es necesario señalar que el grado de profundidad desde una visión local o global es diferente: Everest y Anaya trabajan los tópicos de forma local y con contenidos reducidos y SM presenta la información desde una visión más global y profunda.

La información o contenidos utilizadas en la exposición de los tópicos trabajados en cada manual es muy diferente, Everest son muy escaso o reducidos de forma que casi no hay información significativa mientras que SM, Edebé y Santillana proporciona mayor información y contenidos que respalda la exposición temática.

- *Secuenciación e interdependencia*: Los manuales están divididos por unidades (Anaya, Edebé, Edelvives, Santillana) o por bloques (SM, Everest). La estructura del libro aboga por una proyección justificada de secuenciación de lo local a lo global (Edebé, SM), una proyección local a nivel nacional (Anaya) y una estructura más mezclada de los contenidos en base a otros parámetros (Santillana, Edelvives, Everest).
- *Pluralidad de perspectivas*: La amplitud de perspectivas en relación a los tópicos de nuestro estudio es muy amplia, desde no ser nombrados muchos de ellos a ser trabajados desde puntos de vista diferentes como por ejemplo la *Igualdad entre Hombres y Mujeres* mientras Anaya lo presenta como conseguidos, Edelvives de forma indirecta sin ser trabajados apenas y SM hace un análisis muy interesante desde una revisión histórica y planteamiento global.

Por otro lado, hay que señalar que los tópicos que incorporan nuestro análisis los hemos dividido en dos bloques; uno hace referencia a la realidad social, y por otro los que sugieren propuestas de acción, bloques que son tratados de diferente manera en los manuales. Los tópicos del primer bloque son trabajados casi de forma general en todos los manuales señalando que *Globalización y Perdida de Valores e Individualismo* no se abordan en ningún manual, y el *Acceso a Sanidad y Agua Potable* sólo en SM y de forma indirecta en Everest. En esta misma línea, consideramos significativo señalar que el tópico *Pobreza y Desigualdad* es trabajado en cuatro de los seis libros de texto haciendo constar que el tratamiento en los cuatro libros es muy diferente en el fondo y la forma. También *Educación* es trabajado en cuatro de seis, teniendo en cuenta que uno

de esos cuatro lo hace de forma indirecta y en los tres restantes es muy superficial y con una visión local en términos generales.

La ausencia de trabajo viene relacionada con el segundo bloque en el que se sugieren actuaciones. Podemos señalar que el trabajo es casi nulo, muy aleatorio según cada manual y no hay una mirada conjunta. Muchos de los tópicos que forma parte del bloque de “acciones” ni siquiera son señalados como sucede con *Ayuda Humanitaria*, *Movimiento Antiglobalización*, *Cooperación para el Desarrollo*, *Condenación de la Deuda Externa*, *Banca ética*, *Desarrollo Sostenible* que no son tratado en ninguno de los seis libros analizados. Los otros cinco tópicos que completan el bloque de “acciones” son utilizados en los diferentes manuales de forma diferente, destacando *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y *Nivel de Consumo* como los más señalados en cuatro de los seis textos de forma directa, aunque con una extensión muy diferente de un manual a otro; El tópico *Participación Ciudadana*, está presente en tres de los seis libros con la misma casuística que hemos mencionado.

Consideramos que el tratamiento a los tópicos presentados de ambos bloques en general es muy simple, siendo la asignatura de Educación para la Ciudadanía un espacio muy interesante y adecuado para poder ser trabajados de forma directa o indirecta y poder generar en el alumnado una visión global de los diferentes realidades con las que convivimos a nivel local y global. Esta formación la valoramos como imprescindible para el desarrollo integral del alumnado. Un espacio curricular encaminado a fomentar la capacidad crítica y analítica de los alumnos y alumnas, que fomente el valor de la sensibilidad y compromiso social y que, todo ello, se traduzca en una ciudadanía cosmopolita, responsable y activa.

Acompañamos a las conclusiones unas Tablas en las que se presentan las distintas Editoriales trabajadas con la inclusión o ausencia de los distintos tópicos que hemos analizado en nuestro estudio.

Tabla 27. Editoriales analizadas de Educación Primaria y tópicos objeto de análisis

	EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA	EDITORIALES					
		Anaya	SM	Edebé	Santillana	Edelvives	Everest
REALIDAD SOCIAL	Derechos Humanos	X	X	X	X	X	X
	Igualdad entre Hombres y Mujeres	X	X	X	X	X*	X
	Pobreza y Desigualdad		X	X	X		
	Globalización						
	Conflictos Bélicos	X		X	X*	X	
	Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas	X	X	X	X	X	X
	Educación	X		X	X*		X
	Pérdida de Valores e Individualismo						
	Medio Ambiente	X	X	X	X	X	X
	Acceso a Sanidad y Agua Potable		X				X*
	Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)		X		X		X
	Comercio Justo			X			
	ACCIONES	Nivel de Consumo	X	X		X*	X
Ayuda Humanitaria							
Movimientos Antiglobalización							
Cooperación para el Desarrollo							
Condonación de la Deuda Externa							
Banca Ética							
Desarrollo Sostenible							
Participación ciudadana			X	X	X		
Compromiso 0.7%			X				

Fuente: Elaboración propia

* Tópicos trabajados a través de otros tópicos, de forma indirecta.

2.4.2. Conclusiones manuales de secundaria

Como puede apreciarse en páginas anteriores, en el análisis de los manuales de secundaria, el tratamiento de los contenidos es muy diverso.

- *Extensión:* No hay uniformidad en cuanto a la extensión con que se tratan los temas; mientras algunos manuales dedican una unidad didáctica completa a un tópico, otros dedican, a ese mismo tópico, un breve apartado. Por ejemplo, *Medio*

Ambiente el libro de Anaya trabaja en diferentes momentos y Santillana únicamente utiliza imágenes.

Santillana y SM dedica una extensión considerable a nivel general por el gran número de tópicos que trabaja mientras que Casals el espacio dedicado es irrisorio y son muy poco los tópicos trabajados.

Hay manuales que complementa los contenidos del manual a través de CD-ROM o páginas web (Anaya, SM).

- *Profundidad*: el nivel de profundización con que se abordan los contenidos también es diferente; así, algunos manuales (Santillana, SM) aportan abundante información y muy variada en la exposición de los temas, mientras que otros (Casals, Edebé) abordan esos mismos temas de forma casi telegráfica; por ejemplo, el tema del *Consumo Responsable* y el de la *Pobreza y Desigualdad*.

Cuatro de los seis libros analizados (Anaya, Casals) trabajan de forma simple el tópico de los *Derechos Humanos* sin ningún tipo de profundidad ni visión crítica, siendo extremadamente sorprendente porque en el curriculum es uno de los bloques ha incluir y trabajar.

En ocasiones se profundiza sobre un tópico, proporcionando información variada pero no es trabajada de forma significativa, como por ejemplo *Educación* editorial Anaya o por el contrario se facilita poca información y se pide realizar una actividad como sucede con *Globalización* de Santillana.

- *Secuenciación e interdependencia*: la relación entre los contenidos tratados presenta, asimismo, algunas diferencias. En algunos casos, se observa cierta concatenación e hilo conductor entre los temas que obedece a una justificada secuenciación (SM, Anaya); en otros, el orden en que se incluyen determinadas unidades didácticas hace inferir, o bien cierta aleatoriedad o bien el atenerse únicamente a la progresión de los cinco bloques que establece el currículo oficial.
- *Pluralidad de perspectivas*: la diversidad de puntos de vista con que pueden contemplarse los contenidos de esta materia, tan vinculada al mundo de los valores y las actitudes, no siempre está presente. Así, por ejemplo, cuando se habla de las causas de la *Pobreza y Desigualdad*, se detecta, en algunos manuales, cierto sesgo informativo al exponer el contenido de esos tópicos (Anaya, Casals).

Proporcionando en ocasiones una mirada dirigida en ciertos tópicos según el manual por ejemplo Intercultural, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas en Edebé.

También es llamativo el tratamiento de familia o idea de dios de algunos manuales, no siendo directamente tópico de nuestro estudio pero que muestra una formación dirigida y excluyente de otra información que el alumnado debe conocer para poder construir su identidad de forma libre (Casals).

Por otra parte, hay que señalar que si bien los contenidos propuestos en el curriculum oficial no se presentan de modo cerrado o definitivo, prácticamente la totalidad de los manuales analizados aborda los tópicos incluidos en los cinco bloques

que plantea el decreto. Salvo el que se refiere a la circulación vial y la responsabilidad ciudadana en esta cuestión, que solo está presente en dos de los manuales analizados.

Si agrupamos los tópicos en dos grandes bloques, por un lado, los que hacen referencia a la realidad social, y por otro los que sugieren propuestas de acción, constatamos que, en el primer caso, todos los manuales abordan prácticamente la totalidad de los temas, salvo el de educación y acceso a sanidad y agua potable, que están ausentes en tres de los seis libros analizados. Ahora bien, sin olvidar, como ya hemos apuntado, el tratamiento diferenciado, en fondo y forma, entre unos manuales y otros. Así, por ejemplo, mientras que el manual de SM no tiene ningún epígrafe o subepígrafe referido a *Pobreza y Desigualdad*, éste es, sin embargo, un tema que, de forma transversal, está presente cuando en el libro se abordan otros tópicos: en el tema 8, al hablar de *Globalización*, en el tema 3, al hablar de los *Derechos Humanos*, etc.

Las diferencias son más notorias en el tratamiento de los temas que hemos agrupado bajo la denominación de “acciones”. Una buena parte de ellos ni siquiera se menciona en la mayoría de los manuales: *Banca Ética; Condonación de la Deuda Externa; Compromiso 0.7; Ayuda Humanitaria*. Y los que se mencionan, se abordan de manera casi telegráfica. Así, por ejemplo, todos hacen referencia a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, pero solamente uno de los manuales (Santillana) dedica más de una página a su exposición y análisis.

Siendo ésta una materia orientada al desarrollo de la reflexión crítica del alumnado para que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propio, creemos que sería conveniente, además de necesario, la presentación de alternativas de acción e implicación que permitan al alumnado valorar y decidir, acerca de su compromiso vital, desde la información y el análisis de múltiples puntos de vista.

No obstante, hemos de señalar, que, en algunos casos, estos temas son objeto de atención a través de las actividades de ampliación y las fuentes de información complementarias, a las que remiten algunas de las propuestas editoriales (SM, Santillana, Anaya).

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Tabla 28.
Editoriales
analizadas
Educación
Secundaria y
tópicos objeto
de análisis

	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	EDITORIALES					
		Anaya	Casals	Edebé	Edelvives	Santillana	SM
REALIDAD SOCIAL	Derechos Humanos	X	X	X	X	X	X
	Igualdad entre Hombres y Mujeres	X*		X	X*	X	X
	Pobreza y Desigualdad	X	X	X	X	X	X
	Globalización	X		X	X	X	X
	Conflictos Bélicos	X		X	X	X	
	Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas	X	X	X		X	X
	Educación	X		X		X	X
	Pérdida de Valores e Individualismo				X		X*
	Medio Ambiente	X	X	X	X	X	X
	Acceso a Sanidad y Agua Potable			X			X
	Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)	X		X	X	X	X
	Comercio Justo			X			X*
	Nivel de Consumo	X		X		X	X
ACCIONES	Ayuda Humanitaria				X*	X	
	Movimientos Antiglobalización					X	
	Cooperación para el Desarrollo		X		X*	X*	X
	Condonación de la Deuda Externa	X					X
	Banca Ética						
	Desarrollo Sostenible					X	
	Participación ciudadana			X	X	X	
	Compromiso 0.7%	X					X

Fuente:
Elaboración
propia

* Tópicos trabajados a través de otros tópicos, de forma indirecta.

2.4.3. Conclusiones manuales de bachillerato

Los manuales analizados de Bachillerato son de Filosofía y Ciudadanía, para realizar las conclusiones vamos a seguir el esquema señalado al inicio del apartado conclusiones finales.

- *Extensión:* no hay uniformidad en cuanto a la extensión con que se tratan los temas; el mismo tópico es trabajado por un material de forma intensa como

sucedo con el *Medio Ambiente* por parte de Edebé mientras que Anaya lo trabaja de forma simple y Oxford ni lo señala.

También nos encontramos con Akal que trabaja la *Igualdad entre Hombres y Mujeres* que forma transversalizada y Oxford, Edebé y Anaya no lo trabaja.

- *Profundidad*: el nivel de profundización con que se abordan los contenidos es muy diferente; En general SM y Santillana aportan numerosa información y profundiza en algunos tópicos del estudio mientras que Anaya trabaja los tópicos desde planteamiento más sencillos y sin profundizar.

Algunos manuales profundizan en uno u otro tópico de forma central como sucede en Anaya que trabaja en diferentes momento y proporcionando información interesantes de *Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas*. SM profundiza de forma singular en los Derechos Humanos, destacando de forma general que SM es la editorial que trabaja los tópicos de forma más profunda.

Un aspecto que nos ha sorprendido, es la poca información de forma generalizada de Pobreza y *Desigualdad* Edebé y Santillana no lo trabaja, SM de forma indirecta, Anaya de forma simple y Akal y Oxford dan información interesante, crítica aunque en el caso de Akal sigue siendo insuficiente.

- *Secuenciación e interdependencia*: la relación entre los contenidos tratados presenta, algunas diferencias. En general cinco de los seis manuales analizados trabajan el hilo conductor marcado por el ministerio de forma similar, coincidiendo entre ellos en los mismos nombres de los bloques o temas que lo integran. Exceptuando SM que presenta una secuenciación diferente al resto en base también al curriculum pero desde un trabajo de integración de la filosofía y ciudadanía y no como ocurre en los cinco manuales restante que la dedicación a la temática de ciudadanía queda relegada al último bloque en los últimos temas del mismo con lo que eso conlleva dentro del curso escolar.
- *Pluralidad de perspectivas*: la diversidad de puntos de vista con que pueden contemplarse los contenidos de esta materia, es variada y depende de los tópicos que se trabajan. Anaya trabaja desde diferentes planteamientos los *Conflictos Bélicos* pero no hace los mismo con el *Medio Ambiente*; y Akal hace lo mismo con Globalización que lo trabaja desde diferentes perspectivas a través de textos e información mientras que *Derechos Humanos* y *Medio Ambiente* lo plantea de forma muy simple.

Un aspecto que queremos destacar es como Edebé trabaja desde una mirada plural diferentes tópicos como Medio Ambiente, Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras Culturas pero de forma intrínscico trabaja durante todo el manual una visión de Dios, desde un planteamiento único.

Tres de seis manuales presentan una misma mirada de la idea de *Cooperación para el Desarrollo* y *Ayuda Humanitaria* desde imágenes de cascos azules como hacen Anaya, Edebé y Oxofrd proporcionando una perspectiva única y sesgada. Akal y Santillana no presenta ninguna perspectiva y para finalizar SM trabajan desde un planteamiento mas amplio de “emprendedores sociales” señalando diferentes ejemplos.

Por otra parte, ya hemos mencionado anteriormente el planteamiento que proporcionan los manuales en base al currículum y señalamos la necesidad de realizar un planteamiento integrador de la Filosofía y Ciudadanía siendo para nosotros un claro ejemplo el trabajo realizado por la editorial SM. Un aspecto necesario para fomentar una mirada conjunta y conseguir el desarrollo del alumnado desde planteamientos conjuntos, que faciliten desde una interpretación filosófica la realidad actual.

El trabajo que realizan los manuales es diferente en relación a los tópicos pero comprobamos que los tópicos del primero bloque de “realidad social” están más presentes que los del bloque de “acciones”, además que el trabajo que se realiza es diferente.

El bloque de “realidad social” está integrado por diez tópicos como vemos en la tabla y podemos observar que último tópico del bloque señalado como *Acceso a Sanidad y Agua Potable* no se ha trabajado en ninguno de los seis manuales. El resto son trabajados de forma más aleatoria pero encontrando que Globalización lo trabajan todos los manuales y *Educación* lo trabajan tres de seis manuales (Akal, Edebé, SM).

Siendo la Pobreza y Desigualdad un tópico tan importante dentro del planteamiento del estudio hemos de decir que hay dos editoriales que no proporcionan ninguna información como ya hemos señalado (Edebé, Santillana) y hay una que lo trabaja de forma indirecta (SM). Algo similar sucede con el tópico de *Igualdad entre Hombres y Mujeres* que es trabajado únicamente de forma explícita por Santillana y SM, de forma transversalizada por Akal y las otras tres editoriales ni lo señalan.

La diferencias se presentan de forma más notoria en el bloque de “acciones” que comprobamos que tópicos como *Banca Ética, Desarrollo Sostenible* y *Compromiso 0.7* no se trabajan en ninguno de los materiales analizados y *Movimiento Globalización* se trabaja únicamente en Santillana con una foto.

El trabajo que se realiza con los otros tópicos se muy aleatorio por ejemplo *Condenación de la Deuda Externa* y *Objetivos de Desarrollo del Milenio* se trabaja en uno de los seis manuales el primero en SM y el segundo en Akal. Cooperación para el Desarrollo y Ayuda Humanitaria es trabajada con imágenes en los diferentes manuales señalado (Oxford, Edebé , Anaya) exceptuando SM que hace un planteamiento más interesante y trabajado.

Los dos tópicos más trabajados son Comercio Justo y Participación Ciudadana, el primero en Akal, Edebé y Oxford y el segundo en todos menos Edebé.

Para finalizar, consideramos necesario una integración real de los tópicos ya que la materia está orientada al desarrollo de la reflexión crítica del alumnado para que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propio, creemos que sería conveniente, además de necesario, facilitar y proporcionar espacios de acción que proporcionen una mayor implicación por parte del alumnado y pueda ir construyendo su propia identidad desde diferentes perspectivas y aspectos prácticos.

No obstante, hemos de señalar, que, en general todos los materiales proporcionan una gran cantidad de actividades que complementa la formación y sobre todo textos y artículos de autores reconocidos de gran interés que facilita en el alumnado la integración de diferentes perspectiva e información para la reflexión.

Tabla 29.
Editoriales
analizadas
Bachillerato y
tópicos objeto
de análisis

	BACHILLERATO	EDITORIALES					
		Anaya	Akal	Edebé	Santillana	SM	Oxford
REALIDAD SOCIAL	Derechos Humanos	X	X	X	X	X	X
	Igualdad entre Hombres y Mujeres		X		X	X	
	Pobreza y Desigualdad	X	X			X*	X
	Globalización	X	X	X	X	X	X
	Conflictos Bélicos	X			X*		X
	Interculturalidad, Multiculturalidad y Relaciones con otras culturas	X	X	X	X	X	
	Educación		X	X		X	
	Pérdida de Valores e Individualismo			X	X	X	X
	Medio Ambiente	X	X	X		X	
	Acceso a Sanidad y Agua Potable						
	Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)		X				
	Comercio Justo		X	X			X
	Nivel de Consumo			X		X	
ACCIONES	Ayuda Humanitaria	X*		X*			
	Movimientos Antiglobalización				X*		
	Cooperación para el Desarrollo	X*		X*		X	X*
	Condonación de la Deuda Externa					X	
	Banca Ética						
	Desarrollo Sostenible						
	Participación ciudadana	X	X		X	X	X
	Compromiso 0.7%		X				

Fuente:
Elaboración
propia

* Tópicos trabajados a través de otros tópicos, de forma indirecta.



CAPÍTULO 4.3: Análisis de materiales didácticos de Educación para el Desarrollo

AUTORÍA

Asunción Cifuentes García
M^a Dolores Fernández Malanda
M^a Antonia García Orallo
Jesús Muñoz Peinado
Justino Pascual Sanz

3. Análisis de materiales didácticos de Educación para el Desarrollo

3.1. Introducción

Para la gran mayoría de los centros educativos españoles hablar en la actualidad de Educación para el Desarrollo no es algo nuevo. De una u otra manera, tanto en primaria como secundaria, se han llevado a cabo algunas actuaciones específicas y se han abordado temáticas relativas a esta disciplina durante los últimos años.

Hace unas décadas, en los años 90, no ocurría así, pues, a pesar del cambio que supuso la implantación de la LOGSE²⁷ con la incorporación de los temas transversales en el currículo, la educación para el desarrollo no se incluyó de manera explícita aún, aunque sí se podría considerar que estaba “presente” a través de las temáticas que se planteaban abordar con la “Educación para la Paz”. La otra entrada, en esos momentos, de la educación para el desarrollo en los ámbitos educativos, era a través de algún profesor o profesora muy motivado y preocupado por introducir esta educación en sus aulas o en alguna actividad esporádica del centro, pero con la dificultad de plasmarlos en una propuesta didáctica adaptada a las características del grupo-aula.

En el marco de la LOE²⁸, podemos considerar que se incluyen estos temas en las competencias básicas, como la social y ciudadana sobre todo y además están dentro del gran paraguas de la educación en valores, que se subraya en esta ley. Pero, al no constituir un área concreta del curriculum (solo existen dos con ciertas afinidades) que son Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Educación Ética y Cívica podría quedar en papel mojado si no existiesen herramientas de trabajo para el profesorado, ya que las editoriales, desde su lógica comercial, no se van a dedicar a elaborar material para áreas inexistentes, que no se encuentran dentro del horario escolar y por tanto no se estudian ni evalúan.

Han sido, como decíamos, las ONGD quienes, conscientes de la necesidad de equilibrar su trabajo, tradicionalmente centrado en la ejecución de proyectos de cooperación sobre el terreno, comienzan a prestar atención a la educación para el desarrollo (así como a la incidencia y la movilización social) y a volcar buena parte de sus esfuerzos en la elaboración de instrumentos o medios didácticos para trabajar en el ámbito educativo formal y no formal.

Muchas de ellas han conectado su preocupación (centrada en que el alumnado se eduque como sujetos activos de un mundo, donde muchos millones de personas viven golpeadas por la pobreza, las guerras y la enfermedad, a causa de un reparto injusto y desigual de los recursos), con la de algunas profesoras y profesores críticos y comprometidos y han llegado a la conclusión de que el material didáctico podía ser un valioso instrumento para trabajar conjuntamente estas temáticas consideradas muy relevantes. Ambas partes (ONGD y profesorado) parten de la toma de conciencia de la dificultad

27. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de *3 de octubre de 1990* (publicada en el *BOE* de *4 de octubre*) fue una ley educativa *española*, promulgada por el gobierno *socialista* y sustituyó a la *Ley General de Educación de 1970*. La LOGSE es derogada por la Ley Orgánica de Educación (*LOE*), en el año *2006*.

28. Ley Orgánica de Educación publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 4 de mayo de *2006* siendo la actual ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en *España* en diferentes tramos de edades.

que entraña hacer comprender estas realidades tan complejas a menores y adolescentes que, por lo general, viven muy lejanos a ellas, rodeados de comodidades y sometidos a continuos reclamos publicitarios, que les invitan a consumir incesantemente. De esta dificultad derivan la necesidad de aunar esfuerzos entre diferentes actores.

La Coordinadora de ONGD (CONGDE) también se hizo eco de esta creciente preocupación por el trabajo de educación para el desarrollo en el ámbito formal como podemos constatar en algunos documentos en que aportaba reflexiones y recomendaciones, que recogemos por su interés:

Proponemos que la ED constituya una corriente educativa que desde la educación formal impulse la Ciudadanía Global, planteándose cómo crear ciudadanos activos, competentes, preocupados por los temas colectivos y que reclamen su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos. Esta corriente ha de integrar los ejes temáticos de diferentes educaciones (para el desarrollo, la paz, el medio ambiente, la multiculturalidad, el género, los derechos humanos, etc.) y apoyarse en dos pilares: el cognitivo (de conocimiento de la realidad, de análisis, de razonamiento, etc.) y el moral (de valores y virtudes, de actitudes y comportamientos). El sistema educativo debe recuperar su capacidad de influencia frente a otros agentes difusores de valores, conocimientos y comportamientos a través de la educación no formal e informal.

(CONGDE, 2004)

Así mismo, planteaba que se integrase como eje transversal en los currículos de infantil, primaria, secundaria e incluso de la educación universitaria, favoreciendo la conexión entre los contenidos de la ED y la práctica profesional y ciudadana. Sin embargo, hemos de constatar que este planteamiento no se ha reflejado como tal en la LOE.

La CONGDE considera fundamental incidir en la formación inicial y permanente del profesorado en E.D. e incluso apunta la línea metodológica en que debe situarse:

Promoción de las perspectivas socio-constructivistas, las metodologías participativas, creativas y activas que promueven el diálogo, el respeto a la autonomía, la comunicación empática, la implicación en proyectos colectivos, etc.

(CONGDE, 2004)

También la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID, en su Estrategia de Educación para el Desarrollo, considera que una de las cuatro dimensiones que la constituyen, es *la formación* en contenidos, habilidades y valores. Esta dimensión supone una continuidad y profundización respecto a la simple sensibilización (susceptible de realizarse solo a través de la información, tal como ya apuntaba Hegoa en su monográfico *Juntamundos* publicado en 1996) y se entiende como una estrategia a medio o largo plazo que tiene un público objetivo muy claro, el alumnado de las distintas etapas educativas regladas.

Tal como se entiende desde esta conceptualización de la educación para el desarrollo, la dimensión a la que nos venimos refiriendo permite profundizar en el análisis de las causas de la pobreza y las propuestas de cambio para caminar hacia una sociedad más justa.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Completa el ciclo formación-reflexión-acción pues trata de que la reflexión promueva las actitudes de cambio necesarias en los participantes en esos procesos educativos. (Ortega, 2007)

Si se desglosa esta dimensión, podemos encontrar más especificaciones sobre sus objetivos, destinatarios y metodologías que son pertinentes como punto de partida para nuestro análisis.

Tabla 30.
Elementos de la Educación para el Desarrollo

	Educación - Formación
Objetivo	Comprender los problemas, concienciar y orientar la acción hacia un cambio a nivel local y global.
Resultado	Concientización, comprensión de los problemas, orientado a la acción.
Mensaje	Complejo. Conocimientos ligados a habilidades, valores y actitudes.
Contenido	Analiza las causas de la pobreza y la exclusión, desde una perspectiva global basada en el enfoque de derechos humanos, el de género y la globalización.
Público objetivo	Bien definido. Destinatarios de la acción formativa.
Principales agentes	Comunidad educativa en sentido amplio, ONGD, movimientos sociales, redes sociales, instituciones de la sociedad civil, medios de comunicación.
Metodologías	Adaptadas a grupos objetivo.
Fases del proceso	Informar, educar, concienciar, promover la participación.
Dimensión temporal	Medio y largo plazo.
Ámbitos educativos	Ámbito formal, no formal e informal.

Fuente:
Adaptado de Ortega, AECID, 2007

Pero los grandes temas de la educación para el desarrollo como el hambre, la deuda externa, las migraciones o las guerras se enfrentan a un conjunto de problemas didácticos entre los que Pedro Sáez (2007) destaca los siguientes:

- La complejidad y abstracción de estas cuestiones económicas, demográficas o culturales que chocan con modos de aprehensión de la realidad centrados en lo inmediato, en lo concreto y en lo narrativo propios del contexto cultural contemporáneo “la sociedad del espectáculo”. Sin embargo, estas cuestiones tan complejas necesitan de más largo plazo para su comprensión y de procesos teóricos y reflexivos.
- A veces se debate si esos recursos metodológicos, como los exigidos por el “enfoque socio-afectivo” son válidos para el aprendizaje y su proyección sobre la realidad más allá del aula. Desde una óptica tradicional del clásico pensamiento racional-deductivo-memorístico se piensa que no lo son.
- Las formas de pensar y sentir de las generaciones actuales, especialmente niños y adolescentes, caracterizadas por la simplificación, chocan con la acción de globalizar la complejidad del mundo. Y no sólo eso, sino que a veces los profesores/ educadores no siempre han aportado una visión de conjunto de las situaciones mundiales. Y, por si fuera poco, la propia organización escolar no suele facilitar la interconexión de los diversos conocimientos dispersos en las distintas áreas curriculares. Todo esto no facilita precisamente la obtención de unos aprendizajes eficaces en el corto plazo, sino todo lo contrario.

- d) Por último, hay que poner de relieve la influencia que los medios audiovisuales suelen ejercer sobre los acontecimientos señalados y, en general, sobre la cultura dominante. Esta influencia audiovisual, y en especial la de la televisión, suele afectar a la creación de prejuicios y preconceptos en los niños y jóvenes antes de iniciar los procesos de aprendizaje en el sistema educativo. Esto obliga a la Educación para el Desarrollo a emprender en los aprendices de “deconstrucción cultural”. Como se puede comprender, esto no es precisamente una tarea fácil. En el fondo de todo esto, se encuentra eso que hoy la LOE, desde luego desde otra óptica, lo tipifica como competencia básica de la enseñanza obligatoria. Nos referimos a ese proceso de “aprender a aprender” que consideramos largo, complejo e individual.

A partir de estos presupuestos y desde el ámbito de la Didáctica, aplicada a la formación inicial de profesorado y personal colaborador en la formación permanente a través de los Centros de Profesorado, hemos considerado importante analizar o evaluar con cierto nivel de profundidad algunos de los materiales que las ONGD elaboran y aplican en los centros, intentando seleccionar o priorizar entre la ingente cantidad que existe, de acuerdo a diferentes criterios:

- a) Aquellos materiales de Educación Primaria y Secundaria, elaborados por las ONGD más activas y comprometidas con la transformación social en nuestra comunidad autónoma.
- b) Aquellos materiales de Educación Primaria y Secundaria que están teniendo más difusión en los centros de nuestra comunidad autónoma y especialmente en la provincia de Burgos, para poder abarcar con nuestro análisis también la fase de aplicación y evaluación.
- c) Los que se han elaborado en los últimos cinco años.

Las ONGD que hemos seleccionado son:

- Amycos
- Asamblea de Cooperación por la Paz
- Asociación Entrepueblos
- Fundación Entreculturas
- Fundación Interred
- Intermon Oxfam
- Manos Unidas

Tomamos, para finalizar esta introducción algunos textos, de las ONGD citadas en los que se expone su concepción de Educación para el Desarrollo, así como la contribución que puede hacerse a ella, trabajando con los materiales didácticos que editan. La información está recogida de la web de cada organización.

Amycos

Esta ONGD pretende una educación para el desarrollo que consiga transformar nuestra sociedad y crear una ciudadanía universal. Uno de los campos fundamentales en los

que se trabaja desde Amycos es la sensibilización en el entorno de nuestra sociedad. No es suficiente con trabajar sobre el terreno, hombro con hombro con las organizaciones socias sobre el terreno, sino que es fundamental mantener informados y alerta a los miembros de este lado de la cadena de la solidaridad, tratando de obtener más cauces de esfuerzos y una concienciación de la ciudadanía de este primer mundo, donde por efecto del bienestar (sin obviar los problemas que tiene que hacer frente), tiende a adormecerse y a olvidar la verdadera gravedad y dimensión de los problemas que acucian a una gran parte de la población del planeta

Tal y como la ONGD en su página web:

La labor consiste fundamentalmente en poner ante los ojos y las conciencias de la población española, y más concretamente de la castellana-leonesa, la compleja problemática internacional que lleva al desigual reparto de la riqueza entre las personas y los países, el funcionamiento de la economía y de sus actores principales, como son los Estados, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y las transnacionales, que cobran una fuerza cada vez mayor.

Durante el quinquenio 2005-2009, y de acuerdo a su planificación estratégica, Amycos centra sus esfuerzos en tres temas prioritarios: Objetivos del Milenio, la Globalización y el Comercio Justo. Su enfoque en todas estas cuestiones es una visión que apuesta decididamente por la justicia social, por unas relaciones económicas y políticas entre los pueblos de amistad, cercanía y sincera cooperación, que haga que todos avancemos juntos.

Trata de propiciar el debate social sobre el hambre, el acceso insuficiente a la sanidad y a la educación, la falta de oportunidades en los llamados países empobrecidos, el sistema económico neoliberal y la concepción que existe de la relación entre las personas y los estados. Para ello, periódicamente, amplía y renueva los esfuerzos tendentes a elaborar publicaciones y materiales educativos sobre temas de actualidad referentes a la cooperación al desarrollo, con el fin de que nos proporcionen una base para una posterior labor de divulgación sobre esos materiales, en forma de talleres, charlas, mesas redondas, etc.

Amycos coordina y trabaja en red. Conforme al proverbio africano: *"Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, puede cambiar el mundo"*; desarrolla su misión junto a muchas otras instituciones, tanto del Norte como del Sur. Cooperamos con ellas a través de coordinadoras, redes y relaciones estables de colaboración.

Asamblea de Cooperación por la Paz

Entiende la educación para el desarrollo como un proceso integral que, teniendo en cuenta las capacidades y el contexto de la persona, pretende formar mujeres y hombres críticos, conscientes de sus derechos y comprometidos con la construcción de una sociedad global, justa y equitativa.

Desde el año 2000 propone a los centros educativos un programa de educación en valores denominado *“Escuelas sin racismo, escuelas para la paz y el desarrollo”*. Se pretende con él que el alumnado comprenda la complejidad de los fenómenos sociales y se quiere invitar al profesorado y las familias a educar en valores a través de instrumentos didácticos adecuados. Existen más de 250 centros adscritos al programa.

Se pretende que el conjunto de las actividades del programa no sean algo puntual o esporádico que se pone en práctica en momentos concretos, sino que constituyan un proceso que se extienda a lo largo de todo el curso y en el que se implique toda la comunidad educativa.

Dicho programa incluye materiales, a modo de herramientas didácticas para la realización de actividades muy variadas sobre educación en valores y siempre trabajadas con una metodología participativa.

En esta ONGD la educación para el desarrollo recibe la denominación de educación emancipatoria, porque se concibe en el sentido otorgado por Freire, es decir, un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que se ejerce sobre la realidad.

Asociación Entrepueblos

En esta ONGD la educación para el desarrollo recibe la denominación de educación emancipatoria, porque se concibe en el sentido otorgado por Freire, es decir, un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que se ejerce sobre la realidad.

Se trabaja esta educación, tanto en el ámbito formal como informal a través de la elaboración de programas, unidades didácticas, talleres de formación, publicaciones, exposiciones y actividades públicas. Con todo ello se pretende una educación integral de las personas, que tenga como eje importante la comprensión, de forma interrelacionada, significativa y crítica de los fenómenos locales, nacionales e internacionales.

Desde Entrepueblos se intenta también difundir la realidad social de los pueblos con los que se coopera y reflexionar sobre ella, a través de los materiales elaborados en relación con los proyectos, con el fin de que haya una mayor toma de conciencia sobre las causas que generan las situaciones de desigualdad e injusticia y sus interdependencias a nivel mundial.

Fundación Entreculturas

Considera que la educación es el medio transformador social fundamental. Pone un acento especial en la educación popular y promueve la sensibilización y la solidaridad. Diseña actividades para llevar a cabo, tanto en el campo de la educación formal como en el de la no formal, donde caben los materiales educativos presentados. Con ellos busca en primera instancia la comunicación e información a la sociedad en general.

Presenta un plan estratégico, con un periodo comprendido entre 2008-2012, donde señala el compromiso con la promoción de la justicia y el derecho a la educación, buscando docentes y jóvenes comprometidos con el desarrollo.

Su misión es promover una cultura de solidaridad y cambio de actitudes y valores, con procesos de reflexión-acción, que tienen como ejes transversales la promoción de la igualdad, la interculturalidad y la promoción de la participación ciudadana.

A través de la educación para el desarrollo pretende crear redes de solidaridad, participación ciudadana y movilización y, más concretamente, formar y acompañar al profesorado y a los centros educativos como aliados fundamentales en esta tarea. Su intención es que el profesorado tenga como referencia las propuestas de Entreculturas, pero involucrándose en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades propuestas.

Fundación InteRed

En educación para el desarrollo trabaja por una ciudadanía global y movilizada por la transformación social para hacer posible una cultura de la solidaridad entre los pueblos a través de programas de formación, campañas de sensibilización y promoción del voluntariado.

Entiende la educación para el desarrollo como un *proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente, desde los enfoques de Género y Derechos Humanos*

Trabaja en España y otros países en que está presente con profesorado, educadoras y educadores, agentes multiplicadores, comunidades educativas, organizaciones y redes sociales, así como autoridades locales, regionales y nacionales, con el fin de promover prácticas, culturas y políticas inclusivas. Actualmente tiene presencia en 11 comunidades autónomas y 28 ciudades del territorio español a través de las delegaciones y comités. A nivel internacional está presente en Reino Unido y cuenta con delegaciones en Bolivia, Guatemala, Filipinas, Perú y República Dominicana.

Intermon-Oxfam

Trabaja la educación para el desarrollo, formando al alumnado para participar en una ciudadanía global, e intentando hacerles conscientes de su pertenencia a una comunidad local y global, comprometidos activamente en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Hace propuestas formativas desde la edad infantil hasta Bachillerado, pretendiendo así mismo crear una red de profesorado comprometido con la ciudadanía global.

Presenta también en un portal on-line, llamado Kaidara, experiencias y recursos educativos. El material aborda temas sobre desarrollo humano sostenible, identidad y diversidad cultural, democracia y participación, paz, conflictos y derechos humanos.

Manos Unidas

Tiene como misión, además luchar contra el hambre, trabajar para erradicar las causas estructurales que la producen: la injusticia, el desigual reparto de los bienes y las oportunidades entre las personas y los pueblos, la ignorancia, los prejuicios, la insolidaridad, la indiferencia y la crisis de valores humanos y cristianos (Estatutos, Art 5º).

Realiza acciones de sensibilización e información a la opinión pública sobre la realidad del Tercer Mundo, para impulsar cambios que promuevan la justicia, dando a conocer los valores culturales, sociales y religiosos de esos pueblos, presentando una visión de la interdependencia entre Norte y Sur. En este aspecto tiene mucha relevancia potenciar la educación para el desarrollo por medio de los servicios educativos, de estudios y documentación y de comunicación, así como a través de la relación con los profesionales y los medios de comunicación.

3.2. Descripción y valoración del material didáctico

Para la valoración de los materiales seleccionados, hemos elaborado una escala basada en los siguientes presupuestos que justifican la presencia de los distintos apartados de la misma:

En primer lugar, consideramos que cualquier material orientado a la educación para el desarrollo debe reunir una serie de requisitos mínimos, como instrumento de comunicación que es, aunque necesariamente tenga sus características específicas que lo diferencian de otras herramientas comunicativas que utilizan las ONGD. Si el material didáctico no facilita la comunicación, no emite los mensajes con corrección y no llega al alumnado en condiciones adecuadas para que éste pueda ser un participante motivado y activo, no es un material apropiado. Y estas razones valen, tanto para el lenguaje verbal como para el icónico, partiendo del supuesto de que cada uno tiene sus propias potencialidades, reforzándose mutuamente. Por esta razón, la primera parte de la escala se centra en los citados aspectos.

Por otro lado, consideramos que al existir un currículum preestablecido para las etapas de Educación Primaria y Secundaria y posteriormente adaptada en los centros, es fundamental que los materiales elaborados por las ONGD estén vinculados de alguna manera con las áreas de conocimiento en él contempladas, con el objetivo de que los aprendizajes realizados por los alumnos puedan adquirir significatividad lógica y así pasar más fácilmente a formar parte de sus esquemas mentales. Lo contrario sería dificultar el aprendizaje de contenidos, imprescindible para la sensibilización y educación para el desarrollo.

El apartado de ítems referidos a la metodología es de obligada presencia en cualquier escala de evaluación de material didáctico que se precie. Y, como las orientaciones didácticas pueden ser plurales, en nuestro caso optamos por un enfoque didáctico claramente vinculado a las teorías del aprendizaje constructivista y social, en la convicción de que sólo una metodología orientada al aprendizaje reflexivo y crítico de los chicos y chicas puede facilitar el cambio en sus concepciones y comportamientos. De ahí que se incluya un apartado final relativo a la detección de las ideas previas y su posterior reconstrucción.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Por último, todo material destinado a la educación para el desarrollo debe cumplir el “código de conducta” elaborado por las propias ONGD que, como es lógico, se comprometen a tener en cuenta con la mayor fidelidad posible. Sin el cumplimiento de los postulados del mismo, emanados del conocimiento y la reflexión profunda de las ONGD de la Coordinadora, difícilmente se podría decir que éstas propician la toma de conciencia de los problemas del “mal desarrollo” y fomentan un compromiso activo para la transformación de este mundo, atezado por la injusticia y desigualdad.

A la hora de elaborar la escala nos hemos apoyado también en las orientaciones que desde la Didáctica se aportan de cara a la elaboración de medios, recursos o materiales, ya sean los clásicos como libros de texto o bien otros más actuales como vídeos o herramientas del ámbito de las TICS.

El material analizado de cada organización se presenta organizado en 3 apartados:

- A. Presentación-descripción** que se presenta con el formato de una Ficha identificativa del material trabajado.
- B. Conclusiones de la valoración** realizada a través de la escala sobre uso de imágenes y lenguaje, relación entre áreas curriculares y propuesta metodológica, además de su análisis desde el Código de conducta propuesto por la CONGDE.
- C. Valoración de acuerdo al grado de consecución de objetivos** y generación de educación para el desarrollo en la que se sitúa.


3.2.1. Amycos

Material para Educación Secundaria

A) Presentación-descripción

Investigando las causas de la pobreza

1. **Nombre o título:** Investigando las causas de la pobreza
2. **ONG que lo ha editado:** AMYCOS
3. **Entidad Financiera:** Ayto. de Burgos, Junta de Castilla y León, Caja Burgos y Caja del Círculo
4. **Año de edición:** 2008
5. **Grupo destinatario:** Alumnado de Secundaria
6. **Temas que trata:**
 - a) **Problemas:** La pobreza en el mundo
 - b) **Alternativas:** Compromiso personal con pequeños pasos
7. **Recursos materiales que lo componen:**
 - c) **Para el alumnado:** Guía didáctica y paneles de exposición
 - d) **Para el profesorado o formadores:** guía y paneles



B) Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala

1) Uso del lenguaje y de las imágenes

El uso del lenguaje parece el correcto para alumnado de educación secundaria no así el de las imágenes. El hecho de utilizar exclusivamente dibujos y nunca fotografías de la realidad puede dar una sensación de intemporalidad y de ocurrir todo fuera del espacio geográfico. Además, desde el punto de vista de la percepción, las imágenes presentadas en ese tipo de dibujos, aunque son adecuadas, recuerdan mucho a los cómics pudiendo restar verosimilitud al tema.

2) Relación con las áreas curriculares

Si parece que haya bastante relación de este material y las áreas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales. Lo cual quiere decir que el material puede perfectamente ser utilizado como material curricular en cualquiera de estas áreas. Quizás entre las actividades que se proponen no hubiera estado de más alguna que implicara el uso de las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación).

3) Actividades que propone (metodología)

Los tres grupos de actividades propuestas en torno al comentario de un texto, una canción guatemalteca y la película de *"Binta y la gran idea"*, parecen adecuados para que el alumnado pueda acercarse a los objetivos propuestos. Con ellas se pueden detectar perfectamente las causas de la pobreza de forma dinámica y hasta lúdica, sin perder un ápice de rigor y reflexionar sobre nuestras acciones cotidianas para combatirla. Nos detenemos en el último de los materiales citados, que es un genial cortometraje dirigido por Javier Fréser, producido por Tus Ojos para UNICEF y que forma parte de la película *"En el mundo a cada rato"*. Binta, una niña de diez años, narra la vida del poblado en Senegal, cerca del río Casamance, el trabajo colectivo a pesar de que las tierras son particulares, la escuela... y la gran idea de su padre que sirve como hilo conductor y en definitiva propone un cambio de mirada sobre los valores de una sociedad que desde el Norte consideramos más atrasada o tradicional.

4) Código de conducta

Se puede decir que en general se respeta el código de conducta, aunque los aspectos de la pobreza ligados al género podían estar más tratados. Se habla de la colonización histórica del Sur por los países del Norte o de las guerras como causas de la pobreza, por ejemplo, pero no se recoge el impacto que este hecho tuvo de manera especial en las mujeres como un sector doblemente víctima de la situación.

C) Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúan.

El grado de profundización en los temas es adecuado, teniendo en cuenta, los objetivos planteados,: explicitar diversas causas de la pobreza, unas externas, como la colonización, la existencia de reglas injustas en los mercados, la escasa

solidaridad del mundo, y otras internas, como la corrupción, el excesivo dinero en gastos militares, las guerras internas y las desigualdades internas,. En el material se explica que, en realidad, existe una maraña de causas que explican la pobreza., aunque al hablar de las posibles soluciones se queda en una visión un tanto individualista, sin mencionar en ningún momento la lucha colectiva y organizada frente a los poderes financieros, productivos y políticos.

En la medida que lo anteriormente relatado sea cierto, se puede decir que se queda a medio camino a la hora de reestructurar el pensamiento de los alumnos de secundaria. El hecho de que no existan imágenes reales y que algunas de las actividades propuestas se fundamenten sobre materiales del Sur no favorece dicha reestructuración.

Se podría considerar que este material se sitúa en la tercera generación de educación para el desarrollo, proporcionando una reflexión sobre las causas estructurales del subdesarrollo con una propuesta de educación crítica y solidaria pero sin llegar a la concepción de un desarrollo humano y sostenible, ni a defender la idea de una educación para una ciudadanía global.

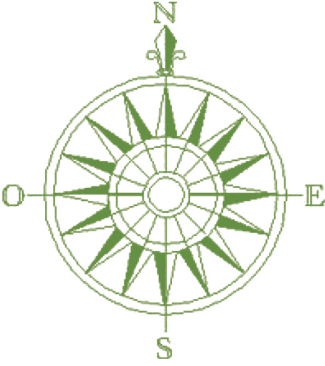
3.2.2. Asamblea de Cooperación por la Paz

Material para Secundaria

A) **Presentación-descripción**

En busca del Desarrollo

1. **Nombre o título:** En busca del desarrollo
2. **ONGD que lo ha editado:** Asamblea de Cooperación por la Paz
3. **Entidad financiadora:** Ayuntamiento de Valladolid
4. **Año de edición:** 2008
5. **Grupo destinatarios:** Alumnado de Secundaria
6. **Temas que trata:**
 - a) **Problemas:**
 - Desigualdad en el desarrollo global de unas regiones del mundo respecto a otras, teniendo en cuenta los principales indicadores de desarrollo humano.
 - Transacciones comerciales y sus consecuencias en el desigual desarrollo
 - b) **Alternativas:**
 - Sensibilización para caminar hacia un compromiso con un desarrollo más equitativo
7. **Recursos materiales que lo componen:** Material impreso. Tableros para el juego de rol (uno por cada región del mundo: EE.UU, América Latina, África Subsahariana, Magreb y Oriente Medio, Asia y Unión Europea).
 - a) **Para el alumnado.** Tableros y fichas para juego de rol
 - b) **Para el profesorado o formadores:** Manual de instrucciones para el juego.
 - c) **Para el centro.**



B) Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala

1) Uso del lenguaje y de las imágenes

Los textos de los tableros del juego están escritos con letra clara, aunque a veces no es suficientemente nítida la tipografía como para que contraste con el fondo que está coloreado y tienen una superficie brillante.

La estructura de las oraciones es correcta aunque tampoco son excesivamente largas, ni complejas, solamente tienen la extensión que requiere la explicación de las normas del juego.

Los textos están escritos con un lenguaje claro y preciso, no apareciendo en él muchos marcadores textuales para darle cohesión, pues no se requieren.

Respecto al uso de imágenes, apenas se utilizan, pero sí hay presencia de gráficos de barras de diferentes colores que indican el nivel de desarrollo en los distintos indicadores importantes, como salud, educación etc. que ha alcanzado la región del mundo representada en cada tablero

Las imágenes no existen propiamente, solo podemos considerar como tales las gráficas de barras necesarias para representar el nivel de desarrollo de cada región geográfica. Se utilizan pocos colores: el del fondo y el de las gráficas y no hay mucho contraste entre ellos. Sobre estos colores están impresas las letras en negro.

2) Relación con las áreas curriculares

Existe vinculación clara con el área de secundaria denominada Ciencias Sociales: Geografía e Historia. También hay vinculación, aunque menor, con la Educación Ético-Cívica y la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

3) Actividades que propone (metodología)

Las actividades son coherentes con los objetivos planteados (conocer el grado de desarrollo en aspectos fundamentales, como salud, educación, etc. de distintas regiones del mundo y comparar los niveles de unas regiones con los de otras).

Son también adecuadas a la edad, pues están organizadas en torno a un juego de rol que resulta interesante a los adolescentes. Así mismo propician la comprensión e interpretación, y sobre todo la comparación entre unas regiones del mundo y otras.

Proponen un tema para el juego de rol que implica al alumnado en problemas reales de índole social y en cuestiones de tipo ético y moral. Conducen al grupo a desarrollar su capacidad crítica ante los fenómenos del comercio desigual, la dependencia y el injusto reparto de recursos y favorecen el compromiso con las personas que sufren las consecuencias de ese desigual reparto.

Por las propias características del juego de rol las actividades favorecen la empatía y el trabajo cooperativo.

4) Código de conducta

En cuanto al código de mensajes e imágenes, lo más positivo es que aparecen claramente los obstáculos para el desarrollo y se señalan las causas estructurales, sobre todo económicas, de la pobreza

En menor grado también se aprecia que se pone de relieve la capacidad de las personas para hacerse cargo de sí mismas y se evitan generalizaciones sobre los países del Sur, presentando de forma correcta diferentes rasgos que están relacionados con los niveles de desarrollo en unas y otras regiones del mundo.

C) **Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúa**

Consideramos que en este material se profundiza adecuadamente en los temas, según los objetivos planteados que son la comprensión de las transacciones internacionales, la situación de desventaja de los países en desarrollo o empujados con respecto a los desarrollados. Profundiza en las diferencias y en las causas de las mismas como las transacciones comerciales, entre otras.

Contribuye también de forma significativa a la deconstrucción de las ideas erróneas y un tanto simplistas sobre el desarrollo: como que unos países son desarrollados porque tienen mejor clima, más recursos energéticos o minerales o porque son más trabajadores y tienen menos hijos. Aporta mucha información relacionada, para que el alumnado reestructure estas ideas previas y se hagan un esquema mental básico sobre el funcionamiento de la globalización y sus actores principales. Así mismo, se desvelan las causas de la pobreza identificando cuáles son los principales de esta injusta situación

En cuanto a las generaciones de la Educación para el Desarrollo se sitúa claramente en la quinta pues se establece un vínculo entre desarrollo justicia y equidad a nivel global. Se redefinen algunos conceptos para permitir una comprensión crítica del fenómeno de la globalización. Quizá solo le faltaría aportar algunas pautas de actuación, al menos a nivel local en colaboración con ONGD o redes de movimientos sociales.

3.2.3. Asociación Entrepueblos

Material para Primaria

A) *Presentación-descripción*

Los niños y niñas de la Selva Esmeralda

1. **Nombre o título:** Los niños y niñas de la Selva Esmeraldas
2. **ONGD que lo ha editado:** Asociación Entrepueblos
3. **Entidad financiadora:** Junta de Castilla y León y Diputación de Valladolid
4. **Año de edición:** 2006
5. **Grupo destinatario:** Alumnado de primaria (1.º, 2.º y 3.º ciclo)
6. **Temas que trata:**
 - a) **Problemas:**
 - Deterioro medioambiental en la selva Esmeraldas por la deforestación:
 - Intereses de las empresas madereras frente al respeto a la selva como patrimonio de las comunidades indígenas.
 - Necesidades de las comunidades. Material escolar básico, más atención médica.
 - b) **Alternativas:**
 - Toma de conciencia de los niños y las niñas de las amenazas y problemas de sus comunidades.
 - Educación en el respeto a la naturaleza, las tradiciones y los valores comunitarios, el trabajo en equipo y la colaboración entre personas adultas y menores, así como el contacto con la naturaleza y los animales.
7. **Recursos materiales que lo componen:**

Material impreso, y multimedia.

Géneros literarios que incluye: Expositivo, narrativo. Diálogo.

 - a) **Para el alumnado.** Cuadernos para hacer actividades
 - b) **Para el profesorado o responsables de formación:** Guía didáctica muy estructurada.
 - c) **Para el centro.** Exposición de 12 paneles ilustrados con dibujos infantiles que recrean el ambiente de la selva donde viven los menores protagonistas de este material.



B) *Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala*

1) **Uso del lenguaje y de las imágenes**

En los cuadernos de trabajo para el alumnado el material merece una alta valoración en todos los aspectos lingüísticos, tales como precisión, coherencia y cohesión, corrección ortográfica y gramatical. La explicación de las actividades o juegos que han de realizar los niños están muy claras, contienen la suficiente información. La tipografía es clara hay una diferenciación nítida entre los títulos en naranja y las explicaciones en negro.

Además podemos añadir que el lenguaje no es sexista, sino que hace presentes en todo momento a los niños y las niñas.

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

En los paneles de la exposición el texto está en 1ª persona, como si lo expusiesen los propios niños y niñas, es decir, tiene las peculiaridades propias del habla española en América del Sur y más concretamente en Ecuador. Se utilizan estructuras sencillas y con estas peculiaridades.

En cuanto a las ilustraciones, también consideramos que deben valorarse positivamente, ya que son una especie de recreaciones de dibujos infantiles con mucho colorido que sugiere la variedad del colorido de la Selva Esmeraldas.

Las fotografías, sin embargo al utilizar el verde para mantener esa misma ambientación, resultan poco claras.

La proporción de las imágenes con relación, al texto y la complementariedad de imágenes y texto son muy adecuadas.

2) Relación con las áreas curriculares

Este material no se vincula demasiado con las áreas del currículum, salvo con Conocimiento del Medio cuando estudian los ecosistemas

Podría relacionarse con algunos contenidos de lengua. Nombres propios, nombres comunes de animales y plantas de la selva, vocabulario respecto a la selva

Sería muy adecuado este material para Unidades Didácticas interculturales centradas en el estudio de otros países de donde son originarios de muchos compañeros de los niños españoles en la escuela.

3) Actividades que propone (metodología)

En cuanto a las actividades, este material es muy recomendable para los centros de primaria, pues son coherentes con los objetivos y contenidos diseñados para esta etapa. En ellas se pretende sobre todo que el alumnado comprenda los problemas de otros niños y niñas en otras partes del mundo, que, aunque lejanas, están cerca en cuanto a intereses, necesidades y expectativas, y, por ello, es posible la comparación y sobre todo, la empatía

Además intentan desarrollar en los alumnos la capacidad crítica ante los problemas de un modelo de desarrollo que perjudica a unos para favorecer a otros. Por tanto les involucran en cuestiones importantes en el mundo de tipo ético y moral

4) Código de conducta

Finalmente, respeta el Código de conducta, ya que ni niños ni mujeres aparecen como víctimas, no hay discriminación, sino protagonismo de los habitantes de la selva, especialmente de los niños y niñas. Además aparecen algunas causas de la pobreza y obstáculos para el desarrollo.

Aunque en un primer momento las imágenes, pudieran parecer idílicas no lo son sino que recrean un ambiente, que a pesar de todo se mantiene bastante virgen si lo comparamos con otras zonas o ecosistemas, gracias a las comunidades que viven en armonía con él y lo respetan.

C) Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúa.

Consideramos que se profundiza adecuadamente, según el objetivo planteado que es el acercamiento al alumnado de Educación Primaria, el problema de las agresiones al medio ambiente y más concretamente al territorio en que vive algunas poblaciones indígenas de Ecuador. Este acercamiento se hace desde el enfoque socioafectivo, intentando que se pongan en el lugar de los niños y las niñas de allí, que nos cuentan su historia en primera persona.

Sí se promueve el contraste de las posibles ideas previas sobre la pobreza de la población infantil de Ecuador, sobre su forma de vida como causante de insatisfacción con la visión que presenta el material de armonía de la vida de esos niños con su medio, con la naturaleza y la satisfacción que de ello se deriva.

No obstante, no se da una visión idílica porque presenta la vida de lo menores de forma realista: su casa y su escuela solo tienen los elementos necesarios, apenas hay objetos de consumo, pero la naturaleza es su mundo y es donde juegan. Se destacan los valores de la vida comunitaria que los niños y las niñas viven y aprenden desde su psicología infantil.

El material se situaría en la 5ª generación: Educación para el desarrollo humano y sostenible. Trata el tema adecuadamente para el alumnado de esta edad desde la perspectiva de esta generación: medio ambiente y los límites del desarrollo, pues se presenta claramente el tema de *la selva herida*, es decir, se presenta un ejemplo evidente de un modelo de desarrollo inadecuado, que amenaza la forma de vida de las comunidades indígenas y que es claramente insostenible e injusto.


3.2.4. Fundación Entreculturas

Material para Primaria y Secundaria

A) Presentación-descripción

Día Mundial del Medio Ambiente

1. **Nombre o Título:** Día mundial del medio ambiente
2. **ONGD que lo ha editado:** ENTRECULTURAS
3. **Entidad financiadora:** AECID, Comunidad de Madrid
4. **Año de edición:** 2010
5. **Grupos destinatarios:** (Primaria, Secundaria, Educación de personas adultas. Todas las etapas con diferentes propuestas según la etapa)
6. **Temas que trata:** El medio ambiente globalizado
 - a) **Problemas:** Causas y consecuencia del deterioro del medio ambiente
 - b) **Alternativas:** Interdependencia, cuidado del planeta
7. **Recursos materiales que lo componen:**
 - Material impreso, multimedia.
 - Material impreso o en la red, pero documento sólo gráfico
 - **Géneros literarios que incluye:** Para Infantil y Primaria utiliza cuentos sobre el tema, como el titulado: “La tierra es una enorme embarcación”.
 - a) **Para el alumnado:** Cuentos y otros materiales similares.
 - b) **Para el profesorado o formadores:**
 - Guía o programación para el desarrollo de la actividad.



B) Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala

- 1) La **presentación del documento** es sencilla, sin grandes alardes tipográficos, quizás un poco esquemático y básico, que sería conveniente desarrollar más. La información está bien estructurada, sin demasiado desarrollo de las distintas partes que divide la propuesta.

El uso del lenguaje es correcto, las expresiones y la corrección gramatical es buena y la propuesta de programación es adecuada, pero podría ser más completa.

- 2) En cuanto al **uso de imágenes**, colores, gráficos, etc., es aceptable, y se caracteriza por su simplicidad o sencillez. Trabaja los contenidos con un gráfico, que puede ser significativo y si se usa de forma adecuada, puede servir como elemento referente para hacer algunas de las actividades propuestas. El árbol, que es el gráfico, recoge todas las actividades propuestas. Es sencillo pero agradable de ser visto, tiene pocos colores, pero sirve para el desarrollo de la propuesta.

- 3) El texto también hace una descripción de las partes de la programación, sin tener ayuda de otras imágenes. Se sugiere en las actividades, que se hagan gráficos y el uso de imágenes que aporte el profesor o profesora responsable y que le permite desarrollar de forma adecuada toda la propuesta.

Utiliza texto escrito, con los colores de tinta negro y rojo diferenciando bien las distintas partes de la propuesta de actividades por niveles: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. No hay grandes formatos, sirve como documento pero es básico.

- 4) En el desarrollo de la actividad no hace **referencia a las áreas de conocimiento** del medio natural, social y cultural, pero si podemos entender que este tema es un ámbito de trabajo del área indicada anteriormente. También desarrolla actividades relacionadas con la comunicación. En la Educación Ético-cívica se analiza la solidaridad, la participación y la transformación personal y social a través del propio conocimiento de nuestro entorno y los problemas que sacuden al planeta.

No desarrolla la **metodología**, pero la deja entrever en cuanto define cómo se deben hacer las actividades en el apartado de desarrollo de la misma. Sugiere la implicación de todo el alumnado como elementos activos del aprendizaje. La propuesta de trabajo es diferente para Infantil y Primaria por un lado y para Secundaria y Bachillerato por otro. En Infantil/ Primaria parte de un cuento, mientras que en Secundaria / Bachillerato se plantea una reflexión y una lluvia de ideas. Parece en este último colectivo se promueve un proceso de reflexión personal, que permite u obliga a una participación en el trabajo grupal. Al final se sugiere la participación del grupo como colectivo que debe asumir determinadas propuestas.

- 5) Se considera que cumple el **código de conducta de imágenes**. Pretende la implicación, la participación, una reflexión u aceptación de los problemas del medio ambiente, pero sin catastrofismos.

Hace referencia a las mujeres en las mismas condiciones y situaciones que a los hombres sin generar ninguna discriminación.

- C) **Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúan.**

Los objetivos generales que se pretenden, (fomentar la comprensión de nuestro mundo, participar en la mejora del medio ambiente a través de acciones personales, potenciar los valores de compromiso y respeto a la tierra y resaltar el impacto de nuestras acciones en el entorno), son claros y están indicados de una forma sencilla. Además de ellos, se hace una propuesta de dos objetivos específicos, que fácilmente pueden ser conseguidos con el desarrollo de las actividades.

No se hace un análisis muy profundo del problema que plantea, y las consecuencia y acciones a llevar tampoco están muy definidas. Es posible complementarlo con otras acciones y una asunción por parte del alumnado del aprendizaje que haya modificado sus estructuras cognitivas en su actividades básicas y diarias. A

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

través de este cambio de ideas preexistentes, se pueden modificar otros comportamientos que el trabajo no sugiere.

La actividad educativa se podrá situar dentro de la educación para el desarrollo crítica y solidaria (tercera generación) haciendo críticas o análisis en el ámbito educativo, sin más acciones.

3.2.5. Fundación Interred

Material para Primaria

A) *Presentación- descripción*

La carretilla azul (cuento)

<ol style="list-style-type: none">1. Nombre o título: La carretilla azul2. Autora: Fátima del Río3. ONGD que lo ha editado: INTE RED4. Entidad financiadora. Editorial Siete leguas y Fundación INTE RED5. Año de edición: 20096. Grupo destinatario: Educación Infantil y Primaria7. Temas que trata:<ol style="list-style-type: none">a) Problemas: Trabajo infantil y absentismo escolarb) Alternativas: Educación justa e inclusiva como medio para combatir el trabajo infantil y sus consecuencias en la vida de los niños y niñas8. Recursos materiales que lo componen:<ul style="list-style-type: none">- Material impreso y en formato pdf.- Cuento infantil <p>Géneros literarios que incluye: Cuento</p> <ol style="list-style-type: none">a) Para el alumnado: Cuento con actividades didácticas en las últimas páginasb) Para el profesorado o personal formador: Orientaciones didácticas generales y guía de actividades.	
--	---

B) *Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala*

1) **Uso del lenguaje y de las imágenes**

El lenguaje es claro y preciso. Es correcto desde el punto de vista gramatical y ortográfico. Las cuestiones y actividades van guiando a los niños y niñas para conseguir los objetivos propuestos: Ayudar a conocer y comprender los problemas que vive la infancia en otros lugares del mundo y educar en valores como la generosidad, la empatía, la solidaridad.

Las **ilustraciones** y el **colorido** que presentan atraen por su contenido artístico y a la vez cercano al estilo infantil. La autora juega con la luz y la

sombra para expresar mejor los sentimientos de miedo o sufrimiento en contraste con el colorido nítido para expresar alegría y amistad. También el tamaño de la letra cambia según las emociones que viven los personajes protagonistas de la historia.

2) Relación con las áreas curriculares

Este cuento con sus actividades se vinculan a las Áreas de Lengua y Literatura. Se puede trabajar en Unidades Didácticas Interculturales o en cualquier Área porque potencia todas las habilidades lingüísticas y la mayor parte de las Competencias Básicas.

InteRed tiene convenio con centros estatales y privados para que la Educación para el Desarrollo entre en el Currículo de Primaria y Secundaria, por esta razón elabora muchos materiales para la Formación de Formadores con un Plan de Acción Tutorial (ESO), Campañas anuales de sensibilización con sus Guías Didácticas para Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad.

Utiliza recursos de todo tipo: libros, campañas de sensibilización con películas, cuentos, juegos cooperativos, testimonios, *Kamishibai*, o “teatro de papel”; originario de Japón y muy popular allí que suele utilizarse para contar cuentos o historias breves a niñas y niños pequeños que van a disfrutar de él en grupo. Está formado por un conjunto de láminas que tienen un dibujo en una cara y texto en la otra y se van mostrando sucesivamente en una especie de escenario simplificado. Asimismo utiliza el álbum de cuentos, las nuevas tecnologías aplicadas, etc.

3) Actividades que propone (metodología)

Las actividades de *La carretilla azul* son muy didácticas y se recomiendan para la Educación Primaria y para menores de seis años. Las guías se adaptan perfectamente según los niveles donde se quiera trabajar. La metodología es muy adecuada y puede derivar en Talleres creativos y artísticos.

4) Código de conducta

Este material didáctico respeta el **Código de conducta**. La autora del cuento intenta sensibilizar al alumnado de Primaria ante la problemática de los niños y niñas de los países del Sur y las dificultades que viven para poder ir a la escuela, teniendo que trabajar vendiendo cartones o chatarra para ayudar en casa y descubren que uno de los niños va a la escuela y trabaja y que ellos también pueden hacerlo mismo. Las mujeres no aparecen como víctimas ni se les representa discriminadas con respecto a los hombres.

C) Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúan

Se consigue profundizar en los temas y los contenidos de forma adecuada. Desde el enfoque socioafectivo se presenta la realidad dura en que viven muchos niños y niñas de los países del Sur, que tienen que trabajar para

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

sobrevivir y además ir a la escuela, con todas las dificultades y violación de derechos de la infancia que esto implica.

El alumnado de educación primaria se sensibiliza con los temas y la realidad que conlleva el subdesarrollo y descubre la importancia de los Derechos Humanos y la educación para el desarrollo humano.

Nos acercamos a la historia a través de la narración de quienes la protagonizan, que nos cuentan su historia, intentando ponernos en su piel y descubriendo los valores que viven.

A través del estilo literario utilizado por la autora, la propuesta se relaciona con la Didáctica de la Lengua y la Literatura y con las Competencias Básicas de la Educación Primaria

Alumnas y alumnos captan la realidad a partir del cuestionamiento o deconstrucción de sus ideas previas. La autora cuestiona al que lee desde el principio para que reflexione sobre sus ideas preconcebidas y descubra por sí mismo la historia, para ver si es real o no.

A muchos menores les cuesta distinguir la ficción de la dura realidad que viven otros menores de carne y hueso en los países empobrecidos donde se sitúan quienes protagonizan el cuento.

Nos situamos en la concepción de la tercera generación de Educación para el desarrollo porque presenta el contraste entre la pobreza de nuestros protagonistas y la educación necesaria para un desarrollo humano sostenible, así como la responsabilidad de los pueblos del Norte ante los pueblos del Sur. Nos introduce también en la cuarta generación al presentar a los niños y niñas como el grupo más vulnerable y la necesidad de defender los Derechos de la Infancia, especialmente el Derecho a la Educación no sexista y el Derecho de todos los menores de vivir una vida digna, sin trabajo ni explotación de ningún tipo.


3.2.6. Intermón Oxfam

Material para Secundaria

A) *Presentación-descripción*

La feria solidaria

1. **Nombre o título:** La feria solidaria
2. **ONGD que lo ha editado:** Intermon-Oxfam
Observaciones: Esta actividad forma parte de la carpeta de recursos Muévete. Cambiemos las reglas, incluida en la maleta pedagógica Comercio con Justicia, que ofrece también otros materiales y actividades relacionadas con el tema.
3. **Entidad financiadora:** Comunidades autonómicas de Aragón, Valencia, Murcia, País Vasco, Castilla-La Mancha y Cataluña. Agencia Andaluza de Cooperación; Fundación SM; Agencia Catalana; Ayuntamiento de Barcelona.
4. **Año de edición:** 2004
5. **Grupos destinatario:** Primaria, Secundaria y Educación de personas adultas.
Hay tres niveles: público entre 12-14 años, entre 15-16 años y mayores de 16 años.
6. **Temas que trata:**
 - a) **Problemas:** La diversidad, la injusticia, la solidaridad.
 - b) **Alternativas:** Participación. Integración. Campañas solidarias
7. **Recursos materiales que lo componen:**
 - a) **Para el alumnado:** Actividades prácticas de taller. Fiesta final de encuentro.
 - b) **Para el profesorado o formadores:** Propuestas de actividades, sugerencias de posible campaña de calle.



B) *Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala*

1) **Uso del lenguaje y de las imágenes**

La **presentación del documento** es adecuada, de una forma simple, ordenada y bien estructurada. El uso del lenguaje es correcto, las expresiones y la corrección gramatical es buena y la propuesta de programación es aceptable.

Sin embargo, en cuanto al **uso de imágenes, colores, gráficos**, etc., es bastante pobre. Se limita a hacer una descripción de las partes de la programación, sin tener ayuda de imágenes de los distintos apartados del desarrollo de la actividad. No usa gráficos ni imágenes, que les sugiera al alumnado y profesorado apoyo a la propia actividad. Como no usa gráficos ni imágenes ni otros complementos de ayuda, necesita un aporte por parte del profesorado complementario, que le permita desarrollar mejor la actividad.

Sólo utiliza texto escrito, con aceptable formato, haciendo sangrías, subrayados, negritas y bien separados los distintos partes de la actividad,

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

permitiendo, a quien hace la propuesta, llevar un orden lógico. No hace uso del color en el material.

2) Relación con las áreas curriculares

En el desarrollo de la actividad podemos observar que se hace referencia a las áreas de **Conocimiento** del Medio natural, social y cultural utilizando conceptos, relacionados con productos de cada país o lugar como alimentos que se combinan en platos o comidas de diferentes orígenes etc. A partir de ellos se hace referencia a procedimientos y actitudes, como la implicación en el entorno social del barrio, entre otros.

En Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se recogen conceptos como el de Comercio Justo, Cooperación, Solidaridad, mientras que en Educación Ética-cívica se analiza la solidaridad, la participación, el respeto a la diversidad cultural.

A través de estas actividades permite trabajar diversas competencias básicas como la competencia social cultural, la autonomía, el carácter emprendedor, trabaja la competencia lingüística.

3) Actividades que propone (metodología)

La metodología es activa y muy participativa y constantemente implica a todo el grupo y a sus componentes. El trabajo en equipo y cooperativo es fundamental. Implicación de todo el alumnado como elementos activos de su propio aprendizaje. La propuesta de trabajo es fundamentalmente la realización de una feria solidaria que requiere de la participación de toda la comunidad educativa

4) Código de conducta

Cumple el código de conducta. De una forma positiva propicia la empatía, la participación, es posible una reflexión u aceptación de la diversidad sin desmerecer al otro y sin presentarla con aspectos negativos o catastróficos. El proceso de trabajo con la propia propuesta de la feria, mas los trabajos de talleres, debates, etc., es una propuesta digna de análisis de la diversidad.

No hace referencia a las mujeres, no construye ni crea ninguna discriminación sino que considera la diversidad como un valor humano. Toda la propuesta de la actividad es una aceptación y dignificación de la diversidad.

C) **Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúan**

Los objetivos presentados son claros y fácilmente desarrollados y con posibilidades de ser conseguidos en un grupo-aula a través de la actividad propuesta. No se hace un análisis muy profundo y se plantea un poco diluido en el desarrollo, valorándose como necesario una mayor profundización con aporte de otras actividades.

Es posible a través de este trabajo modificar estructuras de pensamiento existentes anteriormente, si el alumnado hace suyas las distintas propuestas, creándose nuevos mapas cognitivos que estructuren de forma diferentes los aprendizajes previos.

La actividad educativa se podrá presentar dentro de la educación para el desarrollo crítica y solidaria (tercera generación) haciendo críticas, análisis y atribuyendo responsabilidades de los países del Norte enriquecidos en la situación de los países del Sur.

3.2.7. Manos Unidas

(1) *Material para Educación Primaria*

A) *Presentación-descripción*

Mejorar la salud materna

1. **Nombre o título:** Mejorar la salud materna
2. **ONGD que lo ha editado:** Manos Unidas
3. **Entidad Financiera:** Manos Unidas
4. **Año de edición:** 2007
5. **Grupo destinatario:** Alumnado de primaria
6. **Temas que trata:** La salud materna, la alegría, generosidad y solidaridad
 - a) **Problemas:** La salud materna en el tercer mundo
 - b) **Alternativas:** Compromiso personal con pequeños pasos
7. **Recursos materiales que lo componen:**
 - a) **Para el alumnado:** guía, cuentos y posters
 - b) **Para el profesorado o formadores:** guía y dossier informativo.



B) *Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala*

1. **Uso del lenguaje y de las imágenes**

El uso del lenguaje parece el correcto para alumnado de educación primaria, aunque desde el punto de vista gramatical el material presenta algunas deficiencias en cuanto a ortografía.

Respecto al uso de las imágenes, se puede distinguir entre las que vienen en los cuentos y pósters de los mismos que podrían ser muy mejorables. Incluye también un póster sobre los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) que, al basarse en fotografías y contener algunos esquemas generales, son más agradables a la vista.

2. **Relación con las áreas curriculares**

Si parece que haya bastante relación de este material y las áreas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Lengua y Literatura y

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

Ciencias Sociales, que implica que el material puede perfectamente ser utilizado como material curricular en cualquiera de estas áreas.

Quizás entre las actividades que se proponen no hubiera estado de más alguna que implicara el uso de las TICs.

3. **Actividades que propone (metodología):** Las actividades que se proponen, tanto las de carácter general, válidas para los tres ciclos, como las actividades específicas por ciclos, así como la dinámica de desarrollo metodológico parecen adecuadas para acercar al alumnado de educación primaria a los objetivos (conocer los problemas relacionados con la salud materna y establecer un compromiso personal de solidaridad, a través de pequeños pasos graduales) salvando la dificultad que parecen tener sobre todo en el primer ciclo.
4. **Código de conducta:** Se puede decir que, en general, se respeta el Código de conducta, puesto que no aparecen imágenes ni miserabilistas, ni idílicas y el tratamiento de género es correcto.

C) **Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúan.**

Los objetivos planteados en este material de Manos Unidas giran en torno al quinto objetivo del milenio “*Mejorar la salud materna*”. En concreto, se pretende que el alumnado de primaria tome conciencia de lo que supone la salud de unas personas tan importantes en la vida del género humano como son las madres y, por lo mismo, la ausencia de ella en los países del Sur. Las madres, además de ser las portadoras de vida, entendemos que realizan su función vital con alegría, generosidad y una gran dosis de solidaridad. En los materiales que se nos presentan sí parece que se profundiza suficientemente en los contenidos, aunque dado el nivel de exigencia empática y el grado de abstracción de los conceptos de alegría, generosidad y solidaridad en los niños y niñas de primaria se nos antoja enormemente difícil la tarea.

El tema de la relevancia de nuestras madres en la vida goza de la ventaja de la experiencia vital directa por parte de todo el alumnado de educación primaria, por lo que no parece que sea necesario recorrer un proceso de deconstrucción en los procesos de aprendizaje de los menores, para sustituir unos esquemas por otros más válidos. Además, las percepciones que de la maternidad tenemos todos los seres humanos están muy impregnadas de afectividad, lo cual favorece la permanencia de las percepciones.

Creemos que este material se sitúa en la tercera generación de educación para el desarrollo, propiciando una educación crítica y solidaria pero sin desarrollar mayor análisis y propuesta de cambio. No llega a la concepción de un desarrollo humano y sostenible, ni mucho menos a defender la idea de una educación para una ciudadanía global.


3.2.8. Manos Unidas

(2) Material para Primaria y Secundaria

A) Ficha de presentación-descripción

Super Pepo y el Jardín de los deseos

1. **Nombre o título:** Super Pepo y El Jardín de los Deseos
2. **ONGD que lo ha editado:** Manos Unidas.
3. **Entidad financiadora:** Manos Unidas
4. **Año de edición:** 2009
5. **Grupos destinatarios:** Primaria y Secundaria
6. **Temas que trata:** La sostenibilidad del Medio Ambiente —7.º Objetivo del Milenio—
 - a) **Problemas:** Nuestras acciones tienen consecuencias positivas o negativas en la Naturaleza
 - b) **Alternativas:** Compromiso y solidaridad con los demás y con el medio ambiente.
7. **Recursos materiales que lo componen:** Material impreso, multimedia: Cuento y Póster
Géneros literarios que incluye: Cuento
 - a) **Para el alumnado:** Serie de cuentos del Súper Héroe: Pepo y fichas de trabajo
 - b) **Para el profesorado o formadores:** Materiales de Educación en Valores: Guía y Fichas



B) Conclusiones de la valoración realizada a través de la escala

1) Uso del lenguaje y de las imágenes

El lenguaje es correcto, claro y preciso, desde el punto de vista gramatical y ortográfico. De forma sencilla y literaria, presenta el cuento como una historia vivida en el jardín del colegio, donde todos los personajes colaboran.

Las imágenes complementan el texto, son armónicas y de gran colorido, es un paisaje perfecto para realizar sus hazañas el Súper Héroe Pepo.

2) Relación con las áreas curriculares

Se puede abordar el tema desde distintas Áreas: Conocimiento del Medio, Lengua Española y Literatura y Educación para al Ciudadanía.

Los contenidos están vinculados también a otras áreas del Currículo de Secundaria, como de nuevo Educación para la Ciudadanía, Educación Ético-Cívica y Educación Literaria.

3) Actividades que propone (metodología)

La metodología es adecuada para Secundaria y también para Primaria.

También se pueden trabajar las Competencias Básicas desde las actividades propuestas o creadas por profesorado a través de Unidades Didácticas.

Los murales y la Serie del Súper Héroe son muy didácticos y apropiados para la Educación de Valores.

C) Grado de profundización: Según los objetivos planteados, su función en el aprendizaje (deconstrucción) y la generación de educación para el desarrollo en que se sitúa

Se profundiza en los contenidos o temas presentados desde el enfoque socio afectivo. El deseo de ayudar a los compañeros a defenderse de las abejas, lleva a los protagonistas a cometer errores y perjudicar al medio ambiente. De esta forma, nos acerca a los protagonistas que nos cuentan su historia, intentando ponernos en su piel y descubriendo los valores que viven.

El alumnado capta la realidad, contrastando sus opiniones y reflexionando sobre la trascendencia de las acciones irresponsables que perjudican a la naturaleza, a pesar de las buenas intenciones de quienes protagonizan la historia. De esta manera se contribuye a la deconstrucción de las ideas previas, permitiendo al alumnado profundizar en la educación para el desarrollo humano y sostenible y ayudando a descubrir la importancia de cuidar el medio ambiente, que pasa por la conservación del mismo y de la vida animal y vegetal que lo conforma.

Este material nos introduce en la concepción de la cuarta generación de educación para el desarrollo, porque nos presenta la coeducación y la importancia de educar en valores humanos, sí como en la educación para un desarrollo humano y sostenible. Además, el material tiene también relación con el 7º Objetivo de Desarrollo del Milenio que hace referencia a la sostenibilidad del medio ambiente.

3.3. Valoración de la aplicación del material en los centros educativos

Valoración cuantitativa y cualitativa

Al intentar realizar esta fase del trabajo nos hemos encontrado con el problema de la escasez de información aportada por las ONGD.

Tras reiterados intentos solamente hemos podido conseguir información de cuatro de ellas, teniendo en cuenta, además, que en algunos casos, la que nos han facilitado hace referencia más bien al conjunto de materiales o campañas que se están implementando en Castilla y León y no al material en concreto que hemos analizado en la primera parte.

Son realmente las dos últimas organizaciones citadas, *Asamblea de Cooperación por la Paz* y la *Asociación Entrepueblos*, quienes nos han aportado datos acerca del material que hemos analizado, recogidos por la persona que se ha responsabilizado de aplicarlo en los centros o bien de coordinarse con el profesorado para su aplicación.

Así mismo en estas dos ONGD nos han transmitido los resultados de una encuesta que adjuntamos, sobre dicho material, elaborada para el profesorado, (y en el caso de la primera también para el alumnado) cuyos resultados recogen de forma fidedigna su valoración.

3.3.1. Asamblea de Cooperación por la Paz

En busca del desarrollo

El material elaborado por Asamblea de Cooperación por la Paz consistente en el juego “*En Busca del Desarrollo*” se ha trabajado desde el año 2009 en diversos centros de la comunidad de Castilla y León, entre los que están:

- 6 IES de Valladolid (capital y provincia) y León (provincia), con un total de 460 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.
- 14 profesores y profesoras de 6 IES de Castilla y León.
- Centros Cívicos de Valladolid en los que participaron 68 jóvenes entre 12 y 30 años pertenecientes a 6 organizaciones sociales. Varios de estos jóvenes son monitores y monitoras de ocio y tiempo libre, así como con experiencia como educadores.
- 140 personas aproximadamente del primer curso de Magisterio de la Universidad de Valladolid, alumnado de la Facultad de Educación. Las edades de estos jóvenes estaban comprendidas entre los 18 y los 27 años.



La valoración cualitativa que ha realizado el profesorado a partir de una encuesta propuesta por Asamblea de Cooperación por la Paz, que se adjunta en el anexo, se resume en los siguientes puntos:

- a) Los educadores y educadoras así como los monitores y monitoras que participan en el juego ven en el mismo un instrumento ideal para trabajar la Educación para el Desarrollo con otros niños, niñas y jóvenes, debido al formato que resulta muy atractivo y novedoso.
Al tratarse de un juego de mesa, el alumnado se siente cercano al mismo por lo que es fácil que participen activamente en el juego. Piensan que es muy útil trabajar contenidos teóricos a través del juego.
- b) Las personas participantes, expresan que el juego les ha ayudado a tener una postura más crítica en cuanto a la realidad que les rodea, especialmente en relación a la información que difunden los medios de comunicación.
- c) Los grupos participantes comentan que el juego les ha servido para comprender las desigualdades que existen en el mundo. Han podido vivir en primera persona los abusos del poder.
- d) El profesorado que ha trabajado con el material dice que el juego ayuda a unir todas las realidades estudiadas durante el curso (tales como la deslocalización industrial, el difícil acceso a la tecnología, la petrodependencia, los problemas

4. Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública

medioambientales, el tráfico de armas, los problemas de la agricultura de subsistencia en los países pobres, las relaciones comerciales desiguales, etc.), realidades que ven claramente interconectadas con el juego.

- e) Las personas participantes expresan que el juego les ha ayudado a empatizar con la situación y la realidad que viven millones de personas en el mundo.
- f) Los grupos participantes comentan que el juego les ha ayudado a ser conscientes de la importancia de la participación de la ciudadanía en la sociedad, así como de la cooperación entre la ciudadanía de un mismo país y la cooperación internacional.

3.3.2. Asociación Entrepueblos

Los niños y niñas de la Selva Esmeraldas

Este material ha sido utilizado en distintos centros de la comunidad autónoma. Entre ellos, se destacan:

- 18 colegios de Valladolid capital.
- 16 colegios de la provincia de Valladolid.
- Centros en la ciudad de Burgos.
- 2 centros en la provincia de Segovia
- 1 centro en la provincia de Zamora.

En total se ha utilizado el material en 40 centros educativos de la comunidad autónoma, 34 de ellos pertenecientes a Valladolid, tres en Burgos, dos en Segovia y uno en Zamora.

En todos ellos estuvo colocada la exposición y el profesorado trabajó sobre los temas abordados, realizando las actividades que se proponen en los cuadernos diseñados para los distintos tres ciclos primaria.

Además, la exposición estuvo presente en centros de personas mayores y centros culturales de diversas localidades.

La valoración cualitativa que ha realizado el profesorado a partir de una sencilla encuesta propuesta por Entrepueblos (que se adjunta en el anexo) se resume en los siguientes comentarios:

- a) La Exposición:

Los contenidos han resultado comprensibles y legibles y se han complementado con el material didáctico para algún curso de primero de primaria.

En un Colegio los alumnos de 5º y 6º han considerado la exposición demasiado dramática para poder asimilarla sin complejos de privilegiados, sin recursos para superar esta dificultad. Se haría necesaria una explicación motivadora.



- b) Del material didáctico (cuadernillos) con las actividades para el alumnado se ha valorado que:
- b.1) Fomenta la solidaridad, tolerancia y conocimiento de otras vidas, desarrolla los valores, apoya el trabajo del aula y proporciona ideas para trabajar el resto del curso. Sólo en algunos cursos se matiza diciendo que resultan *algo* entretenidas las actividades propuestas, dando a entender que menos de lo esperado.
 - b.2) También consideran que se puede relacionar con las siguientes áreas del curriculum:
 - Conocimiento del Medio
 - Área de Lengua
 - Área de Matemáticas
 - Temas transversales
 - Área de religión
 - c) Algunos cursos aislados, más bien pocos, manifiestan que han tenido cierta dificultad en la adaptación de los contenidos de la exposición al currículo escolar y que les han resultado *poco* útiles para algunas actividades de la programación.
 - d) Los centros sugieren como posibles mejoras que se podría acompañar de algún documental, que se podría preparar al centro mediante una charla, que se podría aportar más información sobre la escuela de San Javier de Esmeraldas, donde asisten los niños y niñas protagonistas de la exposición y cuadernillos

3.3.3. Fundación Intered

La forma de trabajar que tiene esta ONGD consiste en Campañas de Sensibilización, Exposiciones y materiales didácticos con sus Guías correspondientes.

Las Campañas que oferta se componen de: Exposiciones fotográficas, guías, documentos, DVDS, películas, libros etc.

Las últimas Campañas que ha llevado a cabo han sido:

- *“Educar a una mujer es educar a un pueblo”.*
- *Igualdad para el desarrollo. Si la mujer avanza, el mundo también”*
- *“Muévete por la igualdad es de justicia”*
- *“Educar sumando, la fórmula del cambio”*
- *“la educación inclusiva, motor de desarrollo”*



Las Campañas y los materiales se presentan en los colegios públicos o concertados de Primaria y Secundaria de la Comunidad autónoma que los solicitan y se trabaja con dichos materiales a través del profesorado o bien a través de personas voluntarias que se ofrecen para realizar las actividades.

Cada año se celebra el día de la Solidaridad en una provincia de la Comunidad y también en los colegios que lo solicitan y así se apoyan diferentes Proyectos del Sur. Así mismo, todos los años se ofrece un curso de formación para el voluntariado internacional.

3.3.4. Manos Unidas

Manos Unidas trabaja desde las siguientes Delegaciones en Castilla y León: 1 en Astorga, 2 en Ávila, 3 en Burgos, 4 en León, 5 en Palencia, 6 en Salamanca, 7 en Soria, 8 en Segovia y 9 en Zamora

En toda Castilla y León hay 1180 Centros que trabajan los materiales didácticos de Manos Unidas, solicitados personalmente por 1066 docentes de distintos cursos de Educación Primaria y 808 de Educación Secundaria repartidos por 765 localidades de la Comunidad.

El profesorado de dichos centros, solicita el material y las Guías Didácticas para trabajar las cuestiones de Educación para el Desarrollo desde los Objetivos del Milenio y la Educación en Valores.

Dicho profesorado tiene libertad a la hora de utilizar los materiales en las horas de tutorías, en la clase y en actividades extraescolares.

Se aprovechan también los recursos y materiales enviados para las Campañas de Sensibilización que Manos Unidas organiza cada año. En algunas ocasiones el voluntariado de la organización presentan las campañas en algunos colegios.

Los materiales y las Guías, en opinión del profesorado, están muy bien elaborados y son un medio privilegiado para educar en valores humanos y sociales, es decir, están muy bien valorados por quienes los utilizan.

Los educadores trabajan la Serie de Cuentos del Súper Héroe Pepo y todos los recursos didácticos: láminas, videos, material informático, etc.

Los Centros y las familias, valoran muy positivamente que se realicen estas actividades de Educación en Valores.

3.4. Conclusiones

Tras el análisis de los materiales en sí mismos, teniendo en cuenta su planteamiento, los elementos que los constituyen y la evaluación de la aplicación, llegamos a las siguientes conclusiones:



1. En la gran mayoría de los materiales los aspectos formales tales como el lenguaje verbal (sintaxis, ortografía) y el icónico (imágenes, uso del color, gráficas) son correctos y están bien complementados entre sí.
2. En cuanto a la relación de los materiales con las áreas curriculares, consideramos que los que hemos analizado propician actividades vinculadas a las siguientes áreas:
 - Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
 - Ciencias Sociales: Geografía e Historia
 - Conocimiento del Medio Natural, social y Cultural
 - Lengua y Literatura.
3. En cuanto a las actividades que se proponen y la metodología subyacente, en general son adecuadas y orientadas a la consecución de los objetivos propuestos.

Las actividades en su mayoría están diseñadas para la comprensión e interpretación de los contenidos propuestos y propician los procesos de análisis, síntesis. Facilitan asimismo la comparación entre fenómenos y las relaciones entre hechos. Con mucha frecuencia ponen al aprendiz ante problemas reales de tipo personal y social, y ante cuestiones de tipo ético y moral.

Finalmente, exigen al alumnado comprometerse en la investigación de cuestiones para él novedosas sobre mundo en que vive, desarrollando su capacidad crítica y cooperativa.

Desde el punto de vista de la metodología, varios de los materiales se sitúan en el enfoque socioafectivo, propiciando que el alumnado se ponga en el lugar de los demás y llegue a “sentir con”.

4. Por lo que al código de conducta se refiere y especialmente en lo relativo a mensajes e imágenes, todos los materiales utilizados lo respetan escrupulosamente.
5. En general podemos decir que todos los materiales analizados son adecuados para que el alumnado pueda avanzar en la dirección de la concepción de educación para el desarrollo que defiende cada ONGD y de los objetivos que se plantea, tanto en este ámbito como en el de la cooperación. Aunque no conviene olvidar que los materiales son un elemento importante, pero sólo uno, de los que influyen en los procesos de construcción de los aprendizajes escolares. El profesor/educador es, por ejemplo un elemento esencial.
6. Algunos de los materiales tratan los temas con más profundidad que otros. En la medida de lo anteriormente expresado, esos materiales favorecerán más o menos la deconstrucción de los aprendizajes previos del alumnado y la reconstrucción de aprendizajes nuevos en la línea deseada. La mitad de los analizados cumplen mejor esta función que los demás.
7. La mayoría de los materiales se sitúan en la tercera generación de la Educación para el Desarrollo. Dos de ellos estarían en la cuarta generación e incluso uno participa de concepciones propias de la quinta.

8. Finalmente, en cuanto o a la aplicación, lo que hemos podido constatar es que pocas ONGD realizan un seguimiento cercano de la aplicación de los materiales en los centros o bien, si lo hacen, no tienen la información recogida y sistematizada. Algunas hacen un recuento global del número de centros que solicita los materiales relacionados con alguno de los temas que trabaja dicha ONGD, sobre todo cuando forman parte de las campañas que ésta realiza.

Parece evidenciarse que, si no hay una persona de la ONGD encargada de llevar el material a los centros, contactando previamente con el profesorado y coordinándose con él para ayudar en la aplicación o para evaluarla, no se garantiza este seguimiento.

De las pocas ONGD que nos han dado información relativa al modo en que se ha aplicado el material (sólo dos), extraemos como conclusión que los profesores hacen una valoración muy positiva del mismo, pues consideran que *fomenta la solidaridad, el conocimiento de otras vidas, apoya el trabajo del aula y proporciona ideas para trabajar el resto del curso*. O bien, en el caso del material consistente en un juego de rol, afirman que ayuda a interrelacionar problemas estudiados en algunas áreas del currículum de Secundaria como la deslocalización, la dependencia del petróleo, los intercambios comerciales desiguales, pues la dinámica del juego exige interconectarlos. En ese mismo caso se recoge también la valoración de los participantes en el mismo, que expresan que *“el juego les ha ayudado a empatizar con la situación y la realidad que viven millones de personas en el mundo”*.

Conclusiones

El estudio que aquí concluye ha realizado un recorrido por el marco general de la política de la comunidad autónoma de Castilla y León en materia de Cooperación Internacional para el Desarrollo, abordando de manera específica la temática de la Educación para el Desarrollo, tanto desde una visión cuantitativa como cualitativa, e intentando hacer referencia a los diferentes ámbitos, modalidades y agentes que asumen el protagonismo en este proceso.

Dentro de este recorrido, y considerando exclusivamente el ámbito geográfico de la comunidad de Castilla y León, se ha llevado a cabo el análisis de la opinión pública, profundizando en los discursos y actitudes que los ciudadanos presentan respecto a la cooperación al desarrollo, realizando un estudio específico de los principales mecanismos relacionados con la construcción del imaginario colectivo sobre la problemática de la pobreza en el mundo y las alternativas que ofrece la cooperación.

Si bien en cada uno de los capítulos ya se han destacado los aspectos más relevantes de cada ámbito de análisis, en este último apartado se presentan de manera agrupada y sintética los principales resultados de estudio, con el objetivo de que sirvan como apoyo a la toma de decisiones de los actores implicados en la promoción de la educación para el desarrollo. Es el deseo de todos los participantes en este estudio que el conocimiento aportado ayude a definir una agenda de trabajo en materia de educación que tenga un impacto inmediato en la construcción de un mundo más justo.

1. Estado de la cuestión de la Educación para el Desarrollo

En el capítulo titulado Estado de la Cuestión de la Educación para el Desarrollo, se presenta un panorama general de los conceptos y teorías relativas a Cooperación para el Desarrollo y la Educación para el Desarrollo que se encuentran actualmente en vigencia, abordando, seguidamente, los principios básicos de la Educación para el Desarrollo y sus ámbitos de aplicación. Por su propia función, este capítulo supone una labor de síntesis y valoración de las principales aportaciones de especialistas, corrientes de pensamiento y teorías.

La pregunta sobre la que se ha articulado el análisis se puede expresar en los siguientes términos: “¿Ha cumplido la Educación para el Desarrollo la expectativa y el papel que se le reconoció en la Unesco en la mitad del siglo pasado y que fue aceptado en el ámbito europeo con la Resolución del Consejo de Ministros de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la Opinión pública europea (2001)?”

Este esfuerzo conceptual es pertinente, puesto que el análisis de la educación para el desarrollo requiere marcar un perímetro que incorpore todas las realidades que se integran dentro de esta expresión. No es baladí explicitar de qué concepto de “Educación” y “Desarrollo” se parte, ya que son conceptos que llevan implícitos una manera de ver y entender el mundo y las reglas que lo rigen en cada momento.

- Cada modelo de desarrollo y cada paradigma que lo caracteriza, generan un tipo de sociedad al que corresponden sistemas de participación y de educación específicos. La opción por un determinado modelo de desarrollo condiciona, en gran medida, las posibilidades de participación, las ideas y las prácticas educativas.
- Por último, no hay que olvidar que el contenido y la función que se otorga a la Educación para el Desarrollo viene condicionado por nuestra interpretación de las causas del “subdesarrollo”, así como por consideraciones sobre las estrategias de cooperación más eficaces.

Conclusión 1

Dado que el concepto de Educación para el Desarrollo va ligado a un determinado modelo de sociedad y de economía, es preciso replantear el marco conceptual del que se parte, tanto en lo referido a “educación” como al modelo social, relacional, económico, en el que se inserta la práctica educativa como un medio de formación de una ciudadanía política, responsable y activa.

- En el nuevo marco de referencia, es necesario resituar, definir y caracterizar claramente los conceptos de *Educación, Sensibilización, Divulgación e Información*.
- La ED para la ciudadanía global, también llamada ED de 5.ª generación, propone la necesidad de llevar a cabo intervenciones encaminadas al cambio global. Se trata de un modelo sugerente pero, en la actualidad, la actuación y trabajo político de los agentes de la sociedad civil más comprometidos con esta faceta de la ED, está lejos de alcanzar el deseado impacto global. En muchos casos, estas prácticas se han quedado en la formulación de una crítica a la globalidad y al orden internacional, que no ha incidido en cambios significativos. No obstante, y como fortalezas de este modelo, se pueden citar experiencias exitosas que demuestran que es posible y “eficaz” el trabajo político (grandes campañas de boicot contra determinadas marcas que van ligadas a explotación infantil, por ejemplo).

Conclusión 2

Si rescatamos la necesidad de una formación política de la ciudadanía que le aporte herramientas de análisis crítico y amplio de una realidad compleja e interconexiónada, en la que se apuesta por un modelo de justicia, equidad y escrupuloso respeto de los derechos de las personas, es preciso devolver el poder y el protagonismo a la sociedad civil y que asuma una actuación directamente ligada al ámbito de las decisiones políticas y económicas. En este sentido, es necesario priorizar el nexo entre la ED y la incidencia política a través del trabajo de cabildo que tenga como fin trazar la línea que va desde la comprensión crítica de la realidad, la protesta ante las situaciones de injusticia y

desigualdad hasta la propuesta. Estas propuestas se deben diseñar con un plan estratégico claro y detallado que sea realizable a corto, medio y largo plazo y que se ubique en el plano local con extensión al plano nacional e internacional.

- La sociedad en general y los actores ligados a la ED especialmente, deben rescatar y reivindicar el concepto de “solidaridad”, como uno de los valores más vinculados a la acción política. Este concepto, en el transcurso de los años, ha ido perdiendo el sentido original que implica ser “sensible” ante situaciones que, desde el conocimiento, nos obligan a tomar partido en un marco de ciudadanía global en un planeta compartido. La solidaridad no se puede concebir con barreras ni con fronteras. La solidaridad es un fuerte valor de compromiso permanente y apuesta por la justicia de todas las personas y pueblos.
- De manera complementaria con la solidaridad, los principios que deben estar permanentemente presentes en el “espíritu y la letra” de la ED como educación política, son: la justicia, la corresponsabilidad, ejercida en función del poder que cada actor posea o le otorgue el ámbito desde el que actúa, la no discriminación, la equidad, referida a la igualdad de acceso para cubrir derechos y necesidades básicas, la participación, real y con capacidad de toma de decisiones, la gestión de conflictos por la vía no violenta, que implica una relación equilibrada entre poderes y, por último, el diálogo, que posibilita el conocimiento de la “otra” realidad o sus intereses y una voluntad de gestionar las diferencias sin la intervención de la amenaza o la actuación violenta.
- La ED necesita de una propuesta metodológica y unas estrategias didácticas concretas que permitan garantizar una coherencia entre el marco teórico y la práctica. Para ello, es fundamental que parta desde una visión que sea capaz de articular la relación entre la dimensión internacional y local, aportando una sólida reflexión sobre las posibilidades de actuación de los diferentes actores, para huir del voluntarismo, la pasividad y la falta de eficacia en las acciones.
- Asimismo, la metodología didáctica ha de ser eficaz desde el punto de vista comunicativo si se pretende favorecer un ámbito relacional entre diferentes personas basado en la argumentación, el respeto y el grupo. Para ello, ha de ser activa, participativa y con potencial para fomentar la indagación. En el planteamiento metodológico se deben distinguir los tres momentos que caracterizan el proceso de actuación: Conocer —Reflexionar / Analizar— Práctica transformadora.
- El enfoque de trabajo socioafectivo propicia un aprendizaje integral, que posibilita la transformación de los conocimientos e ideas (ámbito intelectual), y también las emociones, los valores e, incluso, en la medida de lo posible y desde el respeto a la autonomía, las actitudes y comportamientos.

Conclusión 3

La ED como proceso educativo y formativo no puede estar circunscrita a un determinado ámbito educativo, sino que se debe entenderse como una estrategia a desarrollarse en todos aquellos sectores o campos y con todos los grupos humanos, manteniendo siempre el objetivo último —construcción de una sociedad justa e igualitaria—, pero diseñando propuestas de actuación diferenciadas en función de las características específicas de los grupos y el contexto en el que se mueven.

Como proceso educativo que es, ya se aplique en el ámbito de la Educación formal, o en el no formal o informal, la ED se debe llevar a cabo respetando los valores, principios, metodología, estrategia didáctica y enfoque que le son propios.

- La educación para el desarrollo debe ocupar un lugar destacado en los diferentes ámbitos de actuación que tiene el hecho educativo: ámbito formal, no formal e informal.
- En el ámbito de la educación formal, la ED debe integrar tanto actividades encaminadas a la formación de valores, como acciones centradas en la aportación de conocimientos e información que posibilite el ejercicio de análisis y la comprensión de la realidad del mundo. La formación centrada en competencias aporta un marco relevante para la integración de estas dos dimensiones.
- Para conseguir los objetivos que persigue, el espacio dedicado a la ED ha de ser tanto un espacio educativo como un lugar de encuentro intercultural, respetuoso, democrático, inclusivo; y un espacio de diálogo, basado en planteamientos pedagógicos críticos y analíticos que aborden cualquiera de las temáticas formalmente curriculares.
- La propia filosofía de la ED no es compatible con un modelo escolar cerrado, basado en un marco compartimentalizado en materia organizativa, cuya lógica sea la mera agregación de materias, sin excesiva coherencia con las normas de funcionamiento de la comunidad educativa ni con las metodologías utilizadas del proceso enseñanza-aprendizaje o el rol que se otorga a cada miembro de dicha comunidad. La ED es fundamentalmente un marco integrador, que promueve la coherencia entre contenido, método y organización, enfocado todo ello a la construcción de un espacio participativo y activo que promueva nuevos modelos de vida.

Conclusión 4

La educación formal necesita de una profunda transformación que ponga en el centro del hecho educativo la necesidad de formar para ser ciudadanía activa, propositiva y crítica y, en este marco, la ED debe aportar su experiencia y saber tanto en contenidos como en formación de valores, así como en una propuesta metodológica basada en la tríada: partir de la práctica, analizar políticamente la práctica, elaborar una nueva propuesta. Así visto, es preciso rescatar y explicitar el carácter ideológico de la educación en general y de la ED en particular.

La participación y la corresponsabilidad de los diferentes actores de la comunidad educativa son dos elementos cruciales si se pretende una formación de personas con capacidad de pensar, argumentar, tomar decisiones y actuar.

En definitiva, es posible y es necesario incorporar real y sistemáticamente la ED en la educación formal, tanto en contenidos (temas) como en metodología (grupos de aprendizaje, investigación participativa, resolución de conflictos, ...)

- En el ámbito de la educación no formal, al igual que la educación formal, es imprescindible una estructura organizada y diseñada para grupos con características

específicas, contando como requisito fundamental la coherencia entre objetivos, fin último, medios y grupo destinatario.

- Los colectivos destinatarios del proceso formativo a través de la educación no formal debe compensar la falta de acceso o de oportunidades de formación que una parte significativa de la población sufre.
- Por ello, responder a la satisfacción de las necesidades de los grupos destinatarios con una propuesta sistemática, ordenada pero flexible, es una tarea que requiere de la participación, desde el inicio del proyecto educativo, de las personas destinatarias, ya que su implicación y protagonismo en la definición de objetivos y en el diseño es parte de la metodología de trabajo.

Conclusión 5

La educación para el desarrollo en el ámbito no formal se debe determinar desde una estrategia de formación política coherente con la coyuntura del momento en que se vive. Ello implica que debe partir de un análisis de la realidad y desde el mismo, definir los objetivos a corto y medio plazo que propicien los cambios necesarios en la búsqueda de una sociedad justa e igualitaria; posteriormente se deberán determinar las actuaciones necesarias, los recursos que se necesitan y, todo ello, desde una absoluta coherencia y real protagonismo de los distintos actores involucrados.

- La educación informal, no teniendo una explícita intencionalidad formativa, tiene una fuerte influencia en la adquisición de valores y en los imaginarios colectivos que configuran los rasgos culturales de una sociedad determinada.
- En el ámbito informal el centro del interés es el mundo de los afectos y de las emociones, es decir, el mundo interior, subjetivo de la persona frente a lo racional, lo objetivo, lo concreto.
- Los medios de comunicación tienen una influencia y poder destacado en lo que a educación informal se refiere.
- Un sistema que necesita de personas obedientes y sumisas, pasivas e insolidarias, cómplices por omisión de decisiones que afectan a toda una población, se sirve, entre otros recursos, de la influencia de los medios de comunicación que, de forma absolutamente controlada, determina las informaciones, la manera de presentar los hechos y las connotaciones emocionales que se desean provocar.

Conclusión 6

La formación de una ciudadanía solidaria, consciente, con un bagaje en valores y actitudes fuerte, que actúe frente al dominio de un sector minoritario que decide las condiciones para una inmensa mayoría, es una tarea que compromete a todos los ámbitos de actuación. Es preciso trabajar desde el interior de los medios de comunicación y otras fuentes de influencia, así como desde el exterior. Nuevamente, la definición de estrategias de actuación claras, bien diseñadas y coherentes con los principios y valores en los que se sustenta la ED es una constante en todas las actuaciones de educación.

- A pesar que tradicionalmente se ha considerado a las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo y a las Entidades Locales como los actores principales, que no únicos, a la hora de promover la ED, desarrollando funciones de sensibilización y formación, en el contexto actual otros actores, fundamentalmente económicos, se están abriendo un espacio que obliga a definir con precisión, nuevamente, la fundamentación y marco ideológico en el que se sustenta la ED, que, como se ha planteado, implica un proceso educativo y formativo encaminado a generar una conciencia crítica sobre la realidad y cuyo fin último es la transformación social en clave de justicia y solidaridad.
- La Educación para el Desarrollo pretende construir una *ciudadanía global crítica*, políticamente activa y socialmente comprometida con un *desarrollo humano* justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Y desde esta concepción, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles.

Conclusión 7

Si la razón de ser de la ED es la lucha por una sociedad formada con una conciencia crítica sobre la realidad mundial, participativa y protagónica de la transformación social en claves de justicia y solidaridad, políticamente activa en la construcción de un modelo económico alternativo al vigente y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las poblaciones del mundo, los actores responsables de llevar a cabo la actuación en materia de ED no pueden ser más que aquellos que tengan, de manera explícita, estas finalidades entre las propias y sus actividades y diseños de intervención respondan a dichas finalidades.

- En líneas generales, no existe una práctica evaluativa de la educación para el desarrollo. Ello es una consecuencia más de la negativa a tener esta herramienta como uno de los pilares más importantes en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo en particular y de la educación ciudadana, en general, que la ha tratado como un mero acompañamiento en la sombra de otras actuaciones más “visibles”.
- La evaluación es una actividad fundamental para ir trabajando sobre el proceso educativo que implica la ED, confrontando la pertinencia, la coherencia, tanto interna como externa, y el impacto, tanto en las personas como individuos, como en el espacio en el que se interviene.
- La sistematización es un método de trabajo muy interesante para acompañar y complementar la evaluación de la práctica.

Conclusión 8

Evaluar no es rellenar un formulario al final de una actividad. Evaluar implica analizar si la relación diagnóstico inicial – objetivos perseguidos – recursos destinados – actuaciones realizadas- tiempo invertido- han logrado un impacto medible significativo. Toda la información que arroje esta evaluación será el insumo de partida de la nueva práctica.

Para ello, es preciso tener formación específica para llevar a cabo este método de análisis; Obliga a incorporar la evaluación desde el inicio en el diseño de la ED; implica

que dicha actividad ha de ser permanente y, de nuevo, en una total coherencia con los fines, metas y objetivos, características del grupo, etc. con que se desarrolla una u otra actuación; es una apuesta clara del valor e importancia que la educación tiene como una herramienta de poder social y político.

2. La Educación para el Desarrollo en Castilla y León

La realidad de la cooperación internacional y de la actuación en materia de educación para el desarrollo que se lleva a cabo en Castilla y León, es el resultado de las decisiones políticas adoptadas por las diferentes administraciones, gobierno autonómico y entidades locales, (EELL), de las actuaciones y propuestas planteadas y desarrolladas por otros agentes de cooperación, como las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), universidades públicas, entidades financieras, etc., así como por el conjunto de iniciativas y actividades generadas por la sociedad en general.

Esta realidad se puede resumir en los siguientes aspectos generales y extraer las siguientes conclusiones y recomendaciones.

- La institucionalización de la Cooperación internacional al desarrollo se plasma en la promulgación de la Ley de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León en el año 2006 seguida, a partir de 2009, del Plan Director de Cooperación y las Programaciones Ejecutivas Anuales, por parte de la Junta de Castilla y León, y las Programaciones Municipales de Cooperación al Desarrollo por parte de Ayuntamientos como Segovia, en 2004, y León y Valladolid en 2011; las convocatorias anuales de subvenciones en diferentes modalidades: proyectos, acción humanitaria y educación para el desarrollo y sensibilización social; y la creación de hasta 13 Consejos de Cooperación en otras tantas entidades locales, además del Consejo de Cooperación regional.
- En el contexto de la AOD española y descentralizada, la cooperación al desarrollo castellano-leonesa es una cooperación modesta, con una asignación de recursos inferiores a la media, tanto en términos absolutos, es decir, las cuantías, como relativos (porcentaje sobre presupuesto o AOD por habitante y año), a excepción del Ayuntamiento de Burgos que figura entre los 20 gobiernos locales del estado español que más aportan.
- En el periodo 2007-2010, alrededor del 80% de los recursos se han orientado principalmente a Proyectos de desarrollo. Las otras dos modalidades significativas de esta cooperación son la Acción humanitaria, dotada con un 8% de los recursos y la Educación para el desarrollo y Sensibilización social, con un aporte del 6%. Mientras en el total de la cooperación castellano-leonesa, la Junta aporta las dos terceras partes de los recursos (en torno al 65%), en el caso de la ED el porcentaje alcanza el 79%.

Conclusión 9

A Educación para el desarrollo en la comunidad de Castilla y León se destina una asignación presupuestaria muy escasa, frente a la actuación a través de proyectos de

cooperación. Esta situación se puede entender desde el predominio de una concepción asistencialista de la cooperación según la cual la mayor parte de los recursos de cooperación son para ejecutarse en los países destinatarios, no considerando, de hecho, necesaria la intervención en el propio territorio.

- Algunas entidades locales (Ayuntamientos y Diputaciones provinciales), no consideran que sea labor suya sufragar directamente la modalidad de ED o la consideran parte de las acciones vinculadas a los proyectos de cooperación sobre el terreno subvencionados. De las 24 entidades públicas de la comunidad analizadas, incluido el gobierno regional, en el periodo 2007-2010 sólo 12 entidades de ellas han financiado proyectos de ED y sólo cuatro lo han hecho de forma constante (Junta de Castilla y León, Ayuntamiento de Valladolid, Diputación de León y Valladolid).
- Esta inversión mínima para programas y proyectos de ED y escaso compromiso por parte de las EELL, no se corresponde con la importancia que le otorga el enunciado de la Ley 9/2006 de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, que, recogiendo los planteamientos de la Ley estatal en el mismo ámbito y el Plan Director de la Cooperación española 2005-2008, (2006; 15) define la Educación al Desarrollo como *“el proceso dinámico interactivo y participativo orientado a lograr la implicación de la sociedad castellano y leonesa, mediante el análisis crítico, en la defensa de los derechos humanos, la incorporación de valores propios de este ámbito de actuación y un cambio de actitudes y comportamientos en las personas que les lleve a un compromiso activo para la acción participativa y transformadora”, y la Sensibilización social para el Desarrollo como “el conjunto de actividades cuyo objeto es informar, favorecer un mejor conocimiento y comprensión, y concienciar a la población sobre la realidad de los países empobrecidos, las causas y consecuencias de los problemas”.*
- Por otro lado, la Educación para el desarrollo que se realiza en nuestra comunidad consiste en acciones pequeñas que cuentan con pequeños financiamientos. Según los datos de la DGPOLDE, de las 247 acciones realizadas durante el periodo 2007-2010 casi dos de cada tres (72,5%) no alcanza los 15.000 euros de financiación y sólo siete superan los 100.000 euros. Estas últimas actuaciones son financiadas por la Junta de Castilla y León y, en tres de los casos, canalizadas por la propia entidad: *Campaña Castilla y León es Solidaria* en medios de comunicación (305.070 €), *Campaña de sensibilización ODM* (229.310 €) y *Asistencia técnica educación para el desarrollo* (170.061 €).

Conclusión 10

La Educación para el Desarrollo como proceso educativo y formativo que es, hay que diferenciarla muy claramente de las actividades de Sensibilización, y dado su valor como estrategia para formar una ciudadanía en los países del Norte crítica y activa, defensora de los derechos humanos y comprometida con un mundo más justo, debe estar contemplada, de hecho, como una prioridad dentro del ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, con la consiguiente dotación de recursos necesarios, tanto económicos, como de proyectos y personas capacitadas para llevarlos adelante.

- Las actividades a las que se destinan más del 60% de los recursos de ED son las *Campañas*, las *Exposiciones*, los *Programas de voluntariado internacional*, las *Acciones de ED en las universidades* y las *Jornadas, congresos y foros*. De ellas, sólo las Exposiciones mantienen un ritmo de crecimiento, mientras que las demás disminuyen en 2010. El año 2009 supuso un importante incremento de los recursos destinados a ED, fundamentalmente Campañas y Programas de voluntariado internacional.
- Frente a las *Campañas* (30% del total) y los *Programas de Voluntariado internacional* (19,4%) que son actividades puntuales pero se llevan un importante porcentaje del total de los recursos de ED (30% y 19,4% respectivamente), las acciones contempladas a medio y largo plazo, como son el *Apoyo a centros de documentación*, *Acciones en centros educativos* o *Elaboración de materiales didácticos y de sensibilización*, cuentan con recursos mínimos.
- Mientras en el año 2007 el 83% del financiamiento global comunitario de la ED se ejecutaba vía ONGD, en el año 2010 éstas organizaciones recibieron apenas el 18%. Esta situación se debió, fundamentalmente, a la asunción por parte de la Junta de Castilla y León, de llevar a cabo de manera directa la ejecución de esta modalidad. Así, en el año 2007, el 100% de los recursos del gobierno regional se ejecutaron a través de las ONGD y en 2010 apenas ejecutó de esta forma el 6%.

Conclusión 11

La Educación para el Desarrollo es una actividad que debiera estar muy ligada a las ONGD y a las EELL. Las primeras, como referente y vínculo directo con la ciudadanía a la que va dirigida la actividad y, las segundas, como facilitadoras para hacer llegar al sector de técnicos y personal de las distintas administraciones políticas los fundamentos principales de la cooperación internacional y la necesidad de vincular los ámbitos de gestión y toma de decisiones con este ámbito.

En este sentido, es preciso rediseñar una estrategia educativa en nuestra comunidad a partir de una evaluación de la práctica realizada y el impacto conseguido, para diseñar entre los distintos actores, un nuevo plan, donde se detallen claramente los objetivos que se persiguen, los ámbitos y grupos destinatarios, la determinación de actores responsables del diseño y ejecución y las distintas fases temporales con su correspondiente dotación presupuestaria. En dicha estrategia, cuya finalidad será siempre promover cambios en lo local con proyección en lo global, debe contemplarse la evaluación de impacto posterior a cualquiera de los programas diseñados y en base a esta evaluación diseñar actuaciones futuras.

Conclusión 12

Los ámbitos donde se puede y debe implementar los programas de educación para el desarrollo son el ámbito de la educación formal donde se debe trabajar una propuesta con las personas responsables para incorporar los objetivos, temas y principios fundamentales en el marco del currículo escolar y de formación del personal docente y no docente; en el ámbito no formal es preciso desarrollar un programa a medio y largo plazo que forme parte de una estrategia de cooperación más amplia, pero en el que la ED y

la Sensibilización tengan un espacio prioritario. Por último, en el ámbito informal sería necesario propiciar espacios de trabajo con otros agentes de información y potencialmente referentes y protagonistas de actuaciones que tengan repercusión en el ámbito nacional e internacional (medios de comunicación, acción social de entidades financieras, empresas, ...).

3. Opinión pública y Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León

Uno de los aspectos importantes para diseñar una estrategia de educación para el desarrollo futura es conocer qué conocimientos, opinión y actitud mantiene una población frente a diferentes aspectos relacionados con la situación del mundo y las personas que en él habitamos.

Trabajar con las personas desde la cercanía e interacción que posibilitan los Grupos de discusión junto con la opinión y valoración de una comunidad autónoma ampliamente representada a través de una Encuesta de opinión pública, ha sido el objetivo de esta parte del estudio. Con ello de transfondo, es posible identificar aspectos que favorecen la actuación formativa y educativa y aspectos que son dificultades o retos a superar y que también han de ser muy tenidos en cuenta.

- Si bien la población castellano-leonesa manifiesta un alto nivel de interés por los acontecimientos y problemas mundiales, a la hora de identificar dichos problemas parece estar muy condicionada por los que afectan a esta parte del mundo (paro y crisis económica), es decir, la propia realidad es el centro de la realidad mundial.
- Por otro lado, pareciera que la visión del mundo está dividida en dos realidades: la de los países enriquecidos, “*la nuestra*”, y la de los países empobrecidos, “*la de los otros*”.
- Los problemas más importantes que se identifican ligados a los que sufren los países empobrecidos, son la violación de los derechos humanos, la guerra y los conflictos bélicos así como la falta de alimentos, identificando como causas la corrupción de sus gobernantes, la falta de recursos propios, falta de formación, etc.

Conclusión 13

Partiendo de un alto interés por situaciones que afectan al mundo y su problemática, es preciso romper la visión estereotipada en la que el imaginario sobre el Sur es un todo caracterizado por las carencias, la corrupción, la necesidad y la incapacidad de actuar y de protagonismo y ello nos lleva a diseñar programas de formación de una ciudadanía con capacidad de análisis, relación y contextualización en un mundo absolutamente interdependiente.

- Es interesante constatar que la lógica que predomina en la identificación de los tres problemas principales de los países empobrecidos por parte de la población castellano-leonesa es la lógica del conflicto —violación de derechos humanos, guerras y

conflictos, falta de acceso a los alimentos—, frente a la lógica económica de la población europea y española - pobreza, crisis económica, falta de acceso a alimentos-.

- Las causas de los problemas del Sur señaladas son mayoritariamente endógenas, es decir, internas, propias del país: carencias, corrupción, escasez, guerras, catástrofes, etc. En un porcentaje muy inferior (27,5%) se señalan otras razones que tienen que ver con el papel y las decisiones del Norte: escasez de la ayuda, explotación de recursos, sistema económico mundial, papel de las multinacionales, etc.
- En este sentido, predomina una explicación de las causas del “subdesarrollo” mayoritariamente de corte liberal (los países del Sur llevan un retraso económico, social... y necesitan de la ayuda de los industrializados para acelerar su impulso económico), y en menor medida argumentaciones sociales y de cuestionamiento del sistema económico neoliberal (explotación del Norte hacia el Sur).
- Este imaginario colectivo hacia estos países probablemente está generado por los mensajes y las imágenes que mayoritariamente se utilizan en los medios de comunicación al dar noticias de estos países y por las campañas de algunas ONGD.
- La imagen más recurrente de los países empobrecidos es la de niñas y niños africanos hambrientos. La expresión más utilizada es la de “*negritos hambrientos*”. Otras imágenes están relacionadas con la figura de mujer-madre-víctima, catástrofes, guerras, etc., que llevan a una mirada sentimentalista, superficial y descontextualizada.
- En general, la cooperación responde a un enfoque asistencialista-paternalista, en concordancia con la imagen que se tienen de estos países y con la idea de que sus problemas tienen su origen en los propios países. Así los términos más conocidos relativos a prácticas de cooperación, apadrinamiento, proyectos de desarrollo y ayuda humanitaria, se basan en esta idea asistencialista de intervención: ayuda, asistencia, pero no cambio ni transformación de las relaciones desiguales y modos de vida y consumo

Conclusión 14

A pesar que hay múltiples e interesantes análisis y teóricamente la información se mueve cada vez con más facilidad, continua siendo prioritario el trabajo de reflexión más analítico que nos lleve a salir de la mirada occidental y nos enfrente a la necesidad de promover cambios en nuestra propia sociedad en la que conceptos como “banca ética”, “compra y consumo responsable”, “decrecimiento”, entre otros, se conviertan en términos conocidos y asumidos individual y colectivamente.

En este sentido, es también preocupante, y por ello se convierte en una necesidad, profundizar en los métodos y los contenidos que se trabajan en ED para ir modificando la percepción de que las causas más importantes del problema de la pobreza o, en general, la problemática del Sur, es debido a causas endógenas. Incorporar clara y explícitamente y de manera analítica las causas que están en un sistema global de relaciones internacionales donde, tanto los gobiernos del Norte como la ciudadanía tenemos responsabilidad, ayudará, no sólo a romper una falsa idea sino también, a ir rompiendo la mirada y la actitud paternalista o asistencialista que aún tiene una significativa presencia.

Conclusión 15

Es también necesario romper el imaginario colectivo que responde, fundamentalmente, a la imagen y el tratamiento que de los acontecimientos se dan a través de los medios de comunicación masivos y que responde, a su vez, a intereses políticos y económicos. Este imaginario configura una realidad inconexa, desoladora, violenta, en la que no es posible actuar. Frente a ello, es preciso trabajar poniendo en relación diferentes acontecimientos, actores, intereses que confluyen en una propuesta global determinada por una élite de poder. Recuperar y restablecer el poder desde las personas es una de las tareas de la ED.

- Casi la absoluta mayoría de la población encuestada (90%) valora positivamente la cooperación al desarrollo y considera que es una estrategia muy importante para resolver los problemas de los países empobrecidos. Es significativo el hecho de que esta buena valoración es muy superior a la manifestada en el resto del estado español que se manifiesta más escéptica sobre su utilidad.
- A pesar de la crisis económica, más de la mitad de la población castellano-leonesa considera que la cooperación al desarrollo ha de continuar manteniendo su cuantía e incluso aumentándola. En este aspecto, las opiniones expresadas se acercan más a las de la Unión Europea, que considera que hay que mantener la ayuda (50%), que a las de la población española (38%). No hay que desdeñar quienes considera que “ahora no es el momento para ayudas”.
- Por otro lado, la cooperación descentralizada es bastante desconocida y la cantidad de recursos que una entidad local destina a cooperación no se corresponde directamente con el conocimiento que la población tenga de su actuación en este campo, lo que viene a indicar que la política de cooperación descentralizada no depende del conocimiento y opinión de la sociedad civil, si no de otros factores, lo que cuestiona de alguna forma el valor de la cercanía a la ciudadanía y de permeabilidad en su definición que se le supone a este tipo de cooperación.
- Ubicar la necesidad de actuar en “otros”, como son las ONGD, el gobierno, organismos internacionales o los propios países del Sur, es también una manera de poner “distancia” con lo que implicaría el compromiso individual, además de poner de relieve la falta de conocimiento de otros actores y actuaciones en este terreno.

Conclusión 16

Siendo la cooperación un instrumento de lucha contra la pobreza y la desigualdad bien valorado, es preciso romper con el criterio de que los cambios se pueden lograr en la medida que otras personas, entidades u organismos ajenos al propio sujeto se involucran en acciones que les son propias. Propiciar espacios de encuentro, debate y toma de conciencia sobre la propia participación, es un reto aún por lograr, del mismo modo que conseguir un involucramiento en el tejido social organizativo sería uno de los objetivos a seguir, junto a la actuación y consolidación de redes.

- Cuando se abordan las medidas o actuaciones encaminadas al cambio social, una opinión muy generalizada mantiene la necesidad de llevar a cabo cambios políticos,

económicos y sociales en los propios países del Sur y sólo una minoría de la población castellano-leonesa considera que los cambios deberían darse también en el Norte o a nivel global.

- Las medidas consideradas más adecuadas para mejorar la situación de los países empobrecidos son la *ayuda técnica*, la *satisfacción de las necesidades básicas* y la *promoción y defensa de los derechos humanos*. Esta opinión responde de manera coherente a la visión de las causas de la situación y la imagen asistencialista de la cooperación. Las opciones que implican cambios profundos en el Norte o el fomento de la democracia son menos tenidas en cuenta.
- Así, teniendo buena acogida las propuestas que implican cambio en las pautas de consumo, predomina una visión de corte caritativo-asistencial de la cooperación, que parece ser mayoritaria y está presente en todos los grupos sociales con los que se ha trabajado, aunque existe también otra de carácter relacional y transformador, en la que el alumnado y el personal de las ONGD es más receptivo.
- Las razones por las que es necesario actuar permiten identificar tres perfiles básicos de personas: quienes se sienten obligadas por un deber ético-moral (justicia social), que es el grupo más numeroso; quienes responden principalmente a criterios de carácter práctico-instrumental (reducir la inmigración y evitar problemas de seguridad), y quienes muestran un perfil de carácter compensatorio o distributivo (“ser causantes del problema y “a nosotros nos sobra”). A estas razones habría que añadir una cuarta que hace referencia a la propia satisfacción (“nos hace sentirnos mejor”)

Conclusión 17

Favorecer una ciudadanía activa y comprometida con el cambio por una sociedad justa, implica, nuevamente, tomar conciencia de las conexiones que existen entre las distintas realidades que se dan en el mundo, donde la participación, implicación y actuación en red es una de las claves para llevar a cabo una estrategia de acción, también global. Actuar en red, apoyar las iniciativas de otros colectivos y llevar a cabo trabajo de incidencia política son algunas de las facetas clave que ponen en el centro la justicia social como meta del proceso de cambio.

- Se podría afirmar que la mayor parte de las personas encuestadas piensan que pueden contribuir a cambiar la situación de pobreza. Entre ellas son mayoría las que dicen contribuir y hay una parte que no sabe cómo hacerlo. Este último grupo de personas que no sabe cómo actuar es muy interesante para la ED, pues son personas que tienen la inquietud pero no conocen o saben cómo canalizarla.
- Las personas que contribuyen de alguna manera suelen hacerlo a través de donaciones de objetos (ropa, libros, juguetes,...), seguido de las donaciones económicas; el número de personas comprometidas disminuye a medida que aumenta el grado de implicación de las acciones.
- En lo que respecta a actuaciones, aún se mantiene de manera significativa aquellas que corresponderían a la 1.^a generación de la educación para el desarrollo (modelo caritativo-asistencial), que, además, son las que más han calado en el subconsciente colectivo y lo que moviliza a la gente para actuar. Esto también explica que la mayor

parte de las personas que considera que está apoyando al cambio, lo que hace es realizar donaciones de algún tipo.

- La 2.^a generación de la educación para el desarrollo, que transmite la idea de que hay que ayudar a estos países a modernizarse, ha tenido también bastante repercusión. Este tipo de discursos se da también con bastante frecuencia.
- Sólo un grupo minoritario plantea la necesidad de cambios a nivel global y la importancia de la ED en la consecución de este fin.
- El nivel académico parece ser la variable asociada a este conocimiento: a mayor nivel de estudios más se ha oído hablar de cooperación al desarrollo y, a la inversa, quienes han oído hablar rara vez o nunca aumentan al disminuir el nivel académico.
- Este interés está asociado al nivel académico, a mayor formación mayor interés por la problemática mundial, y la edad, las personas entre 35 y 55 años son las que muestran mayor interés, y no parece relevante la relación con la ideología política.

Conclusión 18

Las ONGD deben realizar un especial esfuerzo por acercarse más a la población en general y a colectivos específicos en general, a través de actuaciones significativas y relevantes en el sentido de que lleguen a la ciudadanía, con mensajes coherentes de compromiso y estrategias de actuación donde personas de diferentes edades y características puedan tener un espacio donde participar.

Conclusión 19

A pesar de que temporalmente deberíamos haber superado la 5.^a generación de Educación para el Desarrollo, esta fase no ha sido superada y se debería estar trabajando todos los actores de la cooperación junto con las organizaciones de los países del Sur, analizando las propuestas de “decrecimiento” en un marco mundial en el que la crisis sistémica obliga a realizar una revisión de planteamientos y estrategias, para plantear y ensayar nuevas propuestas viables y justas para todas las partes del planeta.

Esta es una de las “tareas” de la Educación para el Desarrollo que, de manera compartida, en base a un diagnóstico de la realidad, de la búsqueda cooperativa de un marco más amplio de contextualice el momento actual y, teniendo permanentemente como referente los fundamentos de la ED, posibilite una elaboración compartida de nuevas líneas de trabajo, actuación y vida.

Conclusión 20

Dado que las características de la población “más” informada o con mayor interés parece estar en un rango de edad media y con estudios, es fundamental crear los mecanismos y las herramientas adaptadas para acceder al nivel del colectivo más joven y de más de 55 años.

Ello debe contemplar “acceder” también al personal formador o responsable de la educación de estos grupos: educación formal obligatoria, educación de personas adultas, educación de alumnado universitario, por un lado así como profesorado en general y personal capacitador por otro.

4.- Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública e materia de Cooperación para el Desarrollo en Castilla y León

El análisis de la prensa escrita, los libros de texto más utilizados en los centros educativos de la comunidad autónoma y de algunos de los materiales de ONGD significativas por el trabajo de educación para el desarrollo que llevan a cabo de manera más continuada puede dar pautas que ayuden a comprender el conocimiento y la valoración que de la cooperación se tiene por parte de la población castellano-leonesa así como del nivel de participación e implicación que se siente en el marco de la lucha por los derechos y la justicia.

El análisis de estas tres fuentes potenciales de influencia en el medio social puede arrojar información significativa que argumente las propuestas futuras.

4.1. La prensa de Castilla y León

- La realidad múltiple, desigual y compleja de los países empobrecidos, es representada de manera uniforme a través de una única imagen que pone de relieve situaciones dramáticas de manera sensacionalista que suelen provocar sentimientos de tristeza y la compasión que en general desencadenan la opinión de que es necesario hacer algo para solucionar el problema.
- Esto concuerda con el imaginario colectivo que las personas de Castilla y León han manifestado tener de forma mayoritaria en relación a estos países: sitios desoladores, el hambre, la pobreza y la imagen recurrente de “negritos hambrientos”. También con la opinión general de que es necesario intervenir para producir cambios en esos países.
- El interés pasa de unas cuestiones a otras según la noticia de moda. Además se presentan de manera inconexa, en la mayoría de los casos no se explica el origen ni las causas de lo que ocurre. La frecuencia con la que se encuentran explicaciones sobre las consecuencias y los antecedentes de los sucesos es muy baja. Con una frecuencia aún menor se incluyen explicaciones sobre la relación de estos hechos con otros, y por supuesto aún menor con las noticias y los sucesos del Norte. No es posible establecer conexiones entre las piezas publicadas y el resto de informaciones que componen la agenda diaria. La relación causal suele remitir a una sola causa, solo un 4% de las noticias analizadas hacen análisis causales complejos.
- Parece que son casos aislados, sin relación entre sí ni con otros asuntos y sin mayores explicaciones que dividen la realidad y la representan a través de dos tipos de noticias: las que muestran los sucesos que ocurren en los países del Norte y las de

los que muestran lo que ocurre en los países del Sur. Sin conexión entre ellas. En cada realidad pasan cosas distintas y cada parte del mundo tiene sus problemas.

- Al no presentarse las causas de los acontecimientos ni los antecedentes de los mismos, se logra generar un sentimiento de confusión e impotencia que suele llevar aparejado, por un lado, la necesidad de argumentar de manera muy simple y estereotipada y, por otro, delegando las posibles responsabilidades en “otros”, siendo, generalmente la clase política la principal responsable en lo que a actuación se refiere.

Conclusión 21

La información que la prensa da en relación a los países del Sur muestra una realidad uniforme, pero de hechos aislados entre sí y sin relación con la realidad y los sucesos que ocurren en el Norte. Hay una falta de análisis en relación a las causas y tampoco se contextualizan los acontecimientos ni histórica ni geográficamente ni internacionalmente. Cuando se remite a alguna causa, por lo general se personaliza la responsabilidad apuntando a gobernantes.

De cara a la ED esto promueve una opinión desvirtuada de la realidad y dificulta la comprensión acerca de la situación internacional y de la interconexión existente entre los sucesos que ocurren en distintas partes del mundo. Esta percepción puede conducir a una desmotivación por la participación y la implicación personal por un cambio global, al inducir un sentimiento de impotencia, delegando las responsabilidades en otros, en la clase política o los organismos internacionales.

Si la prensa incluyera una incorporación de un análisis causal y una contextualización de los hechos que ocurren en estos países, la población podría adquirir una visión y una comprensión general de porqué ocurren determinados fenómenos en esos países y qué relación tienen con las noticias del Norte y nuestro estilo de vida. Esto podría generar una mayor participación y movimiento social en apoyo del cambio global hacia un mundo más justo y sostenible.

Por otro lado, la falta de vinculación entre los sucesos del Norte y el Sur que se da en la prensa conduce a una percepción dividida del mundo y a la creencia de que los problemas del Sur no son los nuestros. Esta es una visión que habría que desterrar desde la perspectiva de la ED, uno de los frentes para cambiar esta manera de ver las cosas es a través de los medios de comunicación, que para muchas personas son el único referente en informativo.

- La cooperación internacional para el desarrollo no es una prioridad periodística para las principales cabeceras de Castilla y León. Su presencia en las páginas es ocasional, irregular y con una función predominantemente complementaria respecto a otras cuestiones prioritarias en la agenda de los diarios de esta región.
- Las noticias de cooperación se suelen ubicar en la sección local de los diarios, rara vez se encuentran cuestiones de este tipo en las secciones de política o economía que son las que se consideran de mayor trascendencia por parte de los profesionales. Esto da una idea de la importancia relativa que se les da a este tipo de informaciones en la prensa local.

- Las cuestiones relativas a cooperación internacional para el desarrollo se centran especialmente en las campañas de recaudación de fondos realizadas en el ámbito local por grupos locales (Administración Pública y entidades del Tercer Sector). Estas son las noticias de cooperación internacional para el desarrollo que suelen ir acompañadas de fotos, factor que atrae más la atención del público.
- Sólo el 14% de las noticias de cooperación internacional para el desarrollo hablan de hechos ocurridos fuera de España. Esto también puede influir en que haya un desconocimiento generalizado en relación a otros países.
- La presencia de fotografías y gráficos es testimonial en este tipo de noticias, lo que confirma la posición secundaria que se da a estos temas en la prensa autonómica.
- Los fragmentos más frecuentes sobre cooperación internacional son de género informativo, especialmente noticias, mayoritariamente ubicadas en el contexto territorial de los países enriquecidos. De forma similar, la narración periodística se ubica prioritariamente en el presente, sin incluir esquema causal complejo, ni una contextualización histórica o una evaluación rigurosa de las consecuencias futuras que conllevan las políticas desplegadas en materia de cooperación internacional para el desarrollo.
- El volumen de publicación de noticias relacionadas con cooperación internacional para el desarrollo en un espacio de tiempo determinado no obedece a que se produzcan hechos concretos que sean de interés general, si no que es totalmente fortuito. Esto se concluye al observar que en los momentos en los que el volumen de noticias publicadas ha sido mayor, los temas de los que se trataba en cada uno de los periódicos analizados eran totalmente dispares.

Conclusión 22

La cooperación internacional para el desarrollo es un asunto secundario para la prensa en Castilla y León, esto queda patente en diversos aspectos periodísticos: escasa frecuencia de estas cuestiones, ausencia de géneros interpretativos o críticos, posicionamiento de estas cuestiones fuera de las secciones con mayor relevancia, en la escasez de información gráfica que incluyen, etc.

La cooperación al desarrollo debería considerarse un asunto de primer orden tanto a nivel internacional, político y económico, ocupando las secciones correspondientes en la prensa e incluyendo análisis en profundidad y piezas de opinión en los periódicos. De esta manera la población podría conocer las repercusiones que la política y las acciones de cooperación para el desarrollo, no sólo en los países del Sur si no también en el Norte. Relegar a un segundo plano estas cuestiones refleja una percepción de este tipo de actividad como algo secundario en la agenda política, y de nuevo refuerza la idea de que es secundario porque a nosotros no nos afecta.

Conclusión 23

La avalancha informativa provoca desinformación por sobreenformación. Si a esto le añadimos el hecho de presentar a golpe de “flashes” la realidad sin mayor conexión, en una sucesión que comienza, generalmente por un hecho “llamativo” y concluye en muchas

ocasiones con la aparición de otro suceso. Si, además la llamada “televisión basura” con sus programas basura mezclan entretenimiento con el drama ocasionado por una catástrofe natural o una situación estructural pero presentada como aislada (hambrunas, por ejemplo) y la publicidad, incluida la de algunas ONG nos muestran indistintamente a cooperantes, religiosos y misioneras o cascos azules militares como los salvadores de estas situaciones, tenemos el marco sobre el que hay que intervenir desde la información detallada y contextualizada, el análisis de situación, la comprensión de los intereses y posturas de los distintos actores del tablero mundial y la necesaria formación en valores que posibiliten la solidaridad y el referente de la justicia para todas las partes del mundo.

La televisión pública, así como otros medios de comunicación social públicos, deberían tener un Código de Conducta que garantizase el papel de dichos medios de informar verazmente, contextualizando los hechos, dando voz y palabra a quienes protagonizan la noticia, con una utilización de lenguaje respetuoso, no prejuiciado ni sexista.

Por su parte, siendo conscientes que los medios de comunicación privados responden a directrices y prioridades definidas por el grupo empresarial del que dependan, sería interesante conocer las limitaciones para buscar propuestas y/o alternativas que posibiliten el abordaje de información propio del ámbito de la cooperación al desarrollo de manera constructiva y responsable.

4.2. La Educación para el Desarrollo en los libros de texto

- Los distintos libros de texto analizados, en líneas generales, presentan las diversas temáticas potencialmente vinculadas con la situación política, económica, social de los diferentes países del mundo de una manera bastante superficial, sin mayor profundización y sin abordar las causas o los antecedentes.
- Las temáticas, incluso de la misma materia, que se presentan en un determinado libro de texto no posibilitan un aprendizaje ordenado y concatenado con unas actividades que vayan encaminadas a generar un proceso reflexivo, analítico y propositivo o de generación de alternativas o posibles propuestas ante situaciones problema planteadas.
- La reflexión en grupo, la técnica del debate y la argumentación, valores fundamentales y aprendizajes necesarios para una ciudadanía formada, no están presentes en la gran mayoría de los textos.
- El concepto de ciudadanía que se presenta es desde un enfoque muy local, en el que se prioriza y valora el respeto a ciertas normas sociales, sin profundizar más en los derechos y responsabilidades que este concepto de ciudadanía debería implicar.

Conclusión 24

Se hace necesario una propuesta política que muestre la voluntad de incorporar en el sistema educativo los valores y temas propios de la ED. Para ello se pueden utilizar diferentes modalidades que van desde tener una materia propia en cada curso educativo, incorporar temáticas de manera transversal en las asignaturas tradicionales, trabajar de

manera permanente y planificada unas actividades en las horas de tutoría, u otras nuevas propuestas que deberían ser trabajadas desde los sectores de la educación formal y no formal. Todas las potenciales propuestas deben ir siempre en un marco de comunidad educativa cuya organización, sistema de relación y comunicación, metodologías, gestión de conflictos y toma de decisiones sea acorde con los valores de la ED.

- En general, se trata la diversidad cultural desde un punto de vista un tanto “folklorico”. Se señalan diferencias en relación a la igualdad y a los derechos humanos entre los países desarrollados y los no desarrollados, mostrando una interpretación de que los primeros ya han conseguido la conquistar esos derechos y que en cambio en los otros países “no tienen esa suerte”, sin profundizar tampoco en las posibles causas de que eso sea así.
- El mundo aparece dividido en países donde se respetan los derechos humanos y países donde no. Esta interpretación está basada en un concepto parcial de lo que son los derechos humanos y la violación de los mismos, tanto en países del Sur como del Norte. Al señalar únicamente a los países empobrecidos como víctimas de violaciones de derechos fundamentales, pero no reconociendo las situaciones reales que también afectan a los países “desarrollados”, no se posibilita el acceso veraz de la realidad ni la posibilidad de actuar sobre ella, generando una mirada desigual hacia unas u otras partes del planeta.
- Además esta manera de presentar los derechos humanos da lugar a una visión etnocentrista, a una concepción modernista del desarrollo humano y provoca una falta de comprensión entre el alumnado de las razones de que existan estas diferencias entre el Norte y el Sur. La falta de explicaciones parece implicar una idea simplista de que “aquí somos buenos” y “allí son malos”. Esto coincide con la percepción ciudadana de que los problemas del Sur son distintos de los problemas del Norte, y además no tienen relación entre sí.

Conclusión 25

El tratamiento de la realidad que se vive en los países del Sur no puede seguir siendo tratada desde una mirada parcial, interesada y prejuiciada. Ya existen marcos de referencia como el Código de conducta elaborado por las ONGD, que pueden servir de pauta para definir el lenguaje, el uso de imágenes, las características de una comunicación respetuosa e igualitaria, que promueva una visión del mundo compartida y comprometida con la búsqueda de los derechos humanos.

- En la presentación de los temas vinculados al respeto de los derechos de las personas, de los pueblos y culturas y del respeto al medioambiente, no se aborda el papel y el impacto que la actuación de empresas, estados, conflictos militares y misiones militares tienen o pueden tener en este sentido. Nuevamente la información es “desde” el Norte “bueno”, donde se presenta, por ejemplo, la actuación de los cascos azules (cuerpo militar) realizando acciones humanitarias, hecho que provoca una confusión intencionada entre lo que es cooperación y lo que es la “militarización de la ayuda”, y presentando en alguno de los textos a los cascos azules como garantes de los Derechos Humanos.

- No se incluye en los materiales información referente al trabajo y principios de las ONGD, por ejemplo, ni temas centrales como es la feminización de la pobreza. Tampoco la interculturalidad o la diversidad cultural se aborda de manera explícita. Curiosamente, el currículo de Educación secundaria de Castilla y León contempla el abordaje de aspectos relacionados con la seguridad nacional, como son las funciones del ejército y de las fuerzas de orden público, o la contribución de la ciudadanía a través de los impuestos al sostenimiento de los servicios de interés general; los accidentes de circulación también ocupan un espacio significativo en los libros de texto, presentando causas y consecuencias de los mismos.

Conclusión 26

El sesgo con el que se presenta la información relativa a los países empobrecidos posibilita que se vayan incorporando de manera “natural” noticias que objetivamente deberían provocar una reacción contraria como es el hecho de presentar la acción humanitaria como parte de la actuación militar, o la labor de algunas multinacionales en la defensa del medio ambiente. Nuevamente, si existiera un Código ético ajeno a intereses particulares o partidistas al que tanto las Editoriales como los profesionales de la educación tuvieran que responder ante sus normas, se podría ir garantizando el tratamiento adecuado en los libros de texto del sistema educativo.

Conclusión 27

Recurrir a personas expertas en propuestas renovadoras de educación que junto a personas especializadas en el ámbito de la cooperación internacional y educación para el desarrollo, a través bien de consultoría o de responsables de diseñar el marco en que deberían definirse las diferentes materias así como el tratamiento de los temas y de las actividades propuestas con el fin de garantizar una educación global, propositiva, activa y generadora de propuestas.

Conclusión 28

Abordar diferentes temas cuya importancia en el momento actual es indiscutible (medio ambiente, diversidad cultural, derechos de las personas y los pueblos, movimientos sociales, etc.) desde el enfoque local hasta el más amplio propiciando una mirada del mundo “sin” fronteras donde las culturas, vidas, realidades, problemas, propuestas, están presentes y de una u otra manera influyen en la globalidad.

Conclusión 29

Presentar de manera positiva y no problemática temas como el conflicto o la convivencia intercultural, rescatando experiencias donde situaciones de este tipo han supuesto retos a los que se ha contestado de manera propositiva y novedosa.

Buscar, tanto con el marco teórico como con las actividades propuestas la actuación individual y grupal en la medida y posibilidades dadas por las características propias del grupo–aula (consumo responsable, solidaridad, trabajo cooperativo, respeto e igualdad entre sexos, ...).

4.3. Análisis de materiales didácticos de Educación para el Desarrollo

- La mayoría de los materiales se sitúan en la tercera generación de la Educación para el desarrollo, que plantea que el desarrollo de una parte del mundo se logra a costa del subdesarrollo de otra a través de relaciones de explotación.
- Desde este planteamiento, los materiales incluyen enfoques críticos y hablan de la responsabilidad histórica del Norte, de las causas estructurales e históricas del subdesarrollo, y cuestionan la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Este modelo puede llegar a inducir la idea de dos realidades distintas, muy en consonancia con la opinión general que se ha recogido en las encuestas.
- En general la calidad de los materiales analizados es adecuada en lo que tiene que ver con el lenguaje utilizado (claro, respetuoso de la diversidad e inclusivo), los mensajes que se ofrecen, el enfoque, las actividades y la relación con otras áreas curriculares. No obstante podría señalarse que sería recomendable una actualización de los contenidos incluyendo la perspectiva de la ciudadanía global (enfoque de 5ª generación), ya que la gran mayoría de los materiales siguen con el enfoque crítico de la tercera generación de la ED.

Conclusión 30

La Educación para el Desarrollo en el ámbito no formal es una actividad propia, fundamentalmente, de las ONGD y, como tal, debería estar encaminada, tanto en las formas (materiales) como en el fondo (discurso) para promover un proceso de aprendizaje social encaminado a producir presión en lo político, económico y, en definitiva, en las decisiones que se toman en el marco de las administraciones públicas.

Conclusión 31

Es fundamental considerar a los movimientos sociales como espacios privilegiados para potenciar el aprendizaje. Desde este punto de vista, el trabajo en red entre diferentes actores con distintos ámbitos de actuación es una estrategia de ir sumando y aunando esfuerzos que vayan consolidando una ciudadanía organizada y activa.

Conclusión 32

Es necesario realizar un esfuerzo por actualizar los materiales con los que se trabaja la ED en el ámbito no formal, teniendo como referente los anteriores, pero incorporando

unos contenidos que faciliten la comprensión crítica de la globalización, el papel de los estados y de la soberanía nacional versus el poder de las multinacionales, la necesaria vinculación entre paz, desarrollo, justicia y equidad en lo local y en lo planetario, y el imprescindible trabajo de cabildeo e incidencia política que comprometa cada vez a más y más personas. Todas estas líneas son las definidas en la estrategia de la 5ª generación de la ED y a ellas habría que sumar la necesidad de abrir nuevos foros de debate y análisis de la coyuntura actual y el papel de los actores en un escenario diferente.

- Sería interesante conocer de qué manera se han incorporado los materiales analizados al currículo de las asignaturas o a las actividades del centro escolar donde se han trabajado, así como la vía por la que se ha decidido utilizarlos: si la ED forma parte del proyecto educativo del centro, si ha sido a iniciativa de profesores o profesoras en particular, si ha sido a partir de un ofrecimiento de la ONGD en cuestión, etc. Este análisis permitiría tener más información sobre la importancia que en el ámbito educativo en cuestión se le da a la educación para el desarrollo.
- También habría que profundizar en la manera en que estos materiales se han utilizado en las aulas analizando cuestiones como si se han usado una o varias veces, si ha sido una actividad puntual o dentro de un ciclo, con cuantos grupos, en qué materias, si ha colaborado el profesorado, si se ha utilizado o no en el contexto de una asignatura, de qué manera se ha introducido en las materias, etc. La manera en la que se utilizan los materiales es tan importante como la calidad de los mismos para la efectividad de la educación para el desarrollo.
- Asimismo sería interesante para facilitar la mejora de la educación para el desarrollo en este ámbito, hacer un seguimiento de los grupos que han recibido esta formación para conocer su efectividad. Un seguimiento planificado de este tipo de actividades podría recoger la información relativa a la forma de aplicación de los materiales en el aula, así como la relativa a los motivos que llevan a un centro concreto a solicitar el desarrollo de una actividad de este tipo.
- Parece evidenciarse, por la información recabada, que si no hay una persona de la ONGD encargada de llevar el material a los centros, contactando previamente con el profesorado y coordinándose con él para ayudar en la aplicación o para evaluarla, no se garantiza que la actividad se pueda desarrollar

Conclusión 33

La evaluación y la sistematización de experiencias educativas siguen siendo una actividad no contemplada formalmente en las programaciones de ED, a pesar de estar en el discurso muy argumentada su importancia. Es preciso incorporarlas en el diseño de la actividad detallando los procedimientos, requisitos, características, responsables de la misma y recursos materiales y humanos necesarios.

Conclusión 34

Dada la importancia y el alto perfil que debe llegar a tener a nivel de especialización la educación para el desarrollo, las personas responsables de la misma deberían contar

con un proceso de formación previo para ser, a su vez formadoras. Esta materia debería formar parte de los programas de capacitación docente del profesorado.

Conclusión 35

La ED debería incorporarse al currículo universitario, en aquellos grados directamente vinculados con la educación y cualquier otra asignatura de especialización cercana a la cooperación internacional.

5. Posibles líneas de actuación futuras

Por último, ¿Será éste el momento que nos obligue a repensar el papel de la educación en general y de la Educación para el Desarrollo?, ¿Formación de una ciudadanía política?, ¿Des-educación para De-crecer?...

Es necesario reivindicar el reconocimiento de la ED como un ámbito de conocimiento, investigación y docencia al mismo nivel que otros ámbitos de conocimiento y que esté inmersa tanto en lo formal (educación obligatoria, bachillerato y universidad) como en lo no formal (educación de personas adultas, formación de formadores y formadoras, formación de personal de organizaciones sociales y técnicos de entidades públicas). Del mismo modo, en el espacio informal se debería comenzar a estudiar con los agentes fundamentales, como son los medios de comunicación, por ejemplo, maneras y normas básicas que garanticen el trato respetuoso, no prejuiciado y encaminado a trasladar una información de la mano, no sólo de periodistas o agencias de noticias, sino de las propias personas o poblaciones implicadas.

Todo proyecto educativo debe tener un recorrido, un trazado claro y detallado. Y para quienes hemos realizado este trabajo, el recorrido ya comenzó con las preguntas y los debates, con los textos, las imágenes y las informaciones presentadas en diferentes soportes, comenzó a partir del camino ya iniciado por otras personas expertas y estudiosas de la educación y la cooperación.

Pero este proyecto iniciado tiene aún temas pendientes que abordar, como serían ampliar el análisis de la prensa escrita durante todo un año natural; analizar otros medios de comunicación como pueden ser las redes sociales, Internet, la publicidad, ...; sería muy recomendable ampliar el análisis de los libros de texto así como los contenidos de los programas de formación universitarios, así como las modificaciones introducidas en los nuevos grados.

Profundizar los resultados obtenidos en un marco de trabajo y grupos de personas expertas que aporten su visión para plantear propuestas de futuro; ampliar las posibilidades de análisis con los datos obtenidos con la encuesta de opinión pública, ... son tareas pendientes que necesitan tiempo, recursos y nuevas programaciones para ser llevadas a cabo. Lo hemos apuntado: la educación es un proceso y éste sólo ha comenzado.

La etapa siguiente debe consistir en compartir y comunicar este trabajo con la finalidad de buscar la retroalimentación necesaria para continuar el proceso, ahora con la

incorporación de nuevas cabezas, nuevas valoraciones y expectativas y nuevas propuestas. Esta es la primera piedra de un proyecto que necesita de todas las partes hasta ahora involucradas en cooperación, desarrollo, educación, derechos humanos, así como aquellos nuevos actores que se sumen y que compartan la idea de la búsqueda de la justicia, la lucha contra la pobreza y la desigualdad, la idea de la corresponsabilidad.

Todo ello, para, en un ir y venir, poder proponer una propuesta de trabajo en Educación para el Desarrollo en nuestra Comunidad Autónoma de Castilla y León, fruto de un trabajo conjunto con el resto de actores y entidades implicadas en esta lucha.

Bibliografía

Referencias bibliográficas aparecidas en cada uno de los capítulos del documento.

Referencias bibliográficas Capítulo 1: El Estado de la Cuestión

- ACSUR. (1998). Guía didáctica de Educación para el Desarrollo. Y tú... ¿Cómo lo ves? Madrid: La Catarata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- ANGULO RASCÓ, J.F., CONTRERAS DOMINGO, J. y SANTOS GUERRA, M.A. (2000). Evaluación educativa y participación democrática. En J.F. ANGULO RASCÓ y N. BLANCO GARCÍA (eds.), Teoría y desarrollo del currículum (343-354). Málaga: Algibe.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J.J. (1997). Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación. Cuadernos de Trabajo, 19. Bilbao; Vitoria: Hegoa.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. y DEL RÍO, A. (2005). La Educación para el Desarrollo. Vitoria: Gobierno Vasco.
- ARNAN, E. y ARDID, M. (1996). La pobreza en el mundo. Madrid: Santillana.
- ARNSPERGER, C. y VAN PARIJS, P. (2002). *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*. Barcelona: Paidós.
- BAJOIT, G. (1996). Replantear el desarrollo. Antipodes 131. Iteco.
- BALLESTEROS, C. (2001). Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el desarrollo. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- BASELGA BAYO, P., FERRERO LOMA-OSORIO, G. y BONI ARISTIZÁBAL, A. (coords.) (2004). La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- BENEDETTI, M. (1990): Eclipse de la solidaridad. *El País*, 9 de octubre.
- BERZOSA, C. y SAMPEDRO, J.L. (1996). *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después*. Madrid: Taurus.

- CAMACHO, P., CASTELLANOS, E. y MAYORDOMO, P. (2010). *La Educación para el desarrollo. Una vía hacia la transformación*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- CARDOZO, F. y FALETTO, E. (1969). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CELORIO, J.J. (1995). *La educación para el desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz.
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao; Vitoria: Hegoa.
- COLECTIVO CALA, Centro Alternativo de Aprendizajes. (2008). *8 dinámicas para mudar el mundo*. Badajoz.
- COORDINADORA DE ONGD España. (1998). *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*. Madrid. Coordinadora de ONGD España.
- COORDINADORA DE ONGD España. Vocalía de Educación para el Desarrollo (2005). *La educación para el desarrollo, Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE.
- DE LA CALLE VELASCO M.J., RODRÍGUEZ ROJO, M., RUIZ RUIZ, E. y TORREGO EGIDO, L. (2003). *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo*. GEDEPAZ. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
- DE PEDRO, M. (2010). Conceptualización de la Educación para el desarrollo. *Pensamiento libre, 2*.
- DELORS Y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- DELVAL, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid/México: Siglo XXI.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (1996). *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-Sur*. Madrid: Ediciones HOAC.
- DÍEZ GUTIERREZ, E. (2010). Decrecimiento y educación. En Taibo, Carlos (dir.). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (109-135). Madrid: Catarata
- DÍEZ GUTIERREZ, E. (2012). Educar en y para el decrecimiento. *Cuadernos de Pedagogía, 397*.
- ESCUDERO, J. y MESA, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid: Centro de educación e investigación para la paz.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2003). *Capitalismo (financiero) global y guerra permanente*. Barcelona: Virus Editorial.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997) *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (1986). *La gestión del cambio educativo*. Symposium de Innovación Educativa: Murcia.
- GALTUNG, J. (1989). Cultural Violence. *Journal of Peace Research, 27* (3), 291-305.

- GARCÍA ARETIO, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos*. Madrid: Paraninfo.
- GARCÍA, E. (1999). *El trampolín fáustico: ciencia, mito y poder en el desarrollo sostenible*. Tilde: Valencia.
- GISBERT AGILAR, P. (2007). Decrecimiento: Camino hacia la sostenibilidad. Generar valor y felicidad, reduciendo la utilización de materia y energía. *El ecologista*, 55.
- GODWIN, N. (1997). "Education for Development' a framework for global citizenship", *The Development Education Journal*, 7.
- GÓMEZ GALÁN, M. y SANAHUJA, J.A. (1999). *El sistema internacional de cooperación al desarrollo: una aproximación a sus actores e instrumentos*. Madrid: CIDEAL.
- GRASA, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en José A. GREIG, S., PIKE, G. y SELBY, D. (1991). *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid: Popular.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- HEGOA-MUGARIK GABE (1996). *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Vitoria: Hegoa.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A. (2010). *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- JARES, X.R. (2001). ¿Educar para la desobediencia? En Etxeberria, Xabier (dir.), *Enfoques de la desobediencia civil*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- KORTEN, D. (1990). *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and Global Agenda*. West Harford: Kumarian Press.
- LATOUCHE, S. (2009) *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona. Icaria.
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- MARHUENDA, F.F. (1995). *La educación para el desarrollo en la escuela. Posibilidades e interrogantes*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- MARTÍNEZ ALIER, J. (2009). Hacia un decrecimiento sostenible en las economías ricas. *Revista de economía crítica*, núm. 8, segundo semestre 2009, ISSN: 2013-5254.
- MESA, M. (dir.). (2000). *La educación para el desarrollo. Retos y perspectivas*. Centro de Investigación para la Paz/Dirección General de Cooperación Internacional y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.
- MESA, M. (2001). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid: Mimeo.
- MEZO, J. (2003). Relación empresas-ONG ¿Rollo fácil o noviazgo? *Médicos Mundi*. Diciembre, 6-7.
- MILGRAM, S. (1980). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MIRET MAGDALENA, E. (1996): "¿Se puede vivir sin valores?". *El País*. Madrid, 10 septiembre.

- MOXON (1991): “Conceptos, enfoques e historia de la educación para el desarrollo”, Miguel Argibay *et al.*, *Actas. I Congreso de Educación para el Desarrollo*, Bilbao. Hegoa.
- ORTEGA CARPIO, M.^a L. (1996). El mundo de las ONGDs. *Cuadernos de Pedagogía*, 249.
- ORTEGA CARPIO, M.^a L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- ORTEGA CARPIO, M.^a L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 7.
- ORTEGA CARPIO, M.L. y PANIEGO, J.A. (1994). *Educación para la Solidaridad*. Madrid: CCS.
- PNUD (2006). *Informe de Desarrollo Humano 2006. Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua*. Nueva York.
- RAMONET, I. (1998). *La Tiranía de la comunicación*. 3AA-Col. Temas de debate. Ed. Versal. Madrid-España.
- REC (2002). 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, adoptada 16 de octubre de 2002.
- ROSTOW, W. (1960). *The stages of economic growth: a non communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁEZ, P. (1995). *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.
- SÁEZ, P. (2005). El contexto escolar de la educación para el desarrollo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 144.
- SAMPEDRO, J.L. (1972). *Conciencia del subdesarrollo*. Barcelona: Salvat.
- SANAHUJA (coord.). *Juventud, desarrollo y cooperación (97-107)*. Madrid: Cruz Roja Española.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHUMACHER, E.F. (2001). *Lo pequeño es hermoso*. Ediciones AKAL, 2001.
- SENNET, R. (1999). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SEQUEIROS, L. (1997). *Educación para la solidaridad*. Barcelona: Octaedro.
- TAIBO, C. (2001). *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Punto de lectura.
- TAIBO, C. (2009). *En defensa del decrecimiento*. Madrid: Catarata.
- TAIBO, C. (2010). *Decrecimientos. Sobre los que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Madrid: Catarata.
- TORREGO, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma freireano*.

- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1974). Actas de la Conferencia General 18.ª Reunión, vol. 1, Resoluciones, París, 17 de octubre-23 de noviembre de 1974.

Fuentes electrónicas

- Comisión de las comunidades Europeas (2001). *Libro verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas. Recuperado de www.ecode.org/documentoecores/libro_verde_RSC.pdf (consulta: 25/10/2011).
- DE SMEDT, T. (2006). Por una evaluación segmentada. Recuperado de <http://www.iteco.be/Por-una-evaluacion-segmentada> (consulta: 31/10/2011).
- Foro Mundial Dakar (2000). “Marco de acción de Dakar. Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes”. 26-28 de abril de 2000, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. París, UNESCO. (En línea) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>) (consultado en julio de 2008).
- GONZÁLEZ GÓMEZ, L. (2008). Seminario La integración del enfoque de los Derechos Humanos en la Cooperación al Desarrollo. Pamplona, 10-11 de abril de 2008. http://www.kalidatea.org/kompartiendo/KomparteExperiencias/Ponencias/2.Enfoque_DDHH.pdf (consulta: 31/10/2011).
- NAREDO, J.M. (2010). Observaciones sobre la propuesta de Decrecimiento. Recuperado de: <http://www.decrecimiento.info/2010/02/jose-manuel-naredo-observaciones-sobre.html>. (consulta: 25/10/2011).
- ROMERO (2002). La “solidaridad” del mercado. Recuperado de: www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42_Texto.ONG-Empresas.txt (consulta: 25/10/2011).
- SANTOS, M. (2009) *XI Jornadas de las Juventud Independentista (Santiago de Compostela, Facultade de Xeografía e Historia, 2009). Tema: Crisis, alternativas y resistencia*. <http://www.consumehastamorrir.org> (consulta: 25/10/2011).
- Segunda conferencia sobre decrecimiento económico socialmente sostenible. Marzo 2010 Barcelona. <http://www.degrowth.org/Home.2.0.html?&L=1> (consulta: 25/10/2011).

Referencias bibliográficas capítulo 2: La Educación para el Desarrollo en Castilla y León

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, L.I.: *La imagen de la cooperación al desarrollo asturiana en los medios de comunicación social*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Bienestar Social. En <http://www.congde.org/index.php/vercontenido/4142>

- BONI ARISTIZÁBAL, A. y BASELGA BAYO, P. (2003): *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la Cooperación*. Artículo publicado en el Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo. Comunidad Valenciana.
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Ed. Hegoa. Bilbao.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1992): *Informe sobre los Objetivos y Líneas Generales de la Política Española de Cooperación y Ayuda al Desarrollo*. Madrid, 1992.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE CASTILLA Y LEÓN (2008): *La relevancia de los medios de comunicación en Castilla y León*. Ed. Consejo Económico y Social. Valladolid 2008. www.cescyl.es/informes/iniciativapropia.php.
- COORDINADORA ESTATAL DE ONGD. Código de Conducta, <http://www.congde.org/ant/codigo.htm>.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, CRUE (2000): *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*, Aprobado en septiembre de 2000. <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGO-CONDUCTA.pdf>.
- DUBOIS, A. (2006): *Cooperación al Desarrollo*, entrada en el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Icaria-Hegoa, Bilbao. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>.
- FUNDACIÓN COOPERACIÓN Y CIUDADANÍA DE CASTILLA Y LEÓN. *Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo*. BOE núm. 162, de 8 de julio de 1998. <http://www.cooperacionyciudadania.es/index.php?id=39>.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2006): *Ley 9/2006, de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo*, BOCyL núm. 202 (suplemento), de 19 de octubre de 2006, Art. 16. 12-13.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007): *Decreto 2/2007, de 2 de julio, del Presidente de la Junta de Castilla y León, de reestructuración de consejerías*. Art. 6. BOCyL núm. 128, de 3 de julio de 2007.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007): *Decreto 70/2007, de 2 de julio, del Presidente de la Junta de Castilla y León. Estructura orgánica de la Consejería*. BOCyL núm. 139/2007, de 18 de julio de 2007, p. 8.
- LEY ORGÁNICA 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, BOE núm. 162, de 8 de julio de 1998, p. 22763.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001) Modificada por Real Decreto Ley 9/2005 (BOE núm. 135, 7-06-2005), y por Ley orgánica 4/2007 (BOE núm. 89, 13-04-2007).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril. BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, BOE núm. 89, 13/04/2007.*

- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2001): *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*. Madrid. *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2005): *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Madrid. *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*.
- MURGUIALDAY, C. (1999): *Las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1999.
- OBSERVATORIO INTERUNIVERSITARIO DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO DE CASTILLA Y LEÓN: *Informe sobre la cooperación internacional al desarrollo en Castilla y León, 2005-2007. Un proceso en crecimiento*. Valladolid 2009.
- OBSERVATORIO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. *Informe sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo en la Universidad de Valladolid*. Mimeo. Valladolid.
- PÉREZ DE ARMIÑO y AREIZAGA (2000): *Diccionario de Acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Entrada “Medios de comunicación”. Icaria y Hegoa. Bilbao.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, SECI. *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*, p. 39.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, SECI. *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*, p. 108.
- SENADO (1994): *Informe de la Ponencia de Estudio de la Política Española de Cooperación para el Desarrollo*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, núm. 196 del 22 de noviembre 1994.
- UNIVERSIDAD DE VALLADOLID: *Reglamento de régimen interno del Observatorio de la Cooperación Internacional al Desarrollo de la Universidad de Valladolid*.

Referencias bibliográficas Capítulo 3: Opinión pública y cooperación internacional para el desarrollo en Castilla y León

- ALEMÁN BRACHO, C. y TRINIDAD REQUENA, A. (2001): Las actitudes solidarias en España, en la Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ANGULO, G. (2004): “*La opinión pública española y la Ayuda al Desarrollo*” en Working paper núm. 03/04, Instituto Complutense de Estudios Internacionales, Madrid.
- ANGULO, G. (2007): *Opinión pública, participación ciudadana y política de cooperación en España*, en Cultura Política Exterior. Colección Academia del CIS. Madrid, ICEI.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE FUNDRAISING (2009): La Colaboración de los Españoles con las ONG y el Perfil del Donante.
- CELORIO, G. (2004): http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%C3%B3n_3_Sesi%C3%B3n_1.pdf?revision_id=10983&package_id=10719

- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, CIS (2001): Barómetro de mayo 2001 en Estudio núm. 2.419.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS CIS —FUNDACION CAROLINA—(2007): *América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española*. Madrid: CIS.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS CIS —FUNDACION CAROLINA— (2009): *América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española*. Madrid: CIS.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS CIS —FUNDACION CAROLINA— (2010): *América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española*. Madrid: CIS.
- COMISIÓN EUROPEA: Eurobarómetro: Europeans, development aid and the Millennium Development Goals. Septiembre 2010.
- COORDINADORA DE ONGD España (1998): *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*. Madrid. Coordinadora de ONGD España.
- COORDINADORA DE ONGD España (2010): *Así nos ven. ¿Qué sabemos y cómo valoramos a las ONGD?* Publicaciones Coordinadora. España.
- ESCUDERO, J. y MESA, M. (2011): *Diagnóstico de la educación para el desarrollo en España.*, Madrid: CEIPAZ.
- FUEYO, A. (2002): De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur. Barcelona, Icaria.
- FUNDACIÓN CAROLINA (2008): Barómetro 2008: *América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española*. CEALCI.
- FUNDACIÓN CAROLINA Y CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS: Barómetro 2010: *América Latina y la cooperación al desarrollo en la opinión pública española*. Avance de resultados. <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/areacomunicacion/noticias/cealci/Documents/Bar%C3%B3metro%202010%20Fundaci%C3%B3n%20Carolina.pdf>.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2011): Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo. Consejería de Interior y Justicia: *Datos informativos de la población inmigrante de Castilla y León* (junio 2011).
- Mc DONELL, I., SOLIGNAC-LECOMTE, H.B., WEGIMONT, L. (2003): Public opinion and the fight against poverty, Paris: OEDC Development Centre.
- MESA, M. (2001): *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid: Mimeo.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACION (MAEC) (2011): *Seguimiento PACI 2010*. Madrid: MAEC.
- OBSERVATORIO INTERUNIVERSITARIO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO (2011): Informe sobre la cooperación internacional

- para el desarrollo en Castilla Y León 2008: incertidumbres ante el nuevo escenario. Valladolid.
- OLSEN, G.R. (2001) European public opinion and aid to Africa: is there a link? *The Journal of Modern African Studies*, vol. 36, 4 pp. 645-674. Cambridge: Cambridge University Press.
 - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): “Globalización: f. Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales” RAE, 2001, 22.ª edición.
 - SMILLIE, I. (1996) *Mixed messages: Public opinion and development assistance in the 1990's*. en C. Foy, H. Helmich (eds.), *Public Support for International Development*, Paris: OECD Development Centre.
 - SPECIAL EUROBAROMETER 352/WAVE 73.5- TNS OPINION & SOCIAL (2010): *Europeans, development aid and the Millenium development Goals*. Bruselas: Eurobarometer.

Referencias bibliográficas Capítulo 4: Análisis de medios relacionados con la percepción y conocimiento de la opinión pública en materia de Cooperación para el Desarrollo en Castilla y León

- ANGULO, G. (2007): *Opinión pública, participación ciudadana y política de cooperación en España*, en *Cultura Política Exterior*. Colección Academia del CIS. Madrid, ICEI.
- BENGEOA, J.: “L’education por les mouvements sociaux” en *Antipodes* núm. 132, Iteco, Bruselas, 1996.
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao; Vitoria: Hegoa.
- EIZAGUIRRE, M. (2005): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Hegoa.
- MESA, M. (2009): *Educación para el desarrollo: una experiencia europea de formación y de investigación-acción en educación para el desarrollo destinada a animadores/as de jóvenes*. Iteco, Bruselas.
- PÉREZ DE ARMIÑO, K. y AREIZAGA, M. (2000): “Códigos de conducta”, entrada “C” en el *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria-Hegoa, Bilbao. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/33>.

Capítulo 4.2: Libros de texto

- CORTINA, A. (coord.), CONILL, J. y otros (2008): *Proyecto La Casa del Saber*. Editorial Santillana.

- FABREGAT, L., HUGUET, H., LARRÉGOLA, J. (2008): GONZÁLEZ LUCINI, F. (2009): *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Editorial Casals.
- FERRER DELGADO, D., y otros (2009): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Everest.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2007): *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Editorial Edelvives.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2009): *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Editorial Edelvives.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2009): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Santillana.
- GONZÁLEZ RUIZ, A., GONZÁLEZ RUIZ, F. (2008): *Filosofía y Ciudadanía*. Editorial Akal.
- GRUPO EDEBÉ (2007): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Edebé.
- GRUPO EDEBÉ (2009): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Edebé.
- GRUPO EDEBÉ (2008): *Filosofía y Ciudadanía*. Editorial Edebé.
- IZUZQUIZA, I. (coord.), MATEOS, J.M., PARDOS, P., VICÉN, C. (2009): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Anaya.
- MARINA, J.A. (2008): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial SM.
- MARINA, J.A., MARINA, E. (2009): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial SM.
- MARINA, J.A., MATEOS, A. (2008): *Proyecto PROSOFÍA*. Editorial SM.
- NAVARRO CORDÓN, J.M., PARDO TORÍO, J.L. (2008): *Filosofía y Ciudadanía*. Editorial Anaya.
- NAVARRO SUSTAETA, P. y DÍAZ MARTÍNEZ, C. (2008): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Anaya.
- PELLICER IBORRA, C., ORTEGA DELGADO, M. (2009): *Educación para la Ciudadanía*. Editorial Santillana.
- VEGAS BODELÓN, R.M., GONZÁLEZ ESPEJO, J.F., VALLADOLID BUENO, T. (2008): *Filosofía y Ciudadanía*. Editorial Oxford Educación.

Capítulo 4.3: Materiales ONGD

- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coord.) (2007): *Diccionario de Educación para el desarrollo*. Vitoria Hegoa.
- COORDINADORA DE ONGD España, CONGDE (2004): *La educación para el desarrollo, una estrategia de cooperación imprescindible*. En http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf.
- HEGO A (1996): *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio. Guía Didáctica de Educación para el Desarrollo*. Vitoria Hegoa.

- MEDINA, A. y SALVADOR, F. (2009): *Didáctica General*. Barcelona. Prentice-Hall (2.ª ed.).
- ORTEGA, M.L. (2007): Educación para el Desarrollo: Evolución. En CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coord.) (2007): *Diccionario de Educación para el desarrollo* Vitoria. Hegoa.
- ORTEGA, M.L. y cols. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid. AECID (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación).
- SÁEZ BARRIO, O. (dir.) (1998): *Didáctica general*. Alcoy. Marfil.
- SÁEZ ORTEGA, P. (2007): Procedimientos de Educación para el Desarrollo. En CELORIO y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coord.) (2007): *Diccionario de Educación para el desarrollo* Vitoria. Hegoa.

Web donde pueden encontrarse los materiales didácticos analizados

- AMYCOS: www.amycos.org.
- ASAMBLEA DE COOPERACIÓN POR LA PAZ: www.acpp.com.
- ASOCIACIÓN ENTREPUEBLOS: <http://epueblos.pangea.org>.
- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS: www.entreculturas.org.
- INTERED: www.intered.org.
- INTERMÓN- OXFAM: www.intermonoxfam.org.
- MANOS UNIDAS: www.manosunidas.org.

Índice de imágenes, tablas y gráficos

Índice de imágenes

Número	Título	Pág.
1	El ciclo de acción de la Educación para el Desarrollo	27
2	Constelación de las principales “educaciones para ...” en relación con la Educación para el Desarrollo	27
3	Ejemplo de pieza periodística con apoyo infográfico	227
4	Ejemplo de pieza periodística con apoyo infográfico	228
5	Ejemplo de fotografía local para ilustrar temas internacionales (1)	229
6	Ejemplo de fotografía local para ilustrar temas internacionales (2)	229
7	Ejemplo de fotografía local para ilustrar temas internacionales (3)	230
8	Ejemplo de fotografía local para ilustrar temas internacionales (4)	231
9	Ejemplo de infografías que aparecen en las piezas analizadas (1)	231
10	Ejemplo de infografías que aparecen en las piezas analizadas (2)	232

Índice de tablas

Número	Título	Pág.
1	Cuatro concepciones sobre el desarrollo	32
2	Enfoques del concepto de desarrollo y la ED	57
3	Relaciones entre la educación formal, no formal e informal	66
4	Acciones del profesorado en la evaluación	80
5	Acciones del alumnado en la evaluación	80
6	CyL. Consejos de Cooperación	95
7	CyL. Tipología de acciones de ED (2007-2010)	111
8	Grupos de Discusión	124
9	Perfil de participantes de los Grupos de discusión	124
10	Coefficiente de ponderación, por grupos de edad	125
11	Distribución por grupos de edad y provincia	126
12	Nacionalidad	127
13	Nivel de estudios finalizados	127
14	Posicionamiento político	128
15	Posicionamiento religioso	129

Número	Título	Pág.
16	Grado de interés de noticias internacionales	131
17	Principales problemas mundiales	134
18	Principales problemas de los países empobrecidos	137
19	Percepción problemática por ámbito territorial	138
20	Causas de la situación actual de los países empobrecidos	147
21	Razones para cambiar la situación de los países empobrecidos	162
22	Frecuencia con la que se ha oído hablar de términos relativos a cuestiones de desarrollo	168
23	Análisis factorial. Escala de frecuencia términos de cooperación	168
24	Acerca del papel del Estado en ayuda y cooperación	179
25	Conocimiento del término 0,7%	180
26	España debe dedicar el 0,7% de su PIB a la ayuda a los países empobrecidos	182
27	Editoriales analizadas Educación Primaria y tópicos objeto de análisis	336
28	Editoriales analizadas Educación Secundaria y tópicos objeto de análisis	339
29	Editoriales analizadas Bachillerato y tópicos objeto de análisis	342
30	Elementos de la Educación para el Desarrollo	347

Índice de gráficos

Número	Título	Pág.
1	CyL. Porcentaje AOD de la Junta y las provincias (2009)	96
2	CCAA y Junta CyL. AOD (2004-2010)	97
3	CyL. AOD según modalidades	98
4	CyL. AOD según sectores y agentes (2009)	99
5	CyL. AOD según regiones, % (2009)	99
6	CyL. AOD en ED/Sensibilización según entidad % (2007-2009)	109
7	CyL. Cuantía y nº de acciones de ED y Sensibilización (2007-2010)	109
8	CyL. Entidades canalizadoras ED/Sensibilización (2007-2010)	110
9	Pirámide demográfica	126
10	Posicionamiento político	128
11	Posicionamiento religioso	129
12	Grado de interés de noticias internacionales según edad	131
13	Grado de interés de noticias internacionales por nivel académico	132
14	Grado de interés según posicionamiento político	133
15	Principales problemas mundiales	134
16	Principales problemas de los países empobrecidos	137
17	En su opinión, ¿cuáles son los dos retos más importantes a los que se enfrentan los países en vías de desarrollo?	138
18	Imágenes de los países empobrecidos	140

Número	Título	Pág.
19	¿Cuáles son las principales causas de la situación de los países empobrecidos?	149
20	Evolución de la situación de los países empobrecidos en los últimos 10 años.	150
21	Evolución de la situación de los países empobrecidos en los últimos 10 años. Distribución provincial	150
22	Grado de acuerdo en las medidas a llevar a cabo	156
23	Grado de acuerdo: Lo mejor es no intervenir y dejar que elijan su propio modelo de desarrollo. Distribución provincial	157
24	Grado de acuerdo: Se resolverán solos gracias a los avances tecnológicos y científicos. Distribución provincial	157
25	Grado de acuerdo: Es necesario introducir cambios en el sistema económico. Distribución provincial	158
26	Grado de acuerdo: se deben promover cambios políticos, económicos y sociales. Distribución provincial	158
27	Grado de acuerdo: Hay que incrementar la ayuda hacia los países empobrecidos. Distribución provincial	159
28	¿Por qué considera necesario adoptar las medidas anteriores?	161
29	¿Con qué frecuencia ha oído hablar de cooperación internacional para el desarrollo?	164
30	Conocimiento del término cooperación internacional según nivel de estudios	165
31	Grupo 1. Términos más conocidos según nivel académico	169
32	Grupo 2. Términos más conocidos según nivel académico	169
33	Grupo 1. Términos más conocidos según formación específica	169
34	Grupo 2. Términos más conocidos según formación específica	170
35	Conocimiento de términos por sentimiento de responsabilidad y actitud individual	171
36	Grado de acuerdo: la cooperación de los países desarrollados es muy importante para resolver los problemas de los países empobrecidos	175
37	Grado de acuerdo: El desarrollo de los países empobrecidos es responsabilidad exclusiva de sus gobiernos. Distribución provincial	176
37	Grado de acuerdo: La cooperación que realiza España nos reporta beneficios económicos y/o políticos. Distribución provincial	176
37	Grado de acuerdo: la cooperación de los países desarrollados es muy importante para resolver los problemas de los países empobrecidos	176
38	Grado de acuerdo sobre respuestas en la situación actual de crisis	180
39	Conocimiento sobre la medida de dedicar el 0,7 del PIB para ayudar a los países empobrecidos. Distribución provincial.	181
40	Grado de acuerdo y valoración de la cooperación española	182
41	Porcentaje de la priorización de medidas de cooperación	184
42	¿Hacia qué zonas piensa que se dirige la cooperación española?	186
43	Fundación Carolina. ¿Hacia qué zonas piensa Ud. que se dirige la cooperación española al desarrollo?	186
44	¿Cuál cree que son las dos zonas a las que debería dirigirse la cooperación española?	187
45	F. Carolina: ¿Cuál cree Ud. que es la zona a la que debería dirigirse la cooperación española en primer lugar? ¿Y en segundo lugar?	187
46	¿Qué organismos o instituciones cree que deberían tener responsabilidad en la ayuda al desarrollo?	187
47	¿Sabe si la Junta, los Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales de Castilla y León dedican parte de sus recursos a cooperación al desarrollo?	189

Número	Título	Pág.
48	¿Sabe si la Junta, los Ayuntamientos y Diputaciones provinciales de Castilla y León dedican parte de sus recursos a cooperación al desarrollo? Distribución provincial.	190
49	Distribución de la AOD en Castilla y León	191
50	Grado de acuerdo y valoración de la cooperación de Castilla y León	191
51	¿Qué importancia le da a las siguientes acciones y tareas de las ONGD?	195
52	La importancia media que se da a las acciones y tareas de las ONGD. Distribución provincial.	196
53	Comparativa Eurobarómetro y Fundación Carolina apoyo a la ayuda al desarrollo	202
54	Como ciudadana/o ¿Considera que sus acciones y actos pueden contribuir a cambiar la situación de pobreza de los países empobrecidos?	204
55	Como ciudadana/o ¿considera que sus acciones y actos pueden contribuir a cambiar la situación de pobreza en los países empobrecidos? Distribución provincial.	204
56	Acciones de cooperación en las que participa o ha participado	205
57	¿Cómo se define en relación a ayudar a la gente de los países empobrecidos (Eurobarómetro)	205
58	Acciones de cooperación en las que participa o ha participado	206
59	Valore la importancia de los motivos que le han llevado a participar en acciones de cooperación	207
60	Cantidad de piezas por mes (mayo – agosto 2010)	220
61	Cantidad de noticias publicadas por día (mayo, 2010)	221
62	Cantidad de noticias publicadas por día (junio, 2010)	221
63	Cantidad de noticias publicadas por día (julio, 2010)	222
64	Cantidad de noticias publicadas por día (agosto, 2010)	223
65	Distribución de las piezas periodísticas por diarios (n=350)	224
66	Total páginas publicadas por diario entre mayo y agosto de 2010	224
67	Distribución de piezas por sección temática de publicación (n=350)	225
68	Distribución de piezas por nivel de relevancia (n=350)	226
69	Presencia del diario en el lugar en el que suceden los hechos sobre los que se informa	233
70	Distribución de piezas firmadas y no firmadas	234
71	Lugar en el que suceden los hechos sobre los que se informa (n=350)	234
72	Grado de información contextual incluida en las piezas analizadas (n=350)	235
73	Cantidad de fuentes mencionadas explícitamente en las piezas analizadas	236
74	Naturaleza de la fuente principal de las piezas (n=173)	237
75	Visión transmitida por la fuente principal de las piezas (n=178)	238
76	Tipo de participación del protagonista principal en las piezas analizadas (n=170)	239
77	Visión transmitida por el protagonista principal de la pieza periodística (n=170)	240
78	Géneros y subgéneros periodísticos empleados en las piezas analizadas (n=350)	240
79	Aspectos básicos del contenido publicado en las piezas (n=350)	242
80	Nivel de complejidad del esquema causal que se articula en las piezas (n=350)	243
81	Predominio de las visiones de grupos sociales en las piezas (n=350)	243
82	Aspectos básicos sobre el abordaje periodístico hacia la cooperación internacional (n=350)	244

ANEXOS

Índice de Anexos:

- *Anexo 1. Cuestionario. Estudio de las percepciones sobre la Cooperación al Desarrollo en Castilla y León.*
- *Anexo 2. Protocolo de análisis de contenido de noticias de prensa.*
- *Anexo 3. Fichas evaluación de materiales de educación no formal.*

Anexo 1. Cuestionario. Estudio de las percepciones sobre la Cooperación al Desarrollo en Castilla y León

BLOQUE 1: POBREZA, DESIGUALDAD, SUBDESARROLLO

1.1 Para empezar, ¿podría decirme con qué interés sigue Vd. las noticias relacionadas con los acontecimientos que suceden en otros países?

Ningún interés / Poco interés / Bastante interés / Mucho interés

1.2 ¿Podría señalarme dos campos o áreas que planteen problemas a nivel mundial? (enseñar Tarjeta 1) ¿Podría escoger una de las siguientes opciones como problemas mundiales? (leer opciones de cada una de las DOS áreas escogidas y señalar las dos respuestas escogidas con un "X")

VIOLENCIA

- Guerras y conflictos bélicos
- Terrorismo

DERECHOS

- Violación de los derechos humanos
- Desigualdad entre mujeres y hombres

MEDIO AMBIENTE

- Degradación de los recursos naturales
- Catástrofes naturales
- Cambio climático

ECONOMÍA

- Crisis económica y paro
- Desigualdad entre países ricos y pobres
- Migraciones

ÉTICA Y POLÍTICA

- Corrupción de los gobiernos
- Individualismo y pérdida de valores

SERVICIOS BÁSICOS

- Falta de acceso a los alimentos
- Falta de acceso a agua potable
- Falta de acceso al sistema sanitario
- Falta de acceso a la educación

OTROS: (Señalar)

1.3 Cuando oye hablar de los países empobrecidos, ¿en qué piensa?, ¿qué imagen le viene a la cabeza? (Provocar una respuesta corta)

1.4 ¿Me podría citar en pocas palabras cuáles son las DOS principales causas de la situación actual de los países empobrecidos?

1-
2-

1.5 Respecto a los últimos 10 años, piensa que la situación de los países empobrecidos...

Ha mejorado / Es igual / Ha empeorado / Ns/Nc

1.6 Valore de 1 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) las siguientes afirmaciones:

- Para reducir los problemas en los países empobrecidos... (Enseñar Tarjeta 2)
- ... Hay que incrementar la ayuda hacia los países empobrecidos 1 2 3 4 Ns/Nc
 - ... Es necesario introducir cambios en el sistema económico 1 2 3 4 Ns/Nc
 - ... Deberíamos modificar nuestros hábitos de consumo 1 2 3 4 Ns/Nc
 - ... Se deben promover cambios políticos, sociales y económicos en esos países 1 2 3 4 Ns/Nc
 - ... Lo mejor es no intervenir y dejar que elijan su propio modelo de desarrollo 1 2 3 4 Ns/Nc
 - ... Se resolverán solos gracias a los avances tecnológicos y científicos 1 2 3 4 Ns/Nc

1.7 ¿Por qué considera necesario adoptar las medidas anteriores? (Leer una a una y marcar con un Sí, un NO o un Ns/Nc cada opción)

- Porque es un deber moral
- Porque a nosotros nos sobra
- Para evitar la degradación ambiental
- Para reducir la inmigración
- Por justicia social
- Porque la situación actual no es sostenible
- Para evitar problemas de inseguridad
- Porque somos parte causante del problema

BLOQUE 2: COOPERACIÓN AL DESARROLLO

2.1 ¿Con qué frecuencia ha oído hablar del término cooperación internacional al desarrollo? (Enseñar Tarjeta 3) Nunca / Rara vez / Frecuentemente / Con mucha frecuencia

2.2 Valore de 1 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) las siguientes afirmaciones:

- (Enseñar Tarjeta 2)
- La cooperación de los países desarrollados es muy importante para resolver los problemas de los países empobrecidos 1 2 3 4 Ns/Nc
 - La cooperación que realiza España nos reporta beneficios económicos 1 2 3 4 Ns/Nc
 - El desarrollo de los países empobrecidos es responsabilidad exclusiva de sus gobiernos 1 2 3 4 Ns/Nc

2.3 De las siguientes opciones que le indico a continuación acerca del papel del Estado en ayuda y cooperación internacional, ¿cuál de ellas le parece más adecuada en la actual situación económica?

- Debe eliminar los recursos y dedicarlos a garantizar el bienestar de los españoles
- Debe seguir ayudando pero reduciendo los recursos
- Debe mantener la misma cantidad de ayuda
- Debe aumentar la ayuda a pesar de la crisis
- Ns/Nc

2.4 ¿Conoce Vd. o ha oído hablar del objetivo de los países industrializados de dedicar el 0,7% de su PIB para ayudar a los países empobrecidos?

Sí, lo conozco / No, es la primera vez que oigo hablar de ello / Ns-Nc

2.5 Valore de 1 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) las siguientes afirmaciones:

- (Enseñar Tarjeta 2)
- España debe dedicar el 0,7% de su PIB a la ayuda a los países empobrecidos 1 2 3 4 Ns/Nc
 - España dedica menos recursos de los que puede a ayudar a los países empobrecidos en relación a su situación económica 1 2 3 4 Ns/Nc
 - España es un país muy solidario en comparación con el resto de países europeos empobrecidos en relación a su situación económica 1 2 3 4 Ns/Nc
 - Castilla y León dedica menos recursos de los que puede a ayudar a los países empobrecidos en comparación con el resto de comunidades autónomas 1 2 3 4 Ns/Nc

2.6 ¿Sabe Vd. si la Junta, los Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales de Castilla y León dedican alguna parte de sus recursos a la cooperación con los países empobrecidos?

Sí, dedican algo / No dedican nada / Ns/Nc

2.7 Según su opinión, ¿qué debería hacer la cooperación para mejorar la situación de los países empobrecidos? Señale 3 medidas que considere importantes (provocar respuesta espontánea y, en caso de no obtenerla, asistir con las siguientes opciones)

- Cubrir las necesidades básicas
- Promover la defensa de los derechos humanos
- Proteger el medio ambiente
- Facilitar ayuda técnica para que puedan aprovechar mejor sus recursos
- Condonar la deuda externa
- Crear y mejorar infraestructuras, industrias y empresas
- Fomentar la democracia
- Promover el cambio de actitudes y modo de vida en los países desarrollados

2.8 Principalmente, ¿hacia qué zonas piensa Vd. que se dirige la cooperación española para el desarrollo? (Enseñar Tarjeta 5) (PUEDEN ESCOGER TODAS)

Latinoamérica / Norte de África / Resto de países africanos / Este de Europa / Países asiáticos / Ns/Nc

2.9 ¿Y cuál cree Vd. que son las DOS zonas a la que debería dirigirse la cooperación española?

(Enseñar Tarjeta 5) (ESCOGER SOLO DOS opciones)
 Latinoamérica / Norte de África / Resto de países africanos / Este de Europa / Países asiáticos / Ns/Nc

2.10 ¿Con qué frecuencia ha oído hablar de los siguientes términos? (Enseñar Tarjeta 3)

	Nunca	Rara vez	Frecuente-mente	Con mucha frecuencia	Ns / Nc
Objetivos de Desarrollo del Milenio					
Comercio Justo					
Ayuda Humanitaria					
Movimiento Antiglobalización					
Condonación de la deuda externa					
Compra ética					
Desarrollo humano sostenible					
Apadrinamiento					
Educación para el desarrollo					
Acogimiento de menores					
Proyectos de cooperación					
Banca ética					

2.11 De entre los siguientes Organismos e Instituciones, ¿quién cree Vd. que debería tener responsabilidad en la ayuda al desarrollo? (Leer una a una y marcar con un Sí, un NO o un Ns/Nc cada opción)

- Organismos internacionales como la ONU
- CCAA, Diputaciones y Ayuntamientos
- Las iglesias
- Las multinacionales
- Gobiernos nacionales
- Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo
- Las entidades financieras
- Otros:

BLOQUE 3: PARTICIPACIÓN

3.1 A continuación, valore de 1 (nada importante) a 4 (muy importante) la importancia que tienen las siguientes acciones y tareas que desempeñan las ONGD: (Enseñar Tarjeta 4)

- La realización de proyectos de desarrollo en países empobrecidos
- La realización de campañas de educación y concienciación ciudadana en los países desarrollados
- La presión sobre las autoridades políticas de los países desarrollados para que tomen medidas para acabar con la pobreza

3.2 Como ciudadano/a ¿considera Vd. que sus acciones y actos pueden contribuir a cambiar la situación de pobreza de los países empobrecidos?:

- Sí, y ya intento contribuir
- No creo que yo pueda cambiar nada
- Ns/Nc
- Sí, pero no sé como hacerlo
- No, es responsabilidad de los políticos

3.3 Señale a continuación las acciones de cooperación en las que participa o ha participado:

- (Leer una a una y marcar con un Sí, un NO o un Ns/Nc cada opción)
- Realiza alguna aportación económica puntual.
- Compra productos de comercio justo
- Apadrinamiento
- Actividades como cooperantes
- Donar ropa, alimentos, juguetes, libros...
- Es socio/ cotizante de alguna organización
- Voluntariado
- Otras formas:

3.4 Valore de 1 (nada importante) a 4 (muy importante), la importancia de los siguientes motivos en la decisión de participar en las acciones de cooperación que ha señalado anteriormente: (Enseñar Tarjeta 4)

- Porque me hace sentir mejor persona
- Porque los demás necesitan mi ayuda
- Porque la distribución de la riqueza en el mundo no es justa
- Porque la situación actual es insostenible

BLOQUE 5: SOCIODEMOGRÁFICOS

5.1 Sexo: Hombre / Mujer **5.2 Población:** **5.3 Provincia:**

5.4 Ocupación: **5.5 Nacionalidad:**

5.6 Edad: 15-24 años / 25-34 años / 35-44 años / 45-54 años / 55-64 años / 65-74 años

5.7 Nivel de estudios finalizado:

Sin estudios / Ed. Primaria o EGB / ESO o BUP / Bachillerato, FP o COU / Diplomado / Licenciado

5.8 ¿Con cuál de los siguientes posicionamientos políticos te sientes más identificado? (Señalar con un círculo) ¿Y dónde situarías a tus amigos/as? (Señalar con una "X") ¿Y a la población española en general? (Señalar subrayando la opción escogida):

Extrema Izquierda / Izquierda / Centro-Izquierda / Centro-Derecha / Derecha / Extrema Derecha // NC

5.9 ¿Cómo te defines en materia religiosa?:
 Ateo / Agnóstico / Practicante / No Practicante / Otra situación // NC

5.10 ¿Qué religión practicas? (Sólo en caso de que haya elegido la opción "practicante")

Anexo 2.

Protocolo de análisis de contenido de noticias de prensa

Este documento está diseñado para emplearse al mismo tiempo que se leen las unidades de análisis (piezas periodísticas). Las piezas están archivadas en formato PDF y se completa con una hoja de registro de datos en Excel.

A continuación, se expone el criterio que debe ser incluido en cada una de las columnas de la hoja de registro, con una breve definición que debe servir como guía para las personas que se encarguen de la codificación. También se facilitan los valores que, en el caso de las variables cerradas, se pueden consignar. En el caso de variables abiertas, se le indicará a la persona que realice la codificación cuál es el criterio a seguir.

VARIABLES IDENTIFICATIVAS

Columna A. Archivo

En esta columna se debe transcribir el **nombre del archivo en PDF** que identifica a cada pieza periodística. Se trata, simplemente, de incluir la información que aparece en el nombre del archivo antes de abrirlo.

Columna B. (Año de publicación)

Dado que la investigación se limita a las piezas publicadas durante el año 2010, habrá que incluir la cifra 2010 en todas las celdas de la columna.

Columna C. (Mes de publicación)

Se debe introducir el valor que corresponda al mes en el que la pieza ha sido publicado, oscilando entre el valor 1 (enero) y el valor 12 (diciembre). Es importante que solamente se introduzcan cifras, no el nombre del mes, debido a cuestiones de gestión de la base de datos.

Columna D. (Día de publicación)

Se debe introducir el valor que corresponda al día de mes en el que la pieza ha sido publicada, oscilando entre el valor 1 y el valor 31.

Columna E. (Tipo de día)

Se introducirá el valor 1 si la pieza se publica en un día laborable, mientras que se consignará la cifra 2 cuando se haya publicado en un día festivo, un sábado o un domingo.

Columna F. (Diario)

Se debe incluir el dígito que identifica a cada uno de los siguientes diarios:

1. El País (PAIMA)
2. El Mundo Castilla y León (MUNCL)
3. ABC Castilla y León (ABCLE)
4. El Norte de Castilla (NORCA)
5. Diario de Burgos (DIABU)
6. La Gaceta Regional de Salamanca (GACSA)
7. Diario de León (DIALE)
8. El Adelantado de Segovia (ELADE)
9. La Opinión-El Correo de Zamora (OPIZA)
10. Heraldo de Soria (HESOR)
11. Diario Palentino (DIPAL)
12. Diario de Ávila (DIAVI)

En caso de consultar el listado que aparece en los archivos comprimidos en formato .xml, es preciso agrupar todos los suplementos y ediciones especiales de cada diario. Así, nos podemos encontrar con las siguientes etiquetas:

- PAEXT = El País (Suplemento Extra)
- PAISU = El País (Suplemento Especial)
- PAIMA = El País (Edición Nacional)
- PAINE = El País (Negocios)
- PASAL = El País (Salud y Bienestar)
- HERSU = Heraldo de Soria (Suplemento Especial)
- DLERE = Diario de León (Revista)
- NCAVI = El Norte de Castilla (V de Vivir)
- NORGP = El Norte (GPS)
- NCADI = El Norte de Castilla (Dinero y Empleo)
- ABCLS = ABC (Ed. Castilla y León) Suplemento
- MCAEX = El Mundo de Castilla y León (Extra)

Columna G. (Sección)

Al abrir cada uno de los archivos, en el encabezamiento de la página aparece información sobre la sección en la que ha sido publicada la pieza. Se trata de transcribir las palabras que allí aparezcan. Una vez finalizado el vaciado de datos, se recodifican las categorías para unificar los criterios temáticos en todos los diarios.

Columna H. (Página)

¿En qué página del diario aparece publicada la pieza? Esa información también aparece en el encabezado de cada uno de los archivos.

Columna I. (Titular)

Se transcribirá literalmente el titular de la pieza analizada.

RELEVANCIA DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS y RECURSOS EMPLEADOS

Columna J. (Alto de la pieza)

Se debe incluir una estimación del porcentaje de página que ocupa la pieza analizada tomando como referencia el alto de la página. Si bien es cierto que se pueden encontrar diferentes modelos de diario, las dimensiones más frecuentes son las siguientes:

Columna completa = 100

Media columna = 50

Tercio de columna = 33

Cuarto de columna = 25

Columna K. (Ancho de la pieza)

Se debe incluir el número de columnas que ocupa la pieza analizada. Los diarios emplean maquetas diferentes y se pueden encontrar periódicos a cinco o seis columnas. Introducir en estas celdas una cifra que irá desde el 1 hasta el 6 en función del número de columnas que ocupe la pieza analizada.

Columna L. (Posición)

1. Es la noticia principal de la página: ocupa la posición central superior y, además, es la que cuenta con un mayor espacio.
2. Comparte protagonismo con otra noticia: es difícil determinar cuál de las dos piezas es más importante ya que los criterios aparecen distribuidos (posición central y superior, recursos empleados, espacio dedicado...)
3. Es la segunda noticia en importancia de la página.
4. Otros niveles con menor relevancia.

Columna M. (Fotos)

Incluir la cantidad de fotografías que aparecen ilustrando a la pieza analizada.

Columna N. (Infografía)

Incluir la cantidad de infografías (gráficos o imágenes de síntesis) que aparecen ilustrando a la pieza analizada.

Columna O. (Destacados)

Incluir la cantidad de destacados que acompañan a la pieza analizada.

ÁMBITO TERRITORIAL

Columna P. (Lugar de los hechos)

Incluir el lugar (ciudad, pueblo...) en el que suceden los hechos sobre los que se informa

En el caso de que no aparezca ninguna mención relativa a la localización de los hechos, se deberá consignar NP (No procede)

Columna Q. (País en el que ocurren los hechos)

Escribir el nombre del país en el que suceden los hechos sobre los que se informa

En el caso de que no aparezca ninguna mención relativa a la localización de los hechos, se deberá consignar NP (No procede)

Columna R. (Contexto)

Grado de profundidad de la información que se proporciona acerca del contexto sobre el que se informa:

1. Se proporciona una gran cantidad de información contextual, que permite reconocer con precisión el lugar de los hechos.
2. Se limita a mencionar el lugar, pero no se proporciona ninguna información contextual
3. No se proporciona ninguna información.

Columna S. (Lugar desde el que se escribe la noticia)

Incluir el lugar (ciudad, pueblo...) desde el que se firma la crónica acerca de los hechos.

Columna T. (País desde el que se escribe la noticia)

Incluir el nombre del país desde el que se firma la crónica acerca de los hechos.

Columna U. (Presencia del diario analizado en la zona sobre la que se informa)

¿Está presente el diario en la zona sobre la que se informa?

1. Sí
2. No
3. No se proporciona información suficiente

AUTORÍA

Columna V. (Firma)

¿La pieza aparece firmada por alguna persona y/u organización?

1. Sí
2. No

Columna W. (Firmante)

Transcribir el nombre de la persona y/u organización que firma la pieza

Columna X. (Rol de la persona u organización firmante)

¿Qué función ejerce la persona o la organización que firman la pieza?

1. Un/-a periodista
2. Un/-a corresponsal
3. Un/-a enviado/a especial
4. Agencia de noticias
5. Columnista: una persona que escribe con asiduidad en el diario
6. Experto/a: una persona a la que, a pesar de no trabajar asiduamente para el diario, se le encarga la elaboración de un artículo
7. Equipo editorial
8. Lector/a
9. No se incluye ningún dato sobre la persona que firma la pieza

FUENTES DE INFORMACIÓN

Columna Y. (Cantidad de fuentes citadas explícitamente)

Incluir el número total de fuentes que se citan de forma explícita en el texto analizado

Columna Z. (Nombre de la fuente principal de información)

Escribir el nombre de la principal fuente de información de la pieza analizada

Columna AA. (Institución a la que representa la fuente principal de información)

Variable abierta: consignar los datos que aparecen en la pieza

En caso de que no sea posible deducirlo a partir del contenido manifiesto de la pieza, se debe incluir el valor 9.

Columna AB. (Nacionalidad)

Variable abierta: consignar los datos que aparecen en la pieza

En caso de que no sea posible deducirlo a partir del contenido manifiesto de la pieza, se debe incluir el valor 9.

Columna AC. (Naturaleza)

La fuente es presentada en calidad de autoridad:

1. Política
2. Científica
3. Social
4. Mediática
5. Económica
6. Otros: Especificar
7. No se incluye información suficiente en la pieza para responder a esta pregunta

Columna AD. (Visión)

Con sus intervenciones, la fuente principal de información transmite una visión que es predominantemente...

1. Optimista / Positiva
2. Negativa / Pesimista
3. Neutral / Equilibrada
4. No transmite ninguna visión de forma manifiesta

PROTAGONISTAS DE LA INFORMACIÓN

Columna AE. Cantidad

¿Cuántos protagonistas se incluyen en la información?

Incluir el número de protagonistas que se identifican en la pieza informativa: de 0 a infinito.

Columna AF. Nombre

Incluir el nombre y los apellidos de la persona protagonista principal de la noticia.

Si es una institución, se deja la celda en blanco y se incluye el nombre de la institución en la columna AF

Columna AG. Institución

¿Habla a título individual o como representante de alguna institución?

En el primer caso, se escribe "individual"; en el segundo, se escribe el nombre de la institución a la que representa.

Columna AH. Declaraciones

¿Se incluyen en el texto declaraciones de la persona protagonista?

1. Sí, entrecomilladas.
2. Sí, citadas de forma indirecta.
3. No

Columna AI. Visión

¿Qué visión transmite la persona protagonista de los hechos sobre los que se informa?

1. Optimista / Positiva
2. Negativa / Pesimista
3. Neutral / Equilibrada
4. No transmite ninguna visión de forma manifiesta

TRATAMIENTO DE LOS ACONTECIMIENTOS**Columna AJ. Género periodístico de la pieza**

1. Informativo
2. Interpretativo
3. Argumentativo

Columna AK. Subgénero periodístico

11. Noticia
12. Breve
13. Despiece

14. Foto con comentario
15. Infografía con comentario
21. Reportaje
22. Crónica
23. Entrevista
24. Encuesta
31. Artículo / Columna de opinión
32. Editorial
33. Viñeta de humor
34. Cartas al director
35. Obituarios

Columna AL. Bloque

¿Forma parte la pieza de un bloque temático claramente identificable?

1. Sí
2. No

Columna AM. Vínculos

¿Se establece algún vínculo entre la pieza y otros acontecimientos incluidos en la agenda diaria?

1. Sí
2. No, aparece totalmente aislada.

Columna AN. Responsables

¿Se señala de forma clara a alguna persona responsable de los hechos?

1. Sí.
2. No

Columna AO. Complejidad

¿Qué grado de complejidad se establece en el esquema causal que explica la pieza?

1. Complejo
2. Simple
3. Nulo

Columna AP. Antecedentes

¿Se hace mención a algún antecedente que explique parcialmente el contenido noticioso de la pieza?

1. Sí
2. No

Columna AQ. Consecuencias

¿Se hace mención a alguna consecuencia que pueda causar el contenido noticioso de la pieza en el futuro?

1. Sí
2. No

Columna AR. Tema principal

Variable abierta: se debe introducir el tema principal de la noticia, en no más de 4-5 palabras. Ello implica decidir sobre el asunto con mayor relevancia en la pieza, en caso de que aparezcan varios¹.

Columna AS. Otros temas

En el caso de que en la pieza analizada, se mencione algún otro tema además del principal, se debe incluir en esta celda. Se puede emplear una lista similar a la propuesta en el apartado anterior y se pueden incluir tantos temas como se consideren oportunos, siempre que tengan una presencia manifiesta en el texto analizado.

-
1. Para el presente Estudio se han tenido como referentes, a modo de ejemplo, los siguientes temas:
 - Cumbres de Cooperación o de naciones
 - Lucha contra la pobreza (acceso a la educación, a la salud, al agua y al saneamiento y a otros servicios básicos)
 - Protección del medio ambiente
 - Misiones Internacionales (de la ONU...)
 - Gobernabilidad y fortalecimiento de la democracia
 - Economía
 - Asistencia humanitaria o de emergencia
 - Buen gobierno mundial
 - Sistema internacional de cooperación para el desarrollo
 - Regulación financiera internacional
 - Inmigración y refugiados
 - Seguridad alimentaria
 - Procesos de paz
 - Defensa de los DDHH en distintos países del mundo
 - Objetivos de Desarrollo del Milenio, el Alivio de la deuda, el Trabajo infantil y las Minas antipersonales.
 - Decrecimiento
 - Relaciones de explotación norte sur
 - Codesarrollo
 - Turismo “solidario”
 - Comercio Justo
 - Voluntariado
 - ...

Columna AT. Enfoque

La noticia se presenta desde un marco de referencia predominante que se podría definir como:

1. Informativo. Se limita a proporcionar datos y a exponer declaraciones, sin emitir ninguna valoración.
2. Asistencial-caritativo. Se presenta la información de forma que unos ayudan a otros, estableciendo dos planos claramente diferenciados, asignando atributos positivos a los colectivos que envían ayuda y lamentando la situación de los colectivos que la reciben.
3. Sensacionalista. La información se centra en aspectos anecdóticos sin proporcionar datos relevantes y contrastados; se prioriza la imagen sobre el texto al no proporcionar elementos que sirvan para contextualizar el componente visual de la información.

Columna AU. Perspectiva

Los hechos sobre los que se informa se transmiten desde el punto de vista (predominan las sensaciones y las definiciones) de los siguientes grupos o personas:

1. Ciudadanos, ciudadanas y grupos de la sociedad civil carentes de poder de decisión: clase dominada
2. Ciudadanos, ciudadanas y grupos con poder de decisión (político, económico...): clase dominante.
3. Las visiones de ambos grupos o personas están equilibradas.
4. No se ofrece la visión de ningún grupo o persona.

Columna AV. Ideología transmitida

¿Qué visión ideológica ofrece la pieza?

1. Etnocéntrica: el norte “desarrollado” ayuda al pobre sur “subdesarrollado y dependiente”.
2. Paternalista: somos bondadosos y el norte colabora con el sur
3. Solidaridad internacional de cooperación e intercambio en igualdad
4. No se detecta una visión ideológica clara en la pieza

Columna AW. Crítica del papel de la cooperación internacional

En la pieza se incluye algún tipo de cuestionamiento de la cooperación internacional para el desarrollo y del papel de buena parte de ONGs, mencionando que éstas últimas...

1. Actúan como amortiguadoras del impacto social de las políticas neoliberales
2. Actúan como punta de lanza para dismantelar los estados sociales y el sector público
3. Actúan como mecanismos de desactivación de la protesta social colectiva y organizada.

Columna AX. Cuestionamiento del modo de producción capitalista

En la pieza se cuestiona de forma explícita el “humanitarismo anestésico” en el que la cooperación para el desarrollo que se presenta es “cooperación para el desarrollo del capitalismo” que sigue tratando de mejorar el funcionamiento del modo de producción, de distribución, circulación y consumo, o bien de paliar sus efectos (pobreza, marginación, etc.), pero todo ello para avanzar en la integración global, entendida como apertura a los mercados globales, a la fábrica mundial.

1. Sí
2. No

Columna AY. Denuncia

En la pieza se denuncian de forma explícita los abusos de poder, el control social y la dominación, el mantenimiento o la intensificación de las desigualdades sociales, la exclusión social o el silenciamiento.

1. Sí
2. No

Columna AZ. Desigualdad

En algún momento de la pieza se muestra, de forma explícita, cómo el avance de un proceso de globalización neoliberal es profundamente desigual, plantea la responsabilidad en ello de los países occidentales y de las grandes instituciones multilaterales y propone una justicia expansiva e integral que incorpore dimensiones ecológicas, económicas, de género, migratorias, comerciales, de derechos humanos, etc.

1. Sí
2. No

Columna BA. Mecanismos

La noticia analiza críticamente, o al menos examina, los mecanismos sociopolíticos, históricos y culturales que sustentan la reproducción del poder y la desigualdad en las relaciones internacionales o las situaciones de explotación.

1. Sí
2. No

Columna BB. Politización

En líneas generales, se trata de comprobar si la pieza analizada alimenta modelos de cariz claramente capitalista o estimula la resistencia y el cambio. Para ello habrá que decidir entre las siguientes opciones:

1. Ayuda a “politizar” el análisis
2. Ayuda a diluir la dimensión reivindicativa (atenúa responsabilidades)
3. No se proporciona información suficiente para emitir un juicio sólido

Columna BB. Comentarios

Variable abierta: se pueden incluir cualquier anotación que se considere relevante de cara a posteriores fases del análisis, como por ejemplo, términos significativos, imágenes o datos interesantes...

Esta variable es muy importante para posteriores estudios de carácter cualitativo, por lo que la inclusión de todas aquellas cuestiones que no han tenido cabida en las preguntas anteriores y que se consideren de interés para el conjunto de la investigación, han de ser consignadas.

Anexo 3.

Fichas de evaluación de materiales de educación no formal

Escala evaluación material didáctico de Educación para el Desarrollo

		1	2	3	4
1	Presentación correcta desde el punto de vista formal: Letra legible, márgenes, sangrado, orden y disposición de párrafos.				
2	Corrección gramatical: Estructura adecuada en las oraciones, concordancia y ordenación correcta de los componentes sintácticos.				
3	Corrección ortográfica.				
4	Signos de puntuación bien utilizados.				
5	El lenguaje es claro, preciso y no sexista.				
6	Estructura correcta en la expresión escrita según las diferentes tipologías: argumentación, narración, descripción, diálogo, exposición.				
7	Coherencia y cohesión en la redacción: Utiliza los marcadores textuales precisos para organizar y cohesionar el texto.				
8	Proporción de las imágenes en relación con el texto.				
9	Adecuación de los gráficos a los textos.				
10	Adaptación de las características de las ilustraciones a las etapas educativas.				
11	Utilización de los colores.				
12	Uso adecuado del blanco y negro.				
13	Uso adecuado de las fotografías.				
14	Cantidad de gráficos e imágenes respecto al texto.				
15	Adecuada colocación de las imágenes.				
16	Adecuación del tipo y formatos de las letras a la etapa evolutiva.				
17	Las imágenes complementan el texto.				
18	Las imágenes son lo más importante y pueden quitar importancia al texto.				
19	Las imágenes son motivadoras para los alumnos.				
20	El formato de imágenes y texto es agradable al sentido de la vista.				
21	<i>Existe vinculación del material didáctico con el área de conocimiento de Primaria "Conocimiento del medio natural, social y cultural".</i>				
22	<i>Existe vinculación del material con las áreas de Primaria o Secundaria "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos".</i>				
23	<i>Existe vinculación del material con el área de Secundaria "Educación Ético-cívica".</i>				

		1	2	3	4
24	Existe vinculación con otras áreas. Especificar: Lengua y Literatura. Primaria				
25	Existe posibilidad clara de utilizar el material para trabajar en el área o áreas con las que se vincula.				
26	Las actividades son coherentes con los objetivos planteados y adecuados a la edad.				
27	Las actividades que propicia el material pretenden memorización-evocación.				
28	Las actividades que propicia el material pretenden comprensión/interpretación.				
29	Las actividades suponen desarrollar procesos de análisis/síntesis y de inducción-deducción.				
30	Las actividades permiten la comparación/relación.				
31	Las actividades implican al alumno problemas reales de índole personal y social.				
32	Las actividades implican al alumno en cuestiones de tipo ético y moral.				
33	Las actividades propician que el alumno revise sus propias ideas (reflexión metacognitiva) sobre las cuestiones tratadas.				
34	Las actividades exigen al alumno comprometerse en la investigación de ideas (y desarrollo de procesos intelectuales).				
35	Las actividades conducen al alumno a desarrollar su capacidad crítica.				
36	Las actividades favorecen la empatía y el reconocimiento del otro.				
37	Las actividades propician su participación en tareas cooperativas de aprendizaje.				
38	Las imágenes que aparecen no son catastrofistas.				
39	Las imágenes que aparecen no son idílicas.				
40	Las mujeres son visibles.				
41	No se presenta a las mujeres como víctimas.				
42	Aparecen algunos obstáculos para el desarrollo.				
43	Se evita toda clase discriminación (sexual, racial o por otros motivos).				
44	Se pone de relieve la capacidad de las personas de hacerse cargo de sí mismas.				
45	Se presenta a las personas con dignidad y respetando su identidad cultural.				
46	El mensaje evita generalizaciones sobre los países del Sur.				
47	Aparecen en los mensajes e imágenes algunas causas de la pobreza (políticas, estructurales).				
48	Se utilizan preferentemente testimonios de las personas que viven los problemas, sobre las interpretaciones de terceros.				
49	No se presentan ejemplos de marketing con causa.				

Grado de profundización de los contenidos:

- a) Según los objetivos planteados.
- b) Según su función en el aprendizaje (deconstrucción).
- c) Según la concepción (generación) de educación para el desarrollo en que se sitúan.

ENCUESTA DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO PROYECTO EDUCATIVO: “EN BUSCA DEL DESARROLLO”

1. ¿Crees que este juego ayuda potenciar la comprensión de la desigualdad existente entre Norte-Sur? ¿Por qué?
2. ¿Qué nuevos conceptos relacionados con el desarrollo crees que ha aprendido tu alumnado?
3. ¿De qué forma crees que se podría mejorar el juego?
4. ¿Crees que es importante trabajar la Educación Para el Desarrollo (paz, convivencia, causas de la desigualdad...) con el alumnado de secundaria? ¿Por qué?
5. Comentarios y/o sugerencias.

Gracias por tu colaboración

ENCUESTA DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNADO PROYECTO EDUCATIVO: “EN BUSCA DEL DESARROLLO”

1. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de este juego? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado del juego? ¿Por qué?
3. ¿Qué nuevas cosas relacionadas con el desarrollo has aprendido con este juego?
4. ¿De qué forma el juego te ha ayudado a cambiar tu visión sobre las relaciones internacionales?
5. ¿Crees que este juego ayuda potenciar la comprensión de la desigualdad existente entre Norte-Sur?
6. Comentarios y/o sugerencias.

Gracias por tu colaboración

Los niños y las niñas de la Selva de Esmeraldas

Cuestionario de evaluación para el docente

Tu opinión puede ser de gran utilidad para el futuro desarrollo del programa. Por favor, tómate unos minutos para contestar estas preguntas (en el caso de las respuestas múltiples, basta con que subrayes la opción elegida) sobre la valoración de la experiencia. Muchas gracias por adelantado.

CENTRO		Curso		N.º alumnos	
---------------	--	--------------	--	--------------------	--

RESPECTO A LA CAMPAÑA EN GLOBAL					
La he podido adaptar al curriculum escolar sin dificultad					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Me ha sido de utilidad para alguna de las actividades de mi programación					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Ha supuesto una interesante propuesta educativa					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
¿Qué contenidos curriculares te ha permitido trabajar?					
¿Has echado de menos algún contenido, algún enfoque?					
RESPECTO A LA EXPOSICIÓN, VALORA LOS SIGUIENTES ASPECTOS					
Interés de los contenidos					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Son comprensibles, legibles para el nivel de mis alumnos					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Son estéticamente correctos, con una adecuada combinación texto-gráficos					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Permiten una adecuada interacción/investigación del alumno					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Se complementan bien con el material didáctico					
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Y comentamos algo más ...					

RESPECTO AL MATERIAL DIDÁCTICO				
Es coherente y complementa adecuadamente a la exposición				
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Las actividades que propone son entretenidas e interesantes				
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Es atractivo y cómodo de utilizar por los alumnos				
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Facilita la labor docente en el trabajo de contenidos transversales o en el trabajo de la educación en valores				
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Desde tu punto de vista ¿ha logrado este material cumplir alguno de sus objetivos educativos? ¿Cuáles? ¿Cuáles no?				
Sugerencias y otros comentarios				

Muchas gracias por tu colaboración.

Será muy útil para mejorar esta campaña y otras sucesivas que se realicen.



983.245353 / 983.274533

