



Universidad
de Navarra

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO:
CONCEPTUALIZACIÓN
Y ESTUDIO DE SU PRÁCTICA
EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA**

Facultad de Educación y Psicología. Departamento de Aprendizaje y Currículum

SARAH CARRICA OCHOA

Pamplona, 2015



Universidad
de Navarra

Facultad de Educación y Psicología
Departamento de Aprendizaje y Currículum

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO:
CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIO DE SU PRÁCTICA EN LA
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA**

SARAH CARRICA OCHOA

Junio 2015



Facultad de Educación y Psicología
Departamento de Aprendizaje y Currículum

**LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO:
CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIO DE SU PRÁCTICA EN LA
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA**

SARAH CARRICA OCHOA
Tesis Doctoral dirigida por
AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA

Junio 2015

La presente tesis, **La Educación para el Desarrollo: Conceptualización y Estudio de su Práctica en la Comunidad Foral de Navarra**, por Dña. Sarah Carrica Ochoa para optar al grado de Doctor, ha sido realizada bajo mi dirección en la Universidad de Navarra. Revisado el texto, estoy conforme con su presentación para ser defendida.

Pamplona, Mayo de 2015

Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria

A mis padres y mi hermana

A ti

Quienes más me han apoyado

Agradecimientos

Me gustaría comenzar manifestando mi agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han hecho posible la realización del trabajo que aquí se presenta

En primer lugar a la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, por permitirme los medios necesarios para mis estudios de doctorado, así como por la formación recibida en los años anteriores. Desde el curso 2006-2007 llevo aprendiendo de todos y cada uno de los docentes que componen la Facultad, primero como alumna, después como compañera; y encontrando respuesta a mi inquietudes en el mundo de la educación.

Gracias a la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra por el apoyo económico recibido durante estos años de doctorado gracias a la beca de Profesional Investigador en Formación. A la fundación Fabre, por creer en mi investigación y financiarla a través de la Asociación de Amigos.

Mi más sentido agradecimiento a la Dra. Aurora Bernal, directora de esta tesis, por su tiempo, esfuerzo y dedicación estos años. Me has enseñado mucho profesional y personalmente.

A la Coordinadora de ONGD de Navarra, en concreto a Marian Pascual, Alicia Marticorena y Jesús Chocarro por el apoyo recibido durante la realización del estudio. Su ayuda para contactar con ONGD y centros educativos, así como sus impresiones sobre la investigación sirvieron de gran ayuda.

Especial agradecimiento también para Douglas Bourn y el Development Education Research Centre del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Gracias por hacerme sentir como en casa desde el primer día y por todo el conocimiento brindado durante los meses de estancia.

Gracias a todos y cada uno de los centros educativos y ONGD que han participado en el estudio, al alumnado de los primeros cursos de la Facultad de Educación y Psicología y a los docentes entrevistados. A todos ellos por compartir conmigo sus experiencias y opiniones. Me he encontrado con profesionales ejemplares, magníficas personas con las que he disfrutado y comparto una visión de la educación que nos une.

Por último gracias a mis compañeros de doctorado por todos los ratos compartidos, por nuestros "debates", el proceso de la tesis no habría sido lo mismo sin vuestra compañía. Y como no, a mi familia, por su apoyo incondicional.

ÍNDICE

Índice de acrónimos	17
Índice de figuras	19
Índice de cuadros	21
Índice de tablas	22

INTRODUCTION	25
---------------------	----

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Aproximación conceptual a la Educación para el Desarrollo	33
Introducción	33
1. Marco social: Breve análisis de la situación social actual	33
1.1. Crisis moral	35
1.2. Crisis social	35
1.3. Crisis comunicacional	36
1.4. Crisis política	38
1.5. Crisis cultural	39
1.6. Educación para el Desarrollo y cambio social	40
2. Marco conceptual: Conceptos relacionados con la Educación para el Desarrollo	42
2.1. Cooperación	42
2.2. Desarrollo	45
2.3. Globalización	52
2.4. Justicia Social	56
2.5. Ciudadanía Global	58
2.6. Educación Global	62
3. Síntesis	65

Capítulo 2. Recorrido histórico de la conceptualización de la Educación para el Desarrollo	67
Introducción	67
1. Contexto internacional	67
2. Contexto europeo	74
3. Contexto español	79
3.1. Primera generación: enfoque caritativo-asistencial	80
3.2 Segunda generación: enfoque desarrollista	80
3.3 Tercera generación: enfoque crítico-solidario	81
3.4 Cuarta generación: enfoque de desarrollo humano y sostenible	81
3.5 Quinta generación: enfoque de educación para la ciudadanía global	82
3.6 Situación actual	84
3.7 La EpD en España a través de su marco normativo	87
4. Síntesis	96
Capítulo 3. Pedagogía de la Educación para el Desarrollo	97
Introducción	97
1. Agentes principales de la Educación para el Desarrollo	99
1.1. El rol de las ONGD	100
1.2. El rol del Sistema Educativo	104
2. Definición	106
3. Objetivos	111
4. Dimensiones	113
5. Principios pedagógicos de la Educación para el Desarrollo	116
6. El enfoque de capacidades y desarrollo de competencias	122
7. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para el Desarrollo	127
8. Contenidos	131
9. Limitaciones de la Educación para el Desarrollo y perspectivas de futuro	137
10. Síntesis	140

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

Capítulo 4. Diseño de la investigación	145
1. Interés de la evaluación de la Educación para el Desarrollo	145
2. El caso de la Educación para el Desarrollo en la Comunidad Foral de Navarra	147
3. Delimitación del problema de investigación	149
4. Objetivos e hipótesis	151
5. Método	154
6. Procedimiento	158
7. Participantes	160
7.1. ONGD	161
7.2. Centros educativos	163
7.3. Profesorado	166
7.4. Alumnado universitario	166
8. Instrumentos	167
8.1. Cuestionarios	167
8.2. Entrevista semi-estructurada	169
9. Análisis de la información recabada	173
9.1. Cuestionarios	173
9.2. Entrevistas	174

Capítulo 5. Resultados y Discusión: Necesidades y fortalezas de la Educación para el Desarrollo en Navarra	177
1. Resultados del cuestionario a ONGD	177
1.1. Conocimientos	177
1.2. Creencias y actitudes	182
1.3. Prácticas	189
1.4. Situación presupuestaria y futuro	197
2. Resultados del cuestionario a centros escolares	198
2.1. Conocimientos	198
2.2. Creencias y actitudes	200
2.3. Prácticas	213
3. Resultados de las entrevistas a docentes	225
3.1. ¿Qué entienden los docentes por Educación para el Desarrollo?	225
3.1.1. Ideas asociadas al concepto	225
3.1.2. Implicaciones en la docencia	226
3.2. ¿Cuáles son las dificultades que se identifican?	227
3.3. ¿Cómo describen/valoran la relación con las ONGD?	229
3.4. ¿Cómo ha sido y perciben la formación en EpD?	230
3.4.1. ¿Qué hechos anteceden y han sido determinantes para tu compromiso con la EpD?	231
3.4.2. Experiencias sobre la formación	232
3.4.3. Valoraciones de las formaciones recibidas	232
3.4.4. Posibles mejoras para la formación	234
3.5. ¿Qué características se describen del docente?	235
3.5.1. Perfil del docente que trabaja la EpD	235
3.5.2. Sobre la importancia del componente personal	236
3.6. ¿Perciben los docentes un impacto positivo del trabajo en el aula de EpD?	237
3.6.1. Sobre los efectos de trabajar la EpD en el centro	237
3.6.2. Sobre los beneficios de trabajar la EpD en el aula	238

4. Resultados de los cuestionarios a estudiantes universitarios	239
4.1. Conocimientos	240
4.2. Creencias y actitudes	252
5. Síntesis de los resultados	258
5.1. Investigación sobre el trabajo de EpD en ONGD y centros educativos	258
5.2. Necesidades de formación de los futuros profesionales de la educación	260
6. Limitaciones del estudio	261
CONCLUSION	265
BIBLIOGRAFIA	275
ANEXOS	301

ÍNDICE ACRÓNIMOS

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
ACSUR-Las Segovias: Asociación de Cooperación con el Sur Las Segovias.
AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
AOD: Ayuda Oficial para el Desarrollo.
CCAA: Comunidades Autónomas.
CEIPAZ: Centro de Educación e Investigación para la Paz.
CEURI: Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales.
CICD: Comisión Internacional de Cooperación para el Desarrollo.
CICI: Comisión Interministerial de Cooperación Internacional.
CIDSE: Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Solidaridad.
CONCORD: Confederación europea de ONG para el desarrollo y ayuda humanitaria.
CONGDE: Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo Española.
CONGDN: Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo de Navarra.
CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
DANIDA: Agencia Estatal de Cooperación de Dinamarca.
DDHH: Declaración Universal de los Derechos Humanos.
DEA: Development Education Association.
DEEEP: Educación para el Desarrollo en Europa (Development Education Exchange in Europe Project).
DERC: Development Education Research Centre.
DfES: Department for Education of UK government.
DfID: Department for International Development.
ECODE: Estudio de Cooperación para el Desarrollo.
EEES: Espacio Europeo para la Educación Superior.
EpD: Educación para el Desarrollo.
EpT: Educación para Todos.
EUFORIC: Foro Europeo de Cooperación Internacional.
FEMP: Federación Española de Municipios y Provincias.
FRP: Agencia Europea de Derechos Fundamentales.
GLP: Global Learning Programme.
HEC: is a development education research centre located in Tower Hamlets, London.
HEGOA: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
IFAT: Federación Internacional de Comercio Justo.
INJUVE: Instituto de la Juventud de España.
IOE: Institute of Education.
ISA: International Schools Award.

ITECO: Centre de Formation pour le développement et la solidarité internationale.

KADE: Kerry Action for Development Education.

LCID: Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica del Sistema Educativo.

LOU: Ley Orgánica de Universidades.

MAE: Ministerio de Asuntos Exteriores.

MAEC: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

MEC: Ministerio de Educación y Cultura (antiguo MECD).

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

NCDO: National Community Development Organization en Holanda.

NNUU: Naciones Unidas.

NOEI: Nuevo Orden Económico Internacional.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

ODA (ahora DFID): Agencia estatal de cooperación del Reino Unido.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación.

ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio.

ONG: Organización No Gubernamental.

ONGD: Organización No Gubernamental para el Desarrollo.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

OPE: Oficina de Proyectos Europeos.

OSCE: Organización Europea de Seguridad y Cooperación.

PEC: Proyecto Educativo de Centro.

PNB: Producto Nacional Bruto.

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Red-DESC: Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Irlanda.

RRSA: Rights Respecting Schools Award (UNICEF).

SECI: Secretaria Española de Cooperación Internacional.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.

UE: Unión Europea.

UNCTAD: Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

UNIFEM: El Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1: Estructura del trabajo	27
Figura 2: Crisis de la sociedad	40
Figura 3: Objetivos de la Cooperación y EpD	44
Figura 4: Posibles actitudes frente a la Globalización	56
Figura 5: Término de Ciudadanía-Ciudadanía Global	59
Figura 6: Características de la ciudadanía global	61
Figura 7: Elementos de componen el proceso educativo de la perspectiva global	65
Figura 8: Jerarquía de los objetivos de la EpD	112
Figura 9: Temas de las dimensiones de la EpD	115
Figura 10: Dimensiones de la persona que se trabajan con la EpD	116
Figura 11: Competencias y capacidades de la ciudadanía global	126
Figura 12: Relación de las capacidades y contenidos de la EpD	127
Figura 13: Ciclo de aprendizaje	129
Figura 14: Secuencia de aprendizaje	130
Figura 15: Ciclo y peligros del reduccionismo	132
Figura 16: Contenidos de la EpD	135
Figura 17: Planificación del proceso de investigación	149
Figura 18: Concreción del plan de investigación	150
Figura 19: Diseño de la investigación	157
Figura 20: Diferencias entre Sensibilización y EpD	178
Figura 21: Ámbitos en los que las ONGD trabajan la EpD	190
Figura 22: Actividades de EpD en el ámbito formal	190
Figura 23: Actividades de EpD en el ámbito no formal	191
Figura 24: ¿A quién se dirigen las prácticas en EpD de las ONGD?	193

Figura 25: Niveles educativos en los que trabajan EpD las ONGD	193
Figura 26: Principales agentes (ONGD)	194
Figura 27: Recursos de las ONGD	194
Figura 28: Duración de las prácticas en EpD de las ONGD	195
Figura 29: Frecuencia de la evaluación de la EpD de las ONGD	196
Figura 30: Financiación de las ONGD	197
Figura 31: Actitudes de la ciudadanía global según los centros escolares	200
Figura 32: Inclusión de la EpD en los grados de educación	201
Figura 33: Maneras de integrar la EpD en el centro escolar	203
Figura 34: Razones del papel activo de la EpD en la ciudadanía	204
Figura 35: Desafíos de la EpD según los centros escolares	206
Figura 36: Medidas para impulsar la EpD según los centros educativos	209
Figura 37: Valoración de la relación escuelas-ONGD	211
Figura 38: Formación en EpD de los docentes responsables	213
Figura 39: Momento de la formación	214
Figura 40: Iniciativa para trabajar la EpD	218
Figura 41: Manera de trabajar la EpD	219
Figura 42: Colaboraciones para trabajar la EpD	220
Figura 43: Resultado que se busca en el alumnado	221
Figura 44: Origen de los materiales	222
Figura 45: Porcentajes al impacto de la EpD en el alumnado	223
Figura 46: Porcentajes de la evaluación al impacto de la EpD en el centro educativo	224
Figura 47: Conceptos con los que el alumnado relaciona el Desarrollo Humano	241
Figura 48: Conceptos con los que el alumnado relaciona la EpD	242

Figura 49: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Responsabilidad Social	244
Figura 50: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Ciudadanía Global	245
Figura 51: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Participación Social	246
Figura 52: Conceptos con los que el alumnado relaciona el Desarrollo Humano Sostenible	247
Figura 53: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Globalización	248
Figura 54: Conceptos con los que el alumnado relaciona las Desigualdades Sociales	249
Figura 55: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Solidaridad	250
Figura 56: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Sensibilización	250
Figura 57: Conceptos con los que el alumnado relaciona los Derechos Humanos	251
Figura 58: Influencia de la EpD en el desarrollo de la sociedad	253
Figura 59: Ventajas de la inmigración	254
Figura 60: Características del buen ciudadano I	254
Figura 61: Características del buen ciudadano II	255
Figura 62: Tipos de voluntariado	257
Figura 63: Ejemplos de qué más cosas podrían hacer por la sociedad	258

ÍNDICE CUADROS

Cuadro 1: Conceptos de ciudadanía global identificados en la literatura predominante	61
Cuadro 2: Ciudadanos/as del mundo-Un mundo de ciudadanos/as	62
Cuadro 3: Origen y evolución de la EpD	85
Cuadro 4: Dimensiones de la EpD	114
Cuadro 5: Competencias esenciales de la EpD	124
Cuadro 6: Los contenidos clave para una ciudadanía global responsable	136
Cuadro 7: ONGD participantes de la muestra de Estudio	163
Cuadro 8: Nombres y localidades de los centros educativos participantes de la muestra de estudio	164
Cuadro 9: Pautas que guiaron la aplicación de las entrevistas	172
Cuadro 10: Rasgos característicos de la EpD según la ONGD	180
Cuadro 11: Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la Educación	303

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1: Temas de la EpD	133
Tabla 2: Características socio-profesionales de la muestra de los centros educativos	165
Tabla 3: Características socio-profesionales de la muestra de la entrevista	166
Tabla 4: Perfil de los estudiantes	167
Tabla 5: Desafíos de la EpD y sus frecuencias	187
Tabla 6: Medidas para impulsar la EpD y sus frecuencias	188
Tabla 7: Actitudes de la ciudadanía y sus frecuencias	188
Tabla 8: Actividades de Sensibilización y sus frecuencias	189
Tabla 9: Antigüedad de las ONGD en el trabajo de la EpD	192
Tabla 10: Metodologías de evaluación y sus frecuencias	196
Tabla 11: Previsión de futuro de las actividades de EpD	198
Tabla 12: Razones para que la EpD se incluya en los grados de educación y sus frecuencias	201
Tabla 13: Influencia del entorno educativo en la EpD en las aulas	207
Tabla 14: Puntos débiles del profesorado y sus frecuencias	209
Tabla 15: Orden de influencia en el éxito de la EpD en el centro educativo y sus frecuencias	212
Tabla 16: Valoraciones de los docentes	215
Tabla 17: Valoración de la implicación los participantes en la EpD en el centro	216
Tabla 18: Años de docencia en EpD	217
Tabla 19: Valoración de los materiales	222
Tabla 20: Desarrollo Humano	240
Tabla 21: Conocimiento de la EpD	242
Tabla 22: EpD en el centro educativo	242

Tabla 23: Responsabilidad Social	243
Tabla 24: Ciudadanía Global	244
Tabla 25: Participación Social	245
Tabla 26: Desarrollo Humano Sostenible	246
Tabla 27: Globalización	247
Tabla 28: Desigualdades sociales	248
Tabla 29: Solidaridad	249
Tabla 30: Sensibilización	250
Tabla 31: Derechos Humanos	251
Tabla 32: Conocimiento de la existencia y función de: ONU, UNESCO, ONGD	251
Tabla 33: Ventajas de la inmigración	253
Tabla 34: Consideraciones sobre la etapa escolar	255
Tabla 35: Acontecimientos políticos y económicos	256
Tabla 36: Voluntariado	256
Tabla 37: ¿Podrías hacer más?	257

INTRODUCTION

The object of study of this research has been chosen for personal and professional interrelated reasons. In fact, it is difficult to separate the motivations behind the present doctoral thesis due to the fact that “The questions that leads our research often come from the deepest part of us” (Andrews, 2007, p. 27). What really made us initiate this process was the interest to understand What exactly is Development Education (DE), How can it be applied in the classroom, How to get the compromise of people with the creation of a more fair world.

From the decade of the 70s an increasing interest for global issues begins to take shape (Hicks, 2007b). This attention is reflected in formal education and it considers things like how to deal with globalization or how to increase students’ knowledge and the necessary skills to live in a globalized world (Scheunplug, 2008). The response to the globalization in the pedagogical field has adopted several forms which take after diverse terminology: Global education, Global dimension of education, Educational global perspectives, Development education, Education for global citizenship (Hicks, 2007a; Bourn, 2008). In Spain, the name most frequently used to label this educative trend is Development Education (DE), object of study of the research we introduce.

DE appeared as an educational approach to deal with poverty, international development and global interconnection themes (Cameron & Fairbrass, 2004). The understanding about poverty and development has been known as an important part of global education in theory and practice. Some helpful examples are the syllabus programmes which take place abroad: Global Learning Program UK, Oxfam UK and Think Global, and the local plan, *Escuelas solidarias de Navarra*.

Since its beginning, this educative global approach has been characterised by involving a broad and conceptually vague field research in theory (Marshall, 2005; Hicks, 2007a). However, in the translation into the educative practice it always assumes to support and prepare the teachers to tackle in their lessons a great variety of global topics such as: interdependence, diversity, human rights, peace, social justice, and sustainable development (Andreotti & de Souza, 2008). Therefore, Global education is associated with the critical thinking, teaching and cooperative holistic learning, the relative values to the human rights and social justice and the questions related to the global interdependence (Marshall, 2007a).

In this thesis a topic is explored which, both in theory and practice, is carried out in different ways (complementary, transversal, punctual) and in diverse educational contexts (formal and non-formal) and a wide range of tendencies can be distinguished going from the “soft” to the most “critic” perspective. (Andreotti, 2014). We find authors’ proposals that advocate for an improvement in the theory that supposes to overcome the charity movement towards the promotion of the social justice (Bourn & Morgan, 2010, p. 270); others insist on stop thinking or

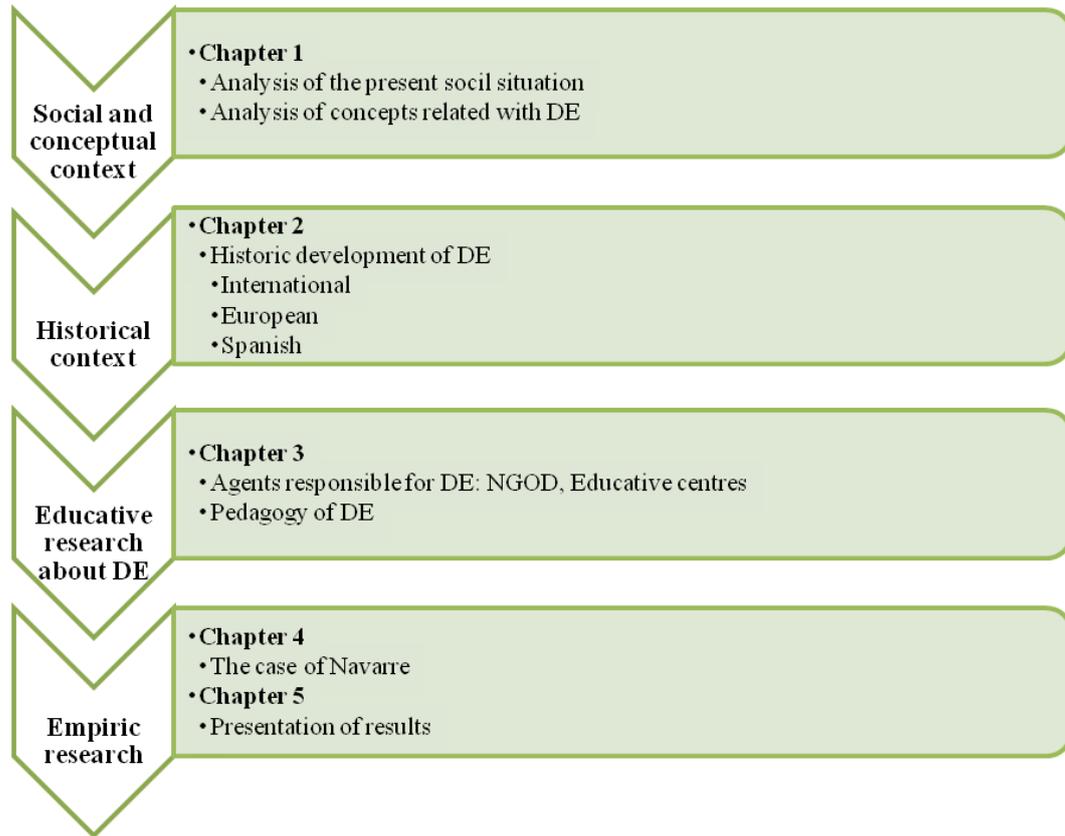
talking about “global” as if it was another place, and they propose to talk about local-global interdependence (Sinclair, 2008). Furthermore, there is increasing interest of researchers for notions of global citizenship and social responsibility, with strong links to identity, role and responsibility (Marshall, 2005).

The current thesis is carried out coinciding with the last years of the Education for Sustainable Development (ESD) decade announced by UN (United Nations 2005-2014) and with the international debate rising in post 2015 development agenda.

Maybe this is the reason why it is easy to find an emphasis in literature which claims workers should get people’s compromise with the social justice (CONCORD, 2011; Hogg, 2011; Glennie, Straw, & Wild, 2012; Brown, 2013). More precisely and according to Bourn (2008), the debate between the *learning for critical thinking* and the *learning for action* is important and unexplored. In addition to the fact that the relation between learning and compromise is complex and unclear (Hoskins, D’Hombres, & Campbell, 2008). This thesis pretends to contribute to this debate providing a theoretical foundation and a descriptive study of how DE is forming and working in the community of Navarra. In this thesis we intend to understand what DE is, how it is carried out and how it could be specifically promoted in formal education. It is assumed a pedagogical perspective with the intention of getting the next step towards the general agreement in this research field.

The general question that gives rise to the central point of the investigation is: What is DE and how can it be applied in the formal educative area? Based on this question, we could take into account: What is DE in Literature? (Definition, history, theories); How is DE understood in formal education in literature? (Objectives, Contents); Who are their agents and how are they related? (Description of their functions in the theoretical context; Points of view of NGOD and educative centres (In Navarra); To verify if there is a cooperative work between the main agents of DE in Navarra; How is the teaching training in Navarra?

In short, we pretend to contribute with a systematic study about the DE theory and a practical analysis of the DE in Navarra, one of the Spanish autonomous region which is a leader in the area of social action. Some of the expert authors in this field, point out the necessity of improving in the theoretical study of DE, specifically the concept, the practices, the achieved learning, the interdisciplinary relationship in the research (Andreotti, 2007; Escudero & Mesa, 2011; Bourn & Hunt, 2011; Boni, Hoffman, & Sow, 2012; Diprose, 2012). We seek the understanding of the DE concept through these five chapters, which appear in the following chart.

Figure 1: Working structure

In the first Chapter we present an approach to DE through the study of social and conceptual frames in which it emerges and is established. It seems relevant to consider the social and cultural situation in which the idea of global citizenship for the social development fits. The work begins with an analysis of the different crisis which influence nowadays: moral, social, communicational, political and cultural, to appreciate the necessity of the education in values which may facilitate to overcome it. In this context, the clarification of some concepts such as cooperation, development, globalisation, social justice, global citizenship, and global education, facilitate to understand which realities are related to DE.

The second Chapter keeps moving towards the comprehension of the term DE. In this point a historical overview of DE in international contexts is provided, European and Spanish, with special interest in the latter, which obviously, is under the influence of the two previous ones. Continuing with the idea of supporting an interest to work on DE, we present all the regulations that are covered and justified. We prove how the conceptualization also helps to the integration of DE in formal education.

The third Chapter concludes and is crucial in the first part of the theoretical foundation of the thesis. The chapter begins with the study of the praxis of the two principal DE agents: NGOD and the educative system. Then it moves on to the analysis of the pedagogic theories which support DE, as well as its pedagogical principles, objectives, dimensions, and the teaching learning process.

The methodology taken into account in this theoretical foundation, consists on the analysis and the synthesis of the scientific research about the topics included, together with the study of documents resulting from institutions dedicated to DE (mainly research centres, organisations and official institutions). In this way we have been able to get access to the vision, mission, values, and the methodology of reference organizations –International and Spanish– about DE. Furthermore, the investigation in web pages of different NGOD and associations that include good practices, materials related to the teaching process, programmes for teachers, allows to get an idea about the theoretical approaches which are carrying it about into practice and which procedures and tools are used for this purpose.

The course of this theoretical investigation poses a series of questions which claim an in-depth analysis. If we want to contribute to improve DE in formal education we should explore aspects like: What variables of the educative system have an impact on the achievement of this goal? How is DE understood in the context of formal education? For the NGOD that cooperate with the educative centres, What is the concept used for DE? How do the teachers perceive the social and civic competence of their students? What do they expect about their own development and personal and social growth? At the same time, these questions have led to others more general. In What sense NGOD and teachers share goals and responsibilities? Are the theories *aimed* to students? How do NGOD and teachers understand that DE should be at school? Is there a consensus among them? The need to acquire an accurate view of how the cooperation is formed nowadays is considered (between both agents especially) to generate proposals that complement the work done up to the present by the professionals who understand the support to DE as a shared task.

To answer all these questions, in this second part of the thesis, field work is presented. The study takes place in Navarre. In 2011, the coordinator of the Spanish NGOD (NGODE from now onwards) carried out an investigation in which the practices led in DE were analysed by different Spanish communities. Moreover, in that report an assessment was presented about which DE generation was each community in at that moment (Mesa, 2001). According to this release, Navarre is the top in Spain, which constitutes a great opportunity to study how the DE works in this region. The objective is to understand its practice in Navarre, to know what the strengths and weaknesses of DE are and, in this way, go further towards quality DE. With this aim, and as said before, taking into account that the

primary purpose of this essay is to contribute to the debate and improvement of DE, it was noticed essential to contact with the coordinator of NGOD of Navarre (NGODN). From the very beginning the NGODN has cooperated with this study, providing data for the sample, helping us to elaborate surveys, offering her opinion in the analysis of the results and sharing her vision and experiences. On the other hand, the other great field of interest has been the teachers and future teachers, focusing in the former. Teachers represent the key agents of the DE educative practice; their training, experiences, doubts, fears, and motivation have an impact on DE to make it real.

Ultimately, this study deals with a review of DE work in formal education in Navarre with the main goal of learning and projecting new ideas to continue promoting this educative approach. The study may be of interest, especially because there is an important lack of works that analyse how to promote DE in formal education, even when many (Miguel, 2012; Bourn, 2014a) defend its necessity. Thus, it is claimed *Where* or *What* but not *How*.

The paradigm that covers all the study has been qualitative, although the methodology responds to a middle course for the qualitative and quantitative investigation, advocating for the advantages that provide the real integration of both (Bericat, 1998).

In Chapter 4 the design of the qualitative research carried out is explained. The approach to the problem is detailed, the paradigm of the investigation, the objective to which it aims, the assumptions of the study; as well as the statistical and methodological aspects like the sample selection, the description of the instruments, or the methodology applied in the results of the analysis.

Finally, we have compiled some conclusions which can guide us to the implementation of teaching training programmes in DE.

We consider that the research process initiated here supposes a small advance towards the improvement of DE in our region, and that it can be useful for the future to others. We are especially concerned that the ideological, theory and scientific changes have an impact on life and development of different societies. Societies formed by people with names and surnames that just as the participants in this study, live daily challenges, worries and happiness related to the world we have to live in. With them, we hope to share the achievements that, though slowly, will sure arrive.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

INTRODUCCIÓN

Con este capítulo inicial se pretende ofrecer una perspectiva general del contexto en el que surge y se encuentra inmersa la EpD.

Para ello, se comienza con un análisis de la situación actual que atraviesa nuestra sociedad recogiendo algunos estudios de la década de los 80 del siglo XX que ya reflejaban la situación de crisis que se vivía y se avecinaba. Hablar de educación significa hablar de personas y de sociedades. De modo que es importante conocer el contexto social en el que convive la EpD antes de abordar el concepto educativo en cuestión. Reflexionar sobre la coyuntura social actual, ayuda a justificar el porqué del interés y necesidad de trabajar en educación bajo el enfoque de la EpD.

Siguiendo con el propósito de contextualizar y comprender cómo se ha ido elaborando el concepto de la EpD, la segunda parte del capítulo está dedicada a explicar qué otros conceptos, relacionados con la sociedad y la educación, conforman la armadura de la EpD, como son: Cooperación, Desarrollo Internacional, Globalización, Justicia Social, Ciudadanía Global y Educación Global. Se verá además cómo, según se entiendan estos conceptos se plantea la EpD.

1. MARCO SOCIAL: BREVE ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN SOCIAL ACTUAL

Con el fin de la II Guerra Mundial surgen de forma generalizada en Occidente los denominados Estados del Bienestar. Se caracterizan por el conjunto de: “intervenciones del Estado dirigidas a mejorar el bienestar social y la calidad de vida de la población: los servicios públicos, las transferencias sociales, las intervenciones normativas y las intervenciones públicas” (Navarro, 2004, p. 15). Sus tres principales funciones son (Bandrés Moliné, 1997): favorecer la estabilidad social y política del capitalismo promoviendo la integración social; contribuir al crecimiento de la productividad del sistema económico; y proporcionar seguridad económica a todos los ciudadanos.

Los principales logros y avances de los Estados de Bienestar en materia de democracia, políticas sociales y crecimiento económico han supuesto un indiscutible avance para el desarrollo y progreso de las sociedades avanzadas, pero actualmente es cada vez más patente que, a pesar de la “aparente estabilidad, al menos por cuanto hace referencia a las instituciones típicas de la democracia (soberanía popular, criterios de representatividad, reglas de la mayoría, etc.) y del

régimen de *welfare* –o bienestar–, en los sistemas políticos modernos existe algo que ya no funciona” (Donati, 1999, p. 15).

Estamos en crisis. Manejamos el término de crisis en el sentido de llegar a una situación de carencia de algo, es decir, no sólo hablamos del proceso de cambio que puede dar lugar a una condición mejor o peor, sino que fijamos la noción de crisis al fenómeno de transformación que llega a una circunstancias de privación. Solamente por la infinidad de veces que hemos escuchado esta frase desde el 2007 ante la situación de decrecimiento económico, es difícil negar la crisis. Pero sabríamos explicar ¿qué es lo que ha provocado esta crisis o qué implica? ¿Estamos ante un problema únicamente económico? Se puede decir que las explicaciones de la crisis se dividen en dos tipos. Según un tipo de explicaciones, la crisis de alcance internacional y originada en el mundo de las finanzas, no solamente ha afectado a la economía, sino que sus repercusiones están llegando a casi todas las esferas de la sociedad (Laparra y Pérez, 2012). La segunda gama de explicaciones incluye esos mismos factores pero invierte el orden, es decir, desde la economía se nos ha mostrado una situación que está originada por otros muchos factores –no solo económicos– que estaban ahí latentes, detrás del telón, alimentando de aire una burbuja que finalmente ha explotado.

En esta línea, la crisis no es una suma de fenómenos sino una correlación, es una crisis múltiple, sincronizada (Acosta, 2010) acumulada y multidimensional (Orozco, 2012). Y esto, es precisamente lo novedoso de esta crisis, -crisis, cambios, transformaciones, pérdidas y ganancias, siempre las ha habido y habrá, a lo largo de la historia- su carácter global y sistemático. Como se decía al principio, nadie niega a estas alturas la existencia de la crisis, existe un consenso en su constatación. Sin embargo, ese consenso no se traslada al establecimiento de unas causas y tampoco, por tanto, a la propuesta de unas alternativas que ayuden a combatirlas, imperando así la diversidad en el diagnóstico de la crisis y las vías de solución frente a una unanimidad sobre la afirmación de su existencia.

En este sentido, Fernández, Piris y Ramiro (2013) clasifican en dos tipos las propuestas de diagnóstico y de soluciones para superar la crisis. La primera se elabora sobre el mero análisis de los procesos llevados a cabo en nuestro modelo de sociedad que han conducido a esta situación, sin el replanteamiento de los objetivos o del modelo en sí mismo. La segunda manera es la de proclamar la necesidad de un análisis integral tanto de los objetivos como de los procedimientos del modelo actual. Acogiendo la propuesta de llevar a cabo un análisis integral, a continuación, se hace un recorrido explicativo por las diversas crisis o caras de la crisis poliédrica en la que vivimos. Estas son: crisis moral, crisis social, crisis comunicacional, crisis cultural y crisis política. Veamos qué implica cada una.

1.1. Crisis moral

Atendiendo a las palabras de Ramoneda (2013) actualmente acudimos a una crisis moral que ha conducido al desastre de la crisis económica. Desde la década de los 90 del siglo anterior se expresaba la crisis moral como crisis de valores. Ramoneda señala al nihilismo predominante en nuestra sociedad como el causante de dicha crisis moral, expandiendo la idea de que todo es posible o está permitido –especialmente en el ámbito económico, ya que lo que ha primado ha sido crecer sin límite– proclamando la negación de unos valores y confundiendo los medios con los fines. Tal y como comenta el autor, de esta situación surgen dos problemas. El primero es que mantener como objetivo social el crecimiento económico sin precedentes presupone una visión del ser humano como ser autosuficiente que justifica la tendencia social al individualismo; las personas actúan persiguiendo únicamente aquello que les beneficia como individuos sin comprender el sentido de los bienes compartidos en una sociedad. Esta motivación, choca irremediabilmente con los valores que abogan por la solidaridad, el bien común, e incluso la justicia social. El segundo problema, es que, el ensimismamiento de los miembros de la sociedad, el repliegue sobre ellos mismos, lleva a dejar de lado los espacios de responsabilidad compartida para lograr otros bienes, sin otra guía axiológica que el individualismo y el autointerés como valor.

“Nos enfrentamos a una crisis de carácter global porque está afectando, de un modo u otro, a todos los países, pero también porque incide en muchas esferas de la vida, no solo la financiera y económica, sino en el espacio social y en el mundo de las ideas y los valores. Este carácter global y su prolongada duración suponen una evidente amenaza para la cohesión social.” (Laparra y Pérez, 2012, p. 13).

1.2. Crisis social

Sigue siendo frecuente ordenar el mundo bajo la clave dicotómica de países con un Producto Interior Bruto (PIB) alto o países con un PIB bajo. La economía y el mercado definen a qué aspecto hay que prestarle mayor relevancia a la hora de vislumbrar problemas y soluciones en las sociedades, de modo que llegamos a entender que las desigualdades sociales se producen exclusivamente por desigualdades económicas (Bajoit, 2008). La economía supone un peso decisivo a la hora de valorar el nivel de desarrollo alcanzado por un país. Sin embargo, existen otras maneras de clasificar el mundo si entendemos que la crisis no es, o al menos no solo, una crisis económica y que la economía no es el mayor de nuestros males y lo que explica lo demás. Como se adelantaba antes, algunos apuntan que esta crisis económica puede ser fruto de una crisis anterior: “la crisis es fundamentalmente una crisis de solidaridad y de integración social” (Donati, 1984, p. 184).

Sea como fuere, y se quiera entender la crisis económica como una causa o consecuencia de la situación social actual, lo cierto es que, revisando la literatura nos encontramos con que son muchas las voces que apuntan que las desigualdades sociales han aumentado, no solo entre países sino dentro de cada país (PNUD, 2001; OCDE, 2008 y 2011; Laparra y Pérez, 2012; Díez, 2013b). Y varias también las que destacan las crecientes desigualdades sociales como un riesgo de sufrir conflictos sociales; se advierte que las desigualdades sociales producen un impacto que puede conducir a conflictos sociales (Glenn, Gordon y Florescu, 2011; National Intelligence Council, 2012; World Economic Forum, 2013). El motivo es que, en paralelo al daño que suponen en sí mismas las desigualdades sociales, las sociedades son cada vez más conscientes de tales injusticias, debido a la globalización de la información.

Los medios de comunicación permiten a las personas acceder a la información de la situación de cualquier lugar del mundo incluso a tiempo real, viendo cómo viven (mejor o peor) tanto en otras sociedades como en la propia. Lo cual ayuda a que los ciudadanos sean conscientes, por un lado de las injusticias existentes y por otro, de que son escasas las posibilidades de lograr un nivel de desarrollo esperado. En los dos casos surge, fruto de dicha comparación, una sensación de frustración que conduce a protestas, pudiendo convertirse en acciones que den lugar a un conflicto social (Díez Nicolás, 2013).

El conflicto social y sobre todo la rapidez en el conocimiento de su existencia e interconexión en las diversas partes del mundo es otro de los aspectos característicos de nuestra sociedad. Muchos de estos conflictos no alcanzan la intensidad de una guerra pero cada vez son más frecuentes y sus consecuencias son claras en el funcionamiento de un país, afectando indudablemente y entre otras cosas, a la convivencia democrática (Ramoneda, 2013), produciendo tensiones en las relaciones ciudadanía-Estado, o dando una sensación de desconfianza hacia otros países, lo que obviamente repercute en la propia economía al reducirse los índices de turismo y los inversores, dando lugar a más paro y alimentando las desigualdades sociales que han producido el conflicto inicial. Es decir, dichos conflictos, si no son bien escuchados y gestionados por los gobiernos, a corto plazo, no logran sino cerrar el círculo, para volver a protestar por la misma situación pero empeorada.

1.3. Crisis comunicacional

Entendemos que actualmente también acudimos a una crisis comunicacional se muestra en dos cuestiones: la forma en cómo nos llega y asimilamos la información y la forma en cómo nos relacionamos.

En primer lugar, poseemos información de manera fácil y rápida gracias a las nuevas tecnologías y a los medios de comunicación que nos la transmiten. El desarrollo tecnológico facilita la adquisición y transmisión rápida y extensa de

información, proceso que es positivo aunque también produce problemas en la gestión y asimilación de tanta información, por otra parte necesaria para vivir en sociedad. Este fenómeno provoca que el receptor tenga que analizar los mensajes y estar capacitado para aplicar criterios de relevancia y veracidad, y realizar un proceso de selección y reflexión valorando la calidad de la información recibida.

“Es necesario no perderse en una cantidad ilimitada de información, y considerar que esto es un medio para un fin que es conocer con más profundidad el hombre y el mundo, esto es, ir a su raíz o a su esencia. Por eso, no importa tener mucha información, sino disponer de la información relevante para la decisión que queremos tomar” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 37).

Estas palabras recuerdan la necesidad de reflexión ante el bombardeo de información que recibimos diariamente; pese a ser algo valioso y positivo, si las personas no se preparan para sacar partido de la riqueza de información, caen en una situación de perplejidad incluso desconcierto o paralización ante tal acumulación de contenidos. “Tener información es un medio para conocer, pero más información no significa necesariamente tener un mejor conocimiento” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 36). En palabras de Elliot: “¿Dónde está la sabiduría, que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento, que hemos perdido en información?” (Elliot, 1989, p. 168).

La segunda cuestión que afecta a la crisis comunicacional es la referente a las redes sociales. Las redes sociales pueden facilitar la comunicación y colaboración o todo lo contrario y es necesario un uso adecuado de las mismas. No hacer ese uso o no saberlo hacer supone salirse fuera del juego social y esto es también crítico.

De igual modo que los medios de comunicación y su constante y abundante información, las redes sociales virtuales no son ni buenas ni malas en sí mismas para la comunicación. Sino que “las personas que los componen y sus usos son los que determinarán una orientación positiva o negativa” (García, 2012, p. 263) pudiendo convertirse así en un avance, una riqueza, pero también esconder ciertos peligros (Sádaba y Bringué, 2011). En lo que al progreso tecnológico se refiere, “por sí mismo no se traduce en desarrollo humano. Incluso, sin prudencia, ni límites, conduce a resultados fatales” (Villalobos, 2012). De hecho, ya se habla de «Infoética» con la finalidad “abordar los problemas éticos, sociales y jurídicos de la *sociedad de la Información*” (Domingo, 2013, p. 88).

Visto lo anterior, para el uso provechoso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) las personas requieren una educación ética para cuidar la veracidad con responsabilidad (Domingo, 2013) que ayude a sacar el mayor provecho de estos recursos, promoviendo la cultura digital con un uso humano.

1.4. Crisis política

Se acaba de ver como las TICs pueden ejercer efectos en la manera de relacionarse, de convivir de una sociedad. Y si hablamos de efectos en la convivencia, hay que reconocer sus efectos en la política de un país. Esto es así ya que, –tal y como podemos constatar echando la vista atrás en la historia política de nuestro país–, no es lo mismo cómo se entiende la democracia en tiempos de prensa, radio, televisión o internet.

La democracia de nuestro tiempo camina bajo el paraguas del capitalismo, parece que el Estado le cede cada vez más poder al mercado, el consumismo rige la ciudadanía, la cual cada vez es más individualista y desconfiada del sistema político. Según Ramoneda (2013) a efectos prácticos el modelo neoliberal ha superado al democrático, ejemplo de ello, continúa el autor, es la escasa y tardía reacción –refiriéndose a las manifestaciones del 2011– que la sociedad española ha tenido a la crisis que atravesamos, la cual comenzó allá en el año 2007.

En respuesta a las palabras de Ramoneda y partiendo de que se comparte dicha apreciación, puede que no sea tanto una cuestión de pasividad ciudadana como de proceso de adaptación. Es decir, las consecuencias de algo no siempre son inmediatas, y en este caso, hemos asistido a un empeoramiento gradual de la situación social nacional. Hay que recordar que veníamos de un momento de abundancia y que, el giro radical que han supuesto las distintas crisis que venimos analizando, además de la económica, no ha sido algo que haya ocurrido de un año a otro, sino que se ha ido fermentando y manteniendo durante años. En 2007, cuando se llegó a una situación insostenible, estalló la crisis económica, la cual nos ha descubierto otras crisis ya latentes o escondidas y ha agravado otras. Por eso no se puede pretender tampoco que las reacciones se den con efervescencia. Del mismo modo que las consecuencias de las crisis, los ciudadanos han seguido un proceso partiendo de la pasividad o ignorancia, a una primera reacción de perplejidad e incompreensión, para pasar a la desconfianza en los gobiernos y al no sentirse adecuadamente representados por ellos (Della Porta y Vannucci, 2007; Observatorio Metropolitano, 2011; Laparra y Pérez, 2012; Jiménez y Villoria, 2012). Llevando todo ello, a una situación de indignación y reclamación de derechos. Del mismo modo que los gobernantes, el Estado ha perdido la capacidad de autonomía e intimidación respecto a la economía (Bajoit, 2008; Díez Nicolás, 2013; Ramoneda, 2013). Los ciudadanos, inmersos en las reglas del consumismo, de la productividad, del tener frente al ser, etc., también hemos perdido el control de nuestra democracia. Asistimos por tanto, a una crisis profunda en nuestro contexto político.

“La actual situación requiere un liderazgo fuerte que devuelva la seguridad a los ciudadanos, sin caer en la respuesta fácil de nuevos sistemas autoritarios o totalitarios o de populismos de izquierda o derecha. No olvidemos que la crisis económica y social de los años treinta radicalizó a las sociedades y produjo

respuestas totalitarias, fascistas y comunistas y, finalmente, la II Guerra Mundial. Aprendamos de la historia para no repetirla”. (Díez Nicolás, 2013, p. 138).

En este sentido, y del mismo modo que hacen Laparra y Pérez (2012), se acepta la idea de Morel, Palier y Palme (2012) cuando consideran preciso dar un paso más allá de las políticas de respuesta urgentes y utilizar este contexto de crisis para redefinir los principios, los objetivos y los instrumentos del Estado de bienestar y adaptarlos al nuevo contexto socioeconómico actual. Para ello proponen, bajo la manta de un paradigma de *inversión social*,

“políticas orientadas al desarrollo del capital humano a través de la promoción de servicios a las personas –educación infantil y cuidados de larga duración, educación continua, formación y reciclaje profesional– y mediante regulaciones laborales que contemplen fórmulas que combinen flexibilidad y seguridad y promuevan un uso eficiente del capital humano –políticas que incentiven el empleo de las mujeres y que activen el mercado de trabajo–” (Laparra y Pérez, 2012, p. 28).

1.5. Crisis cultural

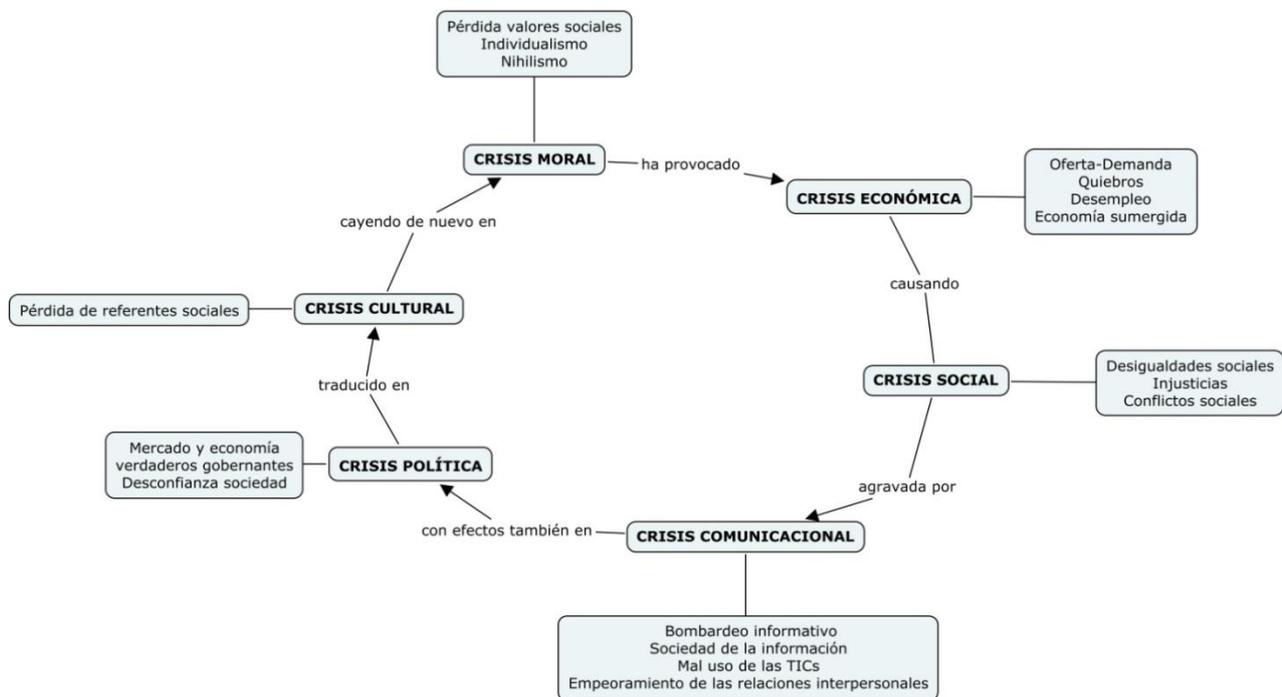
Como todas las culturas y sociedades de la historia de la humanidad, nuestra sociedad está en continuo cambio. Pero quizá lo característico de nuestra época, es que, actualmente estamos siendo agentes y espectadores de una transformación de elementos hasta ahora vertebradores de nuestro orden social, perdiendo así unos puntos de referencia que actuaban como guía. Y como todo cambio, estas circunstancias generan una cierta sensación de inestabilidad, de desconfianza en la ciudadanía, que hay que saber afrontar para superarla. Centrándonos en el contexto de España, estos cambios que producen desconcierto en las clases populares son tres según Ramoneda: religión, familia y trabajo. En los dos primeros, el cambio se puede explicar por una misma pauta llevada a cabo, en términos generales, antes se aceptaba una única opción y ahora se ha pasado a la aceptación de una multitud de opciones. El trabajo, por su parte, o más bien el acceso a él, también ha dado un giro radical. Al margen de las consecuencias de la crisis, la competitividad existente, el fervor por obtener más y más títulos académicos, entre otras cosas, ha provocado que el acceso a un trabajo fijo y estable sea cada vez más difícil de lograr o se logre en edades más tardías, con sus correspondientes consecuencias.

La globalización nos muestra por un lado la diversidad cultural del mundo en el que vivimos y por otro la utopía de la homogeneidad de las sociedades. Si esa homogeneidad no se entiende o se maneja bien, puede dar lugar a un relativismo cultural donde se pierdan referencias de la propia identidad. Por otro lado, reconocer y amar la diversidad es vital para poder reconocer al otro, punto necesario para lograr una convivencia justa y digna. El problema surge cuando se da la pérdida de la propia identidad al adentrarse en la aceptación o la asimilación

extrema de la cultura ajena. En el reconocimiento como integración está el *quid* de la cuestión y la complejidad de una de las situaciones ante las que se encuentra nuestra sociedad globalizada.

En definitiva, la crisis es más bien una crisis civilizatoria, donde está en profundo cambio la visión del mundo y de la vida en todos sus sentidos. Por lo tanto, cabe resaltar reiterativamente que no se trata de una suma de variables que entran en crisis en un mismo momento, sino que existe una fuerte relación entre ellas, es decir, que unas nutren a otras y las otras se apoyan en las unas. A modo de conclusión la siguiente figura muestra cómo se podrían relacionar las distintas crisis analizadas conformando un círculo que se alimenta a sí mismo.

Figura 2: Crisis de la sociedad



Fuente: Elaboración propia.

1.6. Educación para el Desarrollo y cambio social

Visto lo anterior, y antes de finalizar este primer punto, se puede partir de la premisa que, más que en una crisis, nos encontramos en un momento de cambio de modelo de sociedad. Numerosos autores hablan de crisis *civilizatoria* como hemos señalado anteriormente (Acosta, 2010; Ceceña, 2010; Dierckxsens, 2008; Orozco, 2012; León, 2010; Vega, 2009; Wallerstein, 2004; Valdés, 2009; Wilkinson, 2009). La crisis social y cultural ha provocado que muchos ciudadanos se sientan desconcertados ante una falta de referentes que les imposibilita hacer

frente a la profunda heterogeneidad de los efectos de “la crisis” (Laparra y Pérez, 2012, p. 29).

Por otro lado, se ha advertido en la revisión de la literatura, que en numerosas ocasiones los análisis de la realidad realizados desde las ciencias sociales suelen quedarse en el diagnóstico. Lo cual ayuda a situar y establecer el punto del que parte o se sitúa la sociedad, pero también es necesario intentar dar un paso adelante y superar la fase de diagnóstico para comenzar a hacer un discurso que plantee soluciones y medidas de intervención socioeducativa.

Además, da la impresión de que estos diagnósticos sobre las causas de la crisis suelen centrarse más en las consecuencias para los ciudadanos o en los “culpables” de esta situación, en lugar de en las responsabilidades o posibilidades de éstos para cambiarla. En este sentido cabe aludir a la diferencia entre *ser* y *sentirse*; todas las personas, por el hecho de ser, poseemos unos derechos pero también deberes, que conllevan unas responsabilidades, las cuales son más fáciles de llevar a cabo si nos sentimos verdaderamente parte de algo, ciudadanos en convivencia. No solamente hay que *ser* ciudadano sino *sentirse* ciudadano; obviamente, esto requiere enseñar y aprender a ser ciudadanos. Se precisa valorar al buen ciudadano y fomentarlo; hay que perder el miedo a la ciudadanía, porque solo como resultado de ésta –de su trabajo, presión, participación, etc.– podrán cambiar algunas cosas (Acosta, 2010).

Esta idea apela y plantea retos directamente a la educación, ya que –aunque no es la única– supone una herramienta primordial para el desarrollo de una sociedad. Hace falta retornar nuestras miradas a la persona, no desde perspectivas en las que se reafirma individualismo, ya presente, sino del valor que su aportación tiene en el rumbo mundial de las sociedades y culturas. Es importante que la ciudadanía agarre la responsabilidad moral y social como bastón sobre el que apoyarse para hacer el camino del desarrollo futuro, ya que sin ella la vida se convierte en un trayecto solitario, competitivo e injusto como se ha demostrado con las diversas crisis.

En conclusión, tal y como se ha ido viendo a lo largo del presente epígrafe, las diferentes crisis actuales muestran distintas necesidades que abordar y que señalan lo educativo como uno de los medios para salir de la crisis: educar para la comprensión del contexto social, económico, político, cultural; desarrollar un criterio ante la abundante información; favorecer el ejercicio de nuestros derechos pero también de nuestros deberes como ciudadanos, hacer políticas sociales justas y respetuosas; desarrollar actitudes y competencias que ayuden en la adaptación al constante cambio. Ante todo eso, la EpD, en particular, puede suponer una herramienta eficaz (Carrica-Ochoa y Bernal, 2013).

2. MARCO CONCEPTUAL: CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La comprensión de una serie de conceptos es esencial si se desea profundizar en el entendimiento de la EpD. Estos conceptos acompañan la práctica de la EpD desde sus orígenes, llegando a entenderse y evolucionar su definición con y según va tornando el significado de todos ellos. Se considera adecuado entonces dedicar este apartado a realizar una breve explicación sobre cómo se entienden mediante la elaboración de estos conceptos un conjunto de realidades interdependientes entre sí que dan sentido a la EpD. Además, existen muchos autores y teorías que han contribuido al desarrollo del marco teórico de la EpD con sus diversas formas de entender la realidad. Las distintas corrientes teóricas que encontramos en el estudio de la EpD pueden clasificarse a tenor del contenido que brindan a los siguientes conceptos (Bourn, 2014b): Cooperación, Desarrollo Internacional, Globalización, Justicia Social, Ciudadanía Global y Educación Global.

2.1. Cooperación

El nacimiento de la EpD está directamente ligado a la Cooperación al Desarrollo, especialmente a la cooperación no gubernamental, con el fin de informar y difundir en el Norte las actividades de las ONGD en el Sur, y recaudar fondos para apoyar los proyectos de las organizaciones sobre el terreno (Argibay, 2005; Birchall, 2003).

El concepto de cooperación ha estado siempre subordinado a la forma de entender el desarrollo. De manera que, aunque con el término cooperación se haya hecho referencia siempre a la ayuda de unos países a otros para contribuir a su desarrollo, cómo se ha entendido el desarrollo en cada momento, ha hecho que la ayuda se haya concretado de una manera u otra. Pero puede decirse que, por regla general, cuando se habla de cooperación se ven implicados un pueblo que ayuda y otro que recibe.

La Cooperación al desarrollo es un “conjunto de actuaciones, realizadas por actores públicos y privados, entre países de diferente nivel de renta con el propósito de promover el progreso económico y social de los países del Sur, de modo que sea más equilibrado en relación con el Norte y resulte sostenible”. (Gómez y Sanahuja, 1999, p. 17).

EpD y Cooperación al Desarrollo están en profunda relación, es más, la primera nace dentro del contexto de la segunda. Sin embargo, como la EpD ha adquirido unos rasgos propios, cabe la pregunta: ¿la EpD supone un espacio dentro de la Cooperación al Desarrollo o es al revés? Existen voces que proclaman el principal sentido de la EpD como un instrumento de la Cooperación al Desarrollo (Calabuig y de los Llanos, 2010). En España, la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo del 7 de Julio de 1998, concebía la EpD como uno de los instrumentos a través de los cuales se pone en práctica la política

española de cooperación internacional al desarrollo. Concretamente, el artículo 13 versa sobre la EpD y la sensibilización social entendiendo por ellas:

“el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo”. (Art. 13, LICD).

El I Plan Director de la Cooperación Española (PD) 2001-2005 continuaba esa línea. En el II PD 2005-2009 sigue apareciendo la EpD dentro del apartado de Instrumentos de la Cooperación, aunque sí se nota un compromiso mayor hacia la EpD como un proceso con entidad propia. Dicha importancia reconocida a la EpD se materializa en la Estrategia de EpD de la Cooperación Española (2007). El III PD 2009-2012 plantea la EpD como un “ámbito estratégico de la política de cooperación española”, y se compromete a promover “este ámbito estratégico a través de acciones en espacios formales, no formales e informales” (p. 79). Encontramos en las sucesivas planificaciones de la Cooperación al Desarrollo en España, un gran avance en cuanto al reconocimiento de la especificidad de la EpD.

Por último, destacamos la aportación del IV PD 2013-2016 en el que se define a la EpD como un “proceso clave” para la cooperación española (p. 32) y señala como agentes de la EpD a “las comunidades autónomas, entidades locales, universidades, centros educativos, ONGD, sector privado y otros actores de la cooperación descentralizada” (p. 32). Es decir, ya se le otorga a la EpD su propio espacio y agentes.

A través de la Cooperación y la EpD se trabaja conjuntamente con el objetivo de acabar con las injusticias sociales y lograr una ciudadanía comprometida. No obstante, se hace de distinto modo y con diferentes objetivos específicos. Podría decirse que tanto con la cooperación como con la EpD se contribuye a promover la justicia y desarrollo social y establecen el Norte como público objetivo, pero las acciones que se llevan a cabo, los medios, las metodologías utilizadas, difieren atendiendo al objetivo concreto de cada acción. En el caso de la Cooperación al Desarrollo, el objetivo principal es trabajar desde el Norte para el Sur, buscando concienciar al primero para cambiar la situación del segundo. En cambio la EpD se caracteriza por trabajar en el Norte para cambiar el Norte, concienciando también sobre las desigualdades planetarias pero focalizando la acción en la corresponsabilidad, apuntando hacia un cambio social y cultural más que a fomentar directamente la ayuda económica o de recursos. Podría decirse entonces que con la EpD se busca la formación de la ciudadanía

mientras que con la Cooperación se trabaja por la participación en los procesos de justicia, muchas veces traducida en donación de recursos o en acciones de voluntariado. Por todo ello, y aunque con ambos se trabaje por un mismo objetivo último, la intervención social que supone la Cooperación al desarrollo difiere de la EpD. A lo largo de este trabajo confirmamos el beneficio de diferenciar ambos modos de intervención social así como se mantengan sus respectivos ámbitos de trabajo con sus propios objetivos, actividades y metodologías. En la siguiente figura ilustramos esta idea.

Figura 3: Objetivos de la Cooperación y EpD



Fuente: Elaboración propia.

Desde un punto de vista pedagógico, quizá la clave para diferenciar la Cooperación de la EpD radique en que, en la EpD la acción se dirija primordialmente al logro de un cambio de conciencia que lleve a una acción comprometida con los demás, mientras que la Cooperación suele suponer principalmente una ayuda a pueblos en vías de desarrollo, lo cual puede acompañarse, o no, de un cambio de conciencia.

Otro punto que diferencia a la EpD de la Cooperación al Desarrollo es que para el primer proceso es necesario un periodo de tiempo más amplio que para el segundo. Normalmente los procesos de Cooperación suelen ser de una duración más bien puntual, centrándose básicamente en la ayuda o tiempo de estancia en el país de destino. Pero como la EpD pretende lograr un cambio en las convicciones, requiere de más tiempo, tanto cuanto cada persona necesite. Según estas características propias de la Cooperación y la Educación, las líneas de trabajo

llevadas a cabo por cada proceso serán también distintas. Esta visión de los dos conceptos llevaría casi a pensar –volviendo a la pregunta de si la EpD supone un espacio dentro de la cooperación al desarrollo o es al revés– que, en todo caso, la cooperación forma parte, o es resultado de un proceso anterior de EpD.

Según todo lo anterior y entendiendo a la EpD y la Cooperación al Desarrollo como acciones complementarias, a continuación se muestran los principales objetivos específicos que ayudan a diferenciarlas.

Objetivos de la EpD:

1. Formar a las personas en la reflexión crítica para combatir estereotipos y preconceptos acerca de otros pueblos y culturas.
2. Capacitar a las personas para la comprensión, la reflexión y la participación en el desarrollo internacional.
3. Contribuir al análisis crítico de la cooperación para su actualización permanente.
4. Impulsar la democracia participativa y la cultura de la solidaridad.

Objetivos de la Cooperación para el Desarrollo:

1. Ayudar económicamente a los pueblos del Sur.
2. Sensibilizar sobre las desigualdades del Sur respecto del Norte.
3. Promocionar del desarrollo económico y el bienestar de los países del Sur.
4. Mejorar ámbitos educativos, de salud, ambientales, económicos y sociales.

Con estas distinciones, no se pretende separar por completo la EpD y la Cooperación al Desarrollo, sino provocar la reflexión de la necesidad de complementarlos de manera adecuada, para así, obtener el mayor provecho posible de los esfuerzos realizados por los agentes de los dos tipos de acción social.

En esta tesis advertimos que las dos acciones son necesarias en nuestros sistemas y deben tener representación y fomento desde las políticas sociales y sistemas educativos, pero siempre respetando el espacio de cada uno, ya que, a nuestro modo de entender, la Cooperación posee un carácter de acción política o cívica, mientras que en la EpD, lo peculiar, es el proceso educativo. La EpD proporciona una formación dirigida a hacer a las personas sentirse capaces y responsables de participar en el logro de un mundo mejor y de este modo se pueda comprometer con ese fin hasta el punto de actuar como cooperante al desarrollo, en el sentido amplio de Cooperación.

2.2. Desarrollo

Del mismo modo que ocurre con la palabra crisis, el término de desarrollo resulta conocido y es usado en diversos contextos como son el económico, ecológico, social, humano, personal, tecnológico, entre otros. Se aprecia que desde muchas dimensiones de la sociedad se aspira al desarrollo. Entendiendo

consecuentemente que dicha aspiración responde a una valoración del desarrollo como algo siempre positivo. Aún así, ¿sabríamos explicar qué es el desarrollo? ¿Qué implica? El análisis de este término cobra especial atención ya que parece ser el objetivo tanto de la Cooperación, Cooperación al desarrollo, como de la Educación, *Educación para el Desarrollo*.

A continuación se realiza un recorrido sobre la historia del concepto de desarrollo, cómo ha sido su evolución conceptual conforme al cambio de las distintas teorías en que se ha sustentado a la par de los sucesivos acontecimientos políticos, sociales y económicos del escenario mundial. Pero antes de pasar a la discusión sobre qué significa o cómo se ha ido entendiendo el término en cuestión, se considera importante aclarar una serie de aspectos del concepto que ayudarán a comprenderlo mejor, o al menos a cómo se entiende en la presente tesis:

- La palabra desarrollo expresa la propiedad de estar en *continuo cambio*, de manera que la primera dificultad que se plantea es que es un concepto en constante evolución, cuyas herramientas, procesos, características experimentan una continua adaptación a los cambios que suceden. Por lo tanto, en la pretensión de acercarse al entendimiento del constructo que supone el desarrollo, lo primero que se debe tener claro es que no debe ser tratado entonces como una noción compuesta de un conjunto de preceptos fijos y estáticos.

- Unido a lo anterior, el desarrollo es un *concepto histórico*, es decir, su definición ha ido evolucionando –y lo seguirá haciendo– de acuerdo al pensamiento y los valores dominantes en la sociedad (Dubois, 2007). Así, el desarrollo actual se entiende de una manera completamente diferente a como se entendía hace cincuenta años. Siendo las convicciones, metas, experiencias y realidades de cada sociedad las que marcan la formulación del desarrollo en ese momento.

- En tercer lugar, unido a lo anterior y centrándonos en los aspectos que delimitan la concepción del desarrollo del momento, las metas o expectativas a lograr, como referentes deseados se convierten en determinante claro del desarrollo. Es decir, el desarrollo hay que entenderlo como una *categoría de futuro* (Dubois, 2007). “Cuando se establecen las prioridades del desarrollo, lo que se está afirmando es cuál es la visión de lo que se quiere como futuro. Pensar en el desarrollo es pensar en el futuro que se quiere construir.” (Dubois, 2007, p. 74).

- Esta idea de desarrollo como meta destapa la cuarta característica del desarrollo entendido como *algo deseable*. El desarrollo evoca una meta deseable y positiva para el hombre. Como se verá más adelante, primero ha estado relacionado con bienes materiales para poco a poco añadir otros inmateriales como son la justicia, la libertad y la cultura.

- Pese a que algunas metas del desarrollo sean materiales, el desarrollo en sí es *intangibile*. No puede decirse que exista como tal en cuanto a que no es algo palpable ni que se llegue a alcanzar plenamente; todos los países están en continuo cambio, pretendiendo el desarrollo. La explicación es doble: siempre se ha aspirado a más y al variar el significado del concepto, varían las metas con las que se concreta, exigiendo una continua adaptación de las sociedades, de los países, que persiguen el cambio para crecer y mejorar.

Con el término desarrollo designamos tanto un proceso como su resultado; desarrollo connota el significado de crecimiento, de mejora por lo que se presenta con un carácter normativo, como meta que hay que alcanzar mediante la actividad humana en el ámbito social; el desarrollo como posible resultado sirve de orientación para promover los procesos sociales. En torno al debate del desarrollo como meta y siguiendo en la línea de clarificar qué se entiende en la presente tesis por este concepto, habría que plantearse dos preguntas: “cuál es el desarrollo deseable, o, qué establecemos como prioridades; y, cuál es el desarrollo posible, o, cuáles de esas prioridades son alcanzables” (Dubois, 2007, p. 75). La primera hace pensar sobre el concepto de desarrollo, la realidad que convendría o se desearía alcanzar, como es en el caso de la EpD, una ciudadanía concienciada y comprometida con el desarrollo justo de las sociedades. Y la segunda pregunta lleva a repensar, con lo anterior como referencia, sobre cuáles son los pasos que se pueden dar, para ir haciendo camino hacia esa utopía.

Hasta la segunda mitad del siglo XX, la economía ha sido la que predominantemente ha intentado contestar a estas dos preguntas que dan como respuesta: el modelo a seguir y el cómo; es decir, la teoría y la práctica del desarrollo. En un principio, el término desarrollo estaba asociado al crecimiento industrial y económico de un país. Los debates políticos sobre el desarrollo alcanzan una gran extensión después de la segunda guerra mundial (Mayor Zaragoza, 2009; Harber, 2014). Su uso en las ciencias sociales –economía, derecho y política– remite al crecimiento económico que se constata con el aumento de riqueza, el capital, los medios de producción, la ampliación de mercado, elementos que contribuyen a conformar las condiciones necesarias para disfrutar de bienestar. El indicador que permitía calcular el “nivel” de desarrollo era el índice de producción nacional bruto (Martínez, Gea y Barba, 2012).

Conforme las sociedades se han ido acercando a los ideales propuestos de desarrollo y comprobando que estos no eran del todo válidos, el debate en torno a esas dos preguntas resurge y las respuestas no solamente apuntan a la economía sino también a otras cuestiones que se estaban dejando de lado. En la década de los 70 del siglo XX, se presta más atención al capital humano como ingrediente básico del desarrollo económico, y la educación se presenta como instrumento para asegurar este capital.

Una de las teorías del desarrollo más importantes, que todavía persiste y supone un verdadero reto para la EpD, es la teoría de la modernización (Rostow). Según la cual, el desarrollo era un mero resultado del progreso, de la modernización, casi una suerte, propia del Norte y por la cual éste poseía la responsabilidad de ayudar al Sur. Ballie Smith (2004) afirma que esta idea siguió siendo la mentalidad dominante hasta finales del siglo XX, incluso hoy en día perdura, ya que el progreso económico posee un papel central en todos los ámbitos sociales.

Este enfoque ha sido criticado precisamente por dos perspectivas: por la visión humanista y de desarrollo humano de Amartya Sen y Martha Nussbaum; y por la perspectiva estructuralista del postdesarrollo que centra su atención en el poder, las desigualdades y la identidad (Escobar, 1995).

Con el transcurrir del tiempo, se estima el desarrollo atendiendo a otros indicadores de bienestar y calidad de vida, no estrictamente “materiales”. Los 24 informes de Naciones Unidas de su Programa de Desarrollo sirven de muestra de este cambio en la conceptualización del desarrollo. El Informe Delors (1996) por ejemplo, subraya y defiende la inclusión junto a la dimensión económica, de las dimensiones ética, cultural y ecológica en el concepto de desarrollo. El enfoque del Desarrollo Humano, cuyo máximo representante es el economista y Premio Nobel Amartya Sen, es muestra también de este interés por los aspectos sociales y éticos y ha supuesto un hito importante en el debate del concepto del desarrollo.

Sen describe el desarrollo como un “proceso a través del cual se expanden las libertades reales que disfrutaban las personas” (1999, p. 36). De modo que el desarrollo puede entenderse como un instrumento de la libertad que se define por cinco componentes: “libertad política, facilidades económicas, oportunidades sociales –en esta idea del desarrollo se centra la EpD y se desarrollará más adelante–, garantías de transparencia y seguridad” (Sen, 1999, p. 38). Es decir, el objetivo es la libertad general.

El Informe sobre Desarrollo Humano de 1990, se convierte en un punto de partida nuevo en el camino de comprender el desarrollo en un sentido más amplio. La mirada hacia el crecimiento económico, fijándose en la cantidad de capital, se lleva más lejos focalizándose en las personas: “La verdadera riqueza de una nación está en su gente” (PNUD, 1990, p. 30). A este enfoque de desarrollo humano –se adjetiva a desarrollo con humano para no entender solo con la palabra desarrollo, el incremento económico–, se le denomina el enfoque de las capacidades cuyo principal autor es, como se ha dicho, Amartya Sen. Dicho informe parte de una definición de desarrollo:

“Es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación, y el disfrute de una vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humano y el respeto a sí mismo” (PNUD, 1990, p. 33).

El desarrollo humano, como resultado, consiste en lograr bienestar y calidad de vida, es decir, consiste en que las personas gocen de unas condiciones de vida que les permitan realizar su proyecto de vida:

“El producto interno bruto (PIB) es mucho más fácil de constatar y medir que la calidad de vida de las personas. Sin embargo, la libertad y el bienestar humanos, y su relación con la justicia y la equidad del mundo, no pueden reducirse a la simple medición del PIB y la tasa de crecimiento, como muchos desearían. [...] Valorar la calidad de vida es un ejercicio mucho más complejo de lo que puede capturarse a través de un único número, independientemente de la prudencia que apliquemos al seleccionar las variables y el procedimiento de ponderación que utilicemos”. (Informe Desarrollo Humano 2013, p.10).

Esta nueva concepción se refleja en cómo se mide el desarrollo de las naciones mediante un Índice de Desarrollo Humano en el que se incluyen más indicadores que el capital: esperanza de vida, alfabetismo, ingreso básico (para valorar el acceso a los recursos necesarios para vivir). Pero lo que nos interesa subrayar es cómo este modo de pensar sobre el desarrollo humano tiende a situar en una posición más central a la educación.

Promover el desarrollo humano supone que las personas tengan capacidad (capacidades) para liderar su vida. Esta capacidad contiene el acceso a condiciones de vida básicas –bienestar material y social, libertades, seguridad, etc.– y el buen uso de estos recursos para conformar una vida propia. La persona “educada” alcanza esta capacidad porque accede a una de las condiciones básicas, la educación, que a su vez le permite disfrutar de las otras condiciones y tiene más posibilidad de hacer un buen uso –actividades de descanso, laborales, culturales, sociales y políticas–. Este enfoque de desarrollo humano mira a las personas como beneficiarias del proceso pero también como participantes del mismo (Bernal y Carrica-Ochoa, 2014).

Los informes de Desarrollo humano de este siglo XXI revelan cómo se va profundizando en este proceso. El avance se muestra en que el Índice de desarrollo se hace más complejo y se suma “a la familia de mediciones del Índice de Desarrollo Humano (IDH): el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad, el Índice de Desigualdad de Género y el Índice de Pobreza Multidimensional (PNUD, 2010, p. 1). Se insiste en cómo el desarrollo humano supone:

a) la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable, creativa;

- b) poder perseguir objetivos que las personas mismas consideren valiosos;
- c) participar activamente en el desarrollo sostenible, preservando los resultados en el tiempo, y equitativo del planeta que comparten;
- d) ser beneficiarias e impulsoras del desarrollo humano como individuos o en grupo;
- e) gozar de empoderamiento y agencia;

Además de *Humano, Sostenible* es otro “apellido” con el que referirse al desarrollo desde el ámbito de la EpD. El concepto de desarrollo sostenible, podría decirse que nace en la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano (1972); se pone en evidencia en los 1º, 2º y 3º informes del Club de Roma sobre los límites del crecimiento (Meadows, Meadows y Randers 1972; 1993; 2006); se acuña y difunde como principio político en el Informe Brundtland: *Nuestro futuro común* (1988); se consolida como idea/filosofía/estrategia en la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992); y se extiende como objetivo educativo en la Declaración de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (OEI, 2004).

La sostenibilidad es un concepto que se relaciona con el medio ambiente pero que trasciende al propio concepto, ya que incluye no solamente la búsqueda de la calidad ambiental, sino también la equidad y la justicia social (Aznar, 2010). Debe entenderse entonces, como un proceso equilibrado de interacciones dinámicas entre: los sistemas de la economía humana, los sistemas sociales formados por personas, grupos y países culturalmente diversos, y los sistemas medio-ambientales globales y locales.

Estas cuestiones aparecen reflejadas como prioridades en la planificación de los programas y actividades a desarrollar para conseguir los objetivos de la *Década de la educación para el desarrollo sostenible* (UNESCO, 2005): reducción de la pobreza, igualdad de sexos, promoción de la salud, protección del medio ambiente, transformación rural, derechos humanos, comprensión cultural y paz, producción y consumo responsables, respeto a la diversidad cultural, acceso igualitario a las TIC. Con la declaración de la Década, las Naciones Unidas ofrecen una gran oportunidad para consolidar los procesos iniciales de “buenas prácticas” en la comunidad educativa internacional (Capítulo 2), reorientar las funciones de enseñanza e investigación, generar respuestas creativas a los problemas ambientales y educar para un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible (Murga, 2009).

Desde esta óptica cabe incluir en la idea de desarrollo sostenible cuatro elementos básicos (Aznar, 2003): a) necesidad de satisfacer las necesidades esenciales de todos los miembros de una generación y asegurar las necesidades básicas de la generación siguiente; b) limitación de los recursos naturales, los procesos ecológicos y la diversidad no sólo biológica sino también cultural; c) la adopción de actitudes y comportamientos éticos de acuerdo a valores que

promuevan un desarrollo respetuoso con la identidad, formas de vida, costumbres, creencias, de los diferentes pueblos y grupos sociales y promotor de justicia social; y d) gestión, adopción de iniciativas políticas, personales, colectivas, educativas, etc., para realizar la transición hacia formas más sostenibles del desarrollo.

Las expresiones “desarrollo humano” y “desarrollo sostenible” no son unívocas. La discusión alrededor del concepto desarrollo y en concreto de estas dos visiones, tras décadas de teorizaciones e intentos de implementación, permanece ambigua, ya que sólo parece haber consenso en la aceptación de que los factores socioeconómicos, culturales y ambientales condicionantes de las comunidades y sociedades humanas han de contemplarse de forma integrada e interactiva (Aznar, 2010). No obstante el uso de estos términos o de sus “mensajes”, a pesar de la ambigüedad del significado de los mismos y de su engañosa simplicidad –o quizá por eso–, ha tenido una gran acogida tanto en los sectores económicos conservadores, como en los sectores sociales progresistas, precisamente por la posibilidad que dicha flexibilidad en la conceptualización ofrece para incluirlos con coherencia a sus diversas propuestas (Naredo, 1996). Lo cual ha contribuido a disparar una ingente cantidad de información sobre esta temática que ha inundado el debate con propuestas muy diferenciadas. Desde quienes piensan que el desarrollo es un problema exclusivo de unos países (unos dirán que del Sur y otros del Norte), a quienes consideran que afecta a todos los países; o, desde una visión estrictamente económica limitada al crecimiento, a otra que se centra en las personas y su dignidad.

Ejemplo de esta variedad de opiniones son los Informes sobre el desarrollo realizados por organismos internacionales de orientación ideológico-política distinta, como son el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); el primero refiere sus datos, desde la óptica de un crecimiento económico deseable, a Índices de Desarrollo Mundial (IDM), fundamentalmente económicos; el segundo refiere sus datos, desde la óptica de un desarrollo social deseable, a Índices de Desarrollo Humano (IDH), fundamentalmente sociales; en estos informes se analiza el desarrollo a partir perspectivas que llevan a propuestas de sostenibilidad diversas con un mayor o menor grado de compatibilidad entre el crecimiento económico, la protección ambiental y el desarrollo social (Aznar, 2010).

Desde una visión crítica post-moderna del desarrollo, Michel Foucault, afirma que no es el progreso lo que se encuentra en el centro del sistema del desarrollo, ni la libertad, sino el poder, particularmente del Norte sobre el Sur, continúa, citando a Storey: “el verdadero propósito del ejercicio del desarrollo es la disciplina y dominar” (Storey, 2003, p. 36).

Por otro lado, Blum sugiere que existe una tendencia de ver el desarrollo como una empresa, controlada desde arriba, casi conspiratoria e insensible a los

conocimientos y experiencias locales. La autora continua argumentando que existen evidencias de que las personas de los “países desarrollados” no son pasivas frente a los problemas individuales, sino que se comprometen solo con lo que conocen, necesitan e interesa (Blum, 2000). Esta última afirmación lleva a pensar en el potencial rol de la educación en el desarrollo internacional y en el efecto que la globalización tiene en ella.

En esta tesis se reconoce las diferentes formas en las que el desarrollo internacional puede ser entendido (Bourn y Brown, 2011; 80:20, 2012), por lo que no se pretende dar una solución única a tan extenso debate ni expresar que sólo una perspectiva debiera ser válida universalmente. Pero sí vamos entendiendo la EpD bajo una perspectiva particular de desarrollo desde la que es posible destacar la peculiaridad e importancia del proceso educativo. La definición de desarrollo que subrayamos bajo el enfoque de desarrollo humano es:

“El desarrollo humano supone la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa; perseguir objetivos que ellas mismas consideren valorables; y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten. Las personas son los beneficiarios e impulsores del desarrollo humano, ya sea como individuos o en grupo” (Informe sobre desarrollo humano, 2010, p. 2).

Esto significa que hay desarrollo cuando se cumple con el objetivo de la creación de un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses (Informe sobre Desarrollo Humano, 2001).

“El desarrollo humano implica tanto el *proceso de ampliar las oportunidades de los individuos, como el nivel de bienestar que éstos han alcanzado*. De esta forma, es posible distinguir dos aspectos: uno es la *formación de capacidades* humanas tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos y el otro, *la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas*, ya sea para el trabajo o el descanso”. (Dubois, 2007, p. 81).

Para que los ciudadanos desarrollen dichas capacidades y hagan uso de ellas, necesitan “educarse” en esta dimensión. Luego la educación cumple una labor esencial en el desarrollo de las sociedades; en este punto, los educadores tienen una fuerte responsabilidad social.

2.3. Globalización

Al abordar el tema de la *globalización*, nos enfrentamos a otro concepto difícil de entender y el cual no posee una única definición. Es más, existen distintas definiciones según la perspectiva desde la que se analice: política (Beck, 1999; Robertson, 1992), sociológica (Blossfeld y Mills, 2003), económica (Stieglitz, 2002; Prestowitz, 2005), educativa (Scheunpflug, 2011). Luego

conviven distintas maneras de entenderla y afrontarla, aunque un aspecto siempre común es la afirmación de que es un concepto complejo de transformación económica, política, cultural y social (Held y McGrew, 2000).

Lewin afirma que hay tres temas principales en los discursos sobre la globalización: la economía en relación a la producción de bienes; el rol de cada nación en el desarrollo de la identidad de las personas y las comunicaciones globales, su acceso, el conocimiento compartido y diálogo. Pero sí cabe destacar un tema clave en el debate sobre la globalización dentro del contexto de la EpD es el impacto de este proceso sobre la vida de las personas. Ray (2007), Burbules y Torres (2000), Apple, Kenway y Singh (2005), Stromquist y Monkmann (2000), Edwards y Usher (2008), son algunos de los autores que estudian la relación globalización-educación. Pese a que muchos de los discursos centran la atención en el impacto económico de la globalización en la educación, cada vez es más frecuente el debate de los retos que la primera supone a la segunda (Bourn, 2014b).

Sin embargo, Jarvis (2007) y Kenway y Bullen (2008) señalan que este segundo debate ha sido menos desarrollado y que la educación aún tiene la tarea de poseer y otorgar una mirada más global. Concretan, señalando que el impacto de la globalización en la educación afecta a varios aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje como: el acceso al conocimiento, las oportunidades para aprender y comprometerse con personas de otros lugares del mundo, la forma y contenido del aprendizaje, el desarrollo de la identidad individual, entre otros.

Ulrick Beck es otro autor conocido por abordar el tema de la relación globalización-educación, cuya teoría se basa en que la primera ha alargado los procesos de aprendizaje que permiten el acceso a cualquier trabajo, siendo imprescindible ya no solo unos conocimientos o flexibilidad para seguir aprendiendo siempre, sino también el desarrollo de unas “competencias, capacidad de trabajar en equipo, resolución de conflictos, comprensión de otras culturas, pensamiento integrado y capacidad de manejar las incertidumbres y paradojas de la modernidad” (Beck, 1999, pp. 137-138). Todo lo cual, reabre, para el autor, el debate sobre dónde, qué y cómo se aprende.

Bourn y Brown (2011) definen la globalización, basándose en Appadurai (1996) como “la combinación de fuerzas y movimientos que incluye medios de comunicación, tecnología, diferentes etnias e ideologías las cuales pueden parecer al mismo tiempo ser contradictorias y moverse en diferentes direcciones” (p. 10).

Por otro lado, en el propósito de esa ciudadanía global, la globalización juega un papel clave y el impacto que tiene en las vidas de los ciudadanos explica en parte su participación en el desarrollo internacional (Bourn y Brown, 2011).

Los jóvenes necesitan, más que ninguna otra generación, desarrollar una serie de competencias tanto cognitivas como interpersonales que les permitan conocer, aprender, trabajar y relacionarse con otras personas con otras culturas,

lenguas, creencias, aprendizajes o experiencias totalmente diferentes (Suárez-Orozco y Gardner, 2003; Arbues, Naval, Repáraz y Ugarte, 2014).

Es decir, la globalización plantea unas necesidades educativas. Pero, al mismo tiempo, afecta en dicho proceso educativo dado que ejerce una influencia sobre la juventud. Son varias las voces que apuntan que esa influencia de la globalización, de los cambios globales sobre los jóvenes, no es precisamente positiva. En el informe, *World Youth Report 2003. The global situation of young people* (Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, 2004), se indica que la razón de la frágil relación entre jóvenes y globalización es doble. Los jóvenes son una parte de la ciudadanía muy dependiente de la globalización y sin embargo, no son un colectivo totalmente integrado en la cultura global en muchos sentidos (especialmente a nivel económico y político).

Por ello, y aunque es tentador pensar que los jóvenes se encuentran en la cresta de la ola de la globalización y que por ello son los más indicados para formar parte de la misma, no debe olvidarse el impacto negativo que a veces ejerce sobre aquellos. Los jóvenes están expuestos y manejan muchísima información de otras partes del mundo pero muchas veces sin una explicación previa sobre el mismo (Bourn y Brown, 2011).

Según lo anterior, la globalización posee unos pilares básicos, fenómenos que interrelacionados entre sí tienen profundas implicaciones en la educación (Suárez-Orozco, 2001; Bloom, 2004; Stromquist y Monkman, 2000):

- Economía internacional, Mercados Mundiales. Educación y economía están más conectados de lo que a veces pensamos. El sistema educativo forma los profesionales que más tarde producirán y moverán dicha economía.

- Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Acceso instantáneo a diferentes informaciones, conocimientos y noticias, así como a diferentes culturas, religiones, formas de vida. También ofrecen nuevas maneras de relacionarnos entre personas.

- Cultura. Cultura global homogénea frente a la heterogeneidad de las culturas locales.

- Inmigración. Según un reciente informe de las Naciones Unidas (International Migration Report, 2013) 231,5 millones de personas viven en un país distinto al de su nacimiento. (De los cuales: 135,6 en países “desarrollados” y 95.9 en países “en desarrollo”¹).

Otras características del concepto de globalización son en síntesis:

- Es un proceso que exige una intensa internacionalización, no solo de las

¹ Pese a no compartir afinidad con la clasificación de los países en “desarrollados” o “en desarrollo”, en algún momento se nombran de esa manera dado que son citas textuales. En esta tesis utilizo los términos “Norte” y “Sur” –aunque encontramos también ciertas dificultades en su uso– ya que son comúnmente utilizados en la literatura así como por los participantes del estudio.

naciones y de sus economías, sino también de los ciudadanos.

- La internacionalidad facilita que los ciudadanos del mundo compartan un mismo valor o sentimiento. Sin embargo, no todos los ciudadanos de todos los países participan igual en la globalización, siendo en muchos casos receptores pasivos en vez de emisores activos.

- Al poder decir que existen áreas, pueblos o países más globalizados que otros se constata que la globalización es una cuestión de grado, pudiendo estar más o menos globalizados, ya no solo los países, sino las personas dentro de un mismo país.

- No puede decirse que la globalización sea ni buena ni mala, sino más ambas cosas, ya que crea relaciones beneficiosas (sociales, económicas, etc.) pero también exclusión de estas ventajas si no se participa activamente en este proceso.

Todos ellos son aspectos ante los que los agentes educativos tienen un papel que realizar. Son varios los autores que destacan la necesidad educativa al respecto. Existen dos actitudes opuestas que se han dado ante el proceso de globalización unidas a veces a concepciones sociales: aceptación incondicional y como algo histórico contra lo que no se puede luchar (neoliberalismo); actitudes de rechazo que se caracterizan por la fuerte crítica a que grupos determinados, por su poder, acaben imponiendo mundialmente una cultura, una política, una economía.

Ambas actitudes ofrecen distintas respuestas educativas a la globalización. El primer enfoque consiste en asumir que vivimos en un mundo globalizado y por ello es esencial preparar a los ciudadanos para que sean capaces de adaptarse al mismo. Desde este enfoque se hace especial hincapié en preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales que se adapten a nuestro mundo (Bloom, 2004; Orozco-Suarez, 2001). Por otro lado, un segundo enfoque apuesta por la búsqueda de alternativas que ayuden a dar con otro modelo distinto al vigente y globalizado de nuestra sociedad (Andreotti, 2014). Pese a que estos enfoques poseen una actitud ante la globalización totalmente opuesta, comparten el término de ciudadanía global. En los dos se habla de ciudadanos globales, sin embargo desde cada visión se esperan distintos resultados, diversas acciones de los ciudadanos en un contexto globalizado, quizá pecando una de conformista y la otra de extremadamente crítica. Una tercera postura nace del intento de entender la globalización como un proceso con sus ventajas e inconvenientes pero que, sobre todo, puede ser “gobernado” o “civilizado” para poder reducir o mejorar los aspectos negativos, poniéndola al servicio del bienestar de todos (Serrano, 2000).

La comprensión de la EpD desarrollada en este estudio, nos conduce a aceptar la idea de la existencia e ideal de una ciudadanía global, pero entendemos que se afronta la globalización desde un punto de vista intermedio. En este punto nos parece razonable la posición de autores, estudiosos de la EpD, como Douglas Bourn, director del Development Education Research Centre de Londres. La

globalización existe, es una realidad que no se puede negar o ante la que los educadores no deben cerrar los ojos. Intentando mirar toda realidad desde una visión abierta, comprensiva y con pensamiento crítico, se aceptan los beneficios (ej: conexión) pero también se rechazan los problemas (ej: desigualdad) que conlleva la globalización. Por ello se entiende la EpD como una educación mediante la cual se pretenden dar las herramientas necesarias para aprovechar lo bueno de nuestro mundo y mejorar, cambiar aquello que no es justo del mismo. En la siguiente figura reflejamos las tendencias sociales ante la globalización que pueden repercutir en la EpD.

Figura 4: Posibles actitudes frente a la Globalización



Fuente: Elaboración propia.

2.4. Justicia Social

La justicia social puede ser entendida en términos de equidad (Rawls), o como algo relacionado con las capacidades y libertades (Sen). Pero lo común a todas las definiciones de justicia social, entendida desde la EpD, es la referencia a las relaciones de poder y las divisiones mundiales (Bourn, 2014b). Respecto a esto, la académica sudafricana Catherine Odora Hoppers, señala que si bien teóricamente podría haber un consenso sobre qué es la justicia social, la práctica es desigual y favorece siempre a los fuertes y poderosos. Para ella la justicia social “se basa en la idea de lograr una sociedad que conceda a particulares y grupos un trato justo y una justa distribución de los beneficios de la sociedad” (Hoppers, 2008, p. 608). Sin embargo, continúa la autora, cuando se trata de decidir qué es un “trato justo” y una “justa distribución” siempre lo definen los poderosos. Para ella la clave es la incorporación del concepto de “justicia cultural” lo cual implica además tolerancia, una coexistencia, donde no solo se escuchen diversos puntos de vista, sino que todos se reflejan en la participación social.

La idea está relacionada con la tesis de justicia social de Ayers, Quinn y Stovall (2009) quienes afirman que para que la justicia social tenga algún

significado debe tener una dimensión política y activa. Hablan de que la educación de la justicia social se basa en tres pilares: equidad como legitimidad, igualdad de acceso y activismo relacionado con la participación social. Todo ello lo resumen con la idea de una educación de tres Rs: “relevante, rigurosa y revolucionaria” (2009, p.14).

En respuesta a la globalización y los debates sobre la ciudadanía global y justicia social, el concepto de cosmopolitismo ha ganado interés dentro de los teóricos y actores de la EpD. Esta teoría se basa en la idea de que todos los seres humanos, dentro de nuestra diversidad, formamos una única comunidad, la cual comparte una moral. Wallace Brown y Held (2010, p. 10) aseguran que el cosmopolitismo guarda una estrecha relación con el asunto de la justicia social: “Este cosmopolitismo moral a menudo se traduce en derechos correspondientes de la justicia global, la protección de los derechos humanos, y la reforma de los regímenes internacionales injustos”.

Desde otra postura, Matthews y Sidhu (2005) coinciden con que el cosmopolitismo podría ser positivo si se diera lugar a diálogos reales desde las distintas tradiciones, pero que realmente no lo consigue, ya que se mantiene como moral válida la de los países dominantes.

Por su parte Harvey (2009), opina que esta doctrina confunde en vez de aclarar agendas, debido a que existen multitud de perspectivas asociadas al concepto. Están los que como Nussbaum, adoptan un punto de vista moral del cosmopolitismo, otros que hacen referencia al multiculturalismo y los que se centran en las normas y leyes.

Sharon Todd, desde una postura crítica al cosmopolitismo, defiende que la humanidad entendida bajo esta corriente disminuye el potencial para hacer frente al pluralismo (2009). Esta autora reconoce que existen valores comunes y vínculos entre las personas, pero opina que dichos elementos “crecen fuera de las mismas diferencias que estructuran la pluralidad de la vida humana” (2009, p. 152). Todd continúa su argumentación llegando a sugerir que el cosmopolitismo, al no entender al pluralismo, niega en parte el conflicto y la violencia humanas, dando una imagen “idealizada de la humanidad”. La clave de su teoría es el reconocimiento de la “educación imperfecta” (2009, p. 154).

“No hay principios universales que puedan garantizar la justicia, ya que su promesa está en mantener abierta la cuestión de la justicia misma. Ni la idea fija de la humanidad puede sustituir a la humanidad, que está siempre por venir y nunca unificada. Ningún consenso puede lograr la igualdad y la democracia, que requiere disenso y desacuerdo. Ningún derecho puede asegurar el bienestar de una vida humana sin reconocer su inestabilidad en los procesos de negociación y traducción. No hay principios o virtudes que puedan garantizar la mejora moral de la sociedad si las personas los aplican irreflexivamente como principios” (2009, p. 154).

Los debates alrededor del cosmopolitismo, los derechos y su relación con los enfoques post-modernistas están en el centro de muchas tensiones dentro de la EpD. Quizá por eso la obra de Todd ha adquirido tanta importancia, porque proporciona un vínculo valioso entre los diversos debates de la EpD respecto al universalismo frente al pluralismo (Bourn, 2014b).

Todo lo anterior muestra la gran repercusión que los debates y práctica de la EpD pueden desempeñar en el desarrollo de nuestro mundo. Las prácticas educativas de la EpD tienen la característica de plantear preguntas y cuestiones sobre las relaciones de poder, explicando y reflexionando sobre las distintas influencias históricas y culturales. En relación con este concepto, otra noción ha ido cobrando cada vez más fuerza en los debates de la EpD, especialmente tras la obra de Andreotti, se trata del poscolonialismo, término que trata de los efectos de la colonización de culturas y sociedades (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 2000), y de las perspectivas que no se han escuchado a lo largo de la historia.

Las personas más influyentes en este debate desde la EpD son: Edward Said y su estudio de la cultura oriental (1978); Homi Bhabla (1994) quien estudia el rol e identidad del colonizador; y Gayatri Spivak (2003) quien sostiene que las diferencias mundiales se explican por los procesos del imperialismo pasado y presente. Algo característico de Spivak es que entiende que la justa participación de todas las sociedades requiere desaprender nuestro privilegio para aprender desde abajo. Esta idea es fuertemente desarrollada después por Andreotti (2012).

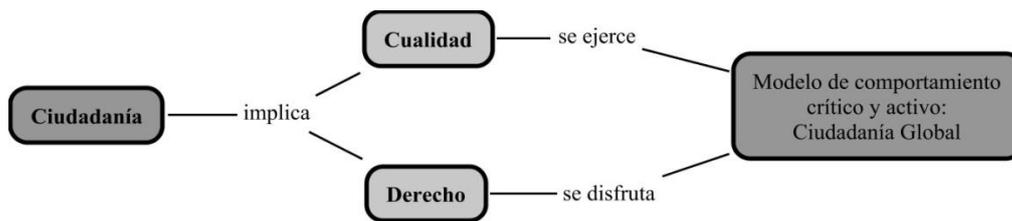
En definitiva el debate sobre el poscolonialismo es un elemento importante en la teoría de la EpD por tres motivos (Borun, 2014b). En primer lugar, porque ofrece una crítica de las relaciones Norte-Sur proporcionando herramientas para evaluarlas. En segundo lugar, proporciona un marco para hacer la distinción entre diferencia y diversidad cultural. Por último, la teoría del poscolonialismo ofrece una dimensión política e ideológica que nos recuerda las desigualdades e injusticias existentes en el mundo. Sin embargo, Bourn (2014b) continúa advirtiendo que la teoría del poscolonialismo no es la única lente a través de la cual se puede entender la EpD –como se ha comprobado en este estudio–. Además, recibe críticas básicamente por algunas asunciones éticas que se mantienen y porque, por ejemplo, no responde plenamente a las conceptualizaciones de la globalización o a cómo se producen los procesos de aprendizaje.

2.5. Ciudadanía Global

El término ciudadanía es una conquista histórica, del mismo modo que los derechos asociados a ella, e “implica la comprensión del conjunto de la población como individuos corresponsables con derechos y deberes” (Coordinadora de ONGD España, 2014, p. 3). Sin embargo, a lo largo de la historia no todas las personas han sido consideradas iguales a la hora de disfrutar de los derechos y

asumir responsabilidades. La etiqueta de ciudadanía ha servido y sirve para trazar una división entre las personas que “pertenecen” y las excluidas (tanto real como figuradamente) en una sociedad. Como reflejamos en la siguiente figura, mediante el concepto de ciudadanía global se añade al sentido de ciudadanía una participación crítica y mundial.

Figura 5: Término de Ciudadanía- Ciudadanía Global



Fuente: Elaboración propia.

La ciudadanía global va más allá de los “derechos y responsabilidades asociados con la pertenencia a una nación o del civismo” (Coordinadora de ONGD España, 2014, p. 3) y tiene que ver con: “la participación, la voluntad y poder actuar, decidir y construir; y la interdependencia, compromiso y responsabilidad global” (p. 3).

El término ciudadanía global tiene origen en diversas fuentes, algunas divergentes, incluyendo la interpretación que se refiere a la ciudadanía como activismo social, resurgimiento del interés en el gobierno mundial, reconocimiento de la movilidad social y las identidades culturales complejas, respuesta a la globalización, y bajo una visión más instrumental dentro de la educación, para hacer frente a inclusión de la ciudadanía en el currículo (Carter, 2001; Mayo, 2005; Osler y Starkey, 2003; Gaventa y McGee, 2010).

“Ciudadanía global implica comprensión del significado ético de la comunidad mundial de iguales, de la corresponsabilidad de todas las personas en el desarrollo de las propuestas políticas para su consecución” (Ortega, 2011, p. 29), implica además “el empoderamiento y la inclusión de todas las personas para una verdadera participación en la promoción de la justicia y la lucha contra la pobreza” (Aguado, 2011, p. 5).

Nigel Dower, probablemente el escritor académico líder del Reino Unido en el ámbito de la ciudadanía global durante la última década, se aproxima al tema desde un punto de vista ético y moral, con un énfasis en la responsabilidad social. Dower afirma que la condición de ser un ciudadano del mundo significa el desarrollo en tres planos: normativo (sobre cómo las personas deben actuar); existencial (relación con el mundo); y “*aspirational*” (papel en el futuro) (Dower, 2003).

Este discurso ha ido ganando interés público y político, influyendo en una serie de organismos como Oxfam, una de las primeras organizaciones en usar el término “ciudadano del mundo” a finales de 1990 como precursor de la ciudadanía y que se promueve como materia curricular en la educación formal obligatoria en Europa. Oxfam (2006, p. 3) define al ciudadano global como alguien que:

- Es consciente del mundo y tiene un sentido del propio papel como ciudadano en él.
- Respeta y valora la diversidad.
- Posee una comprensión de cómo funciona el mundo.
- Manifiesta su indignación por la injusticia social.
- Participa en la comunidad en una variedad de niveles, desde lo local a lo global.
- Está dispuesto a actuar para hacer del mundo un lugar más equitativo y sostenible.
- Asume la responsabilidad de sus acciones.

En España la Coordinadora de ONGD defiende que ciudadanía global es: comprender, pensar, sentir, actuar, decidir y construir (2014). Todo lo cual requiere personas que (p. 4):

- Comprendan e integren las dimensiones espacial (relaciones entre lo local y global) y temporal (relaciones entre pasado, presente y futuro) en el análisis de los procesos globales a nivel político, social, cultural, medioambiental y tecnológico.
- Sean conscientes de su papel entendiendo los derechos y responsabilidades en el desarrollo y búsqueda de alternativas o nuevos modelos sociales, creyendo que estos son productos culturales y por tanto susceptibles de ser cambiados.
- Cuenten con una reflexión ética y una escala de valores que sustenten el cosmopolitismo: dignidad, valor del ser humano, igualdad, responsabilidad, solidaridad y justicia.
- Participen y se comprometan activa y corresponsablemente en la vida ciudadana tanto local como global.
- Se interesen en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas globales y cómo nos afectan.
- Asuman hábitos, costumbres y estilos de vida coherentes con los valores que defienden y contribuyen a un mundo más justo.
- Sean personas interculturales que, diversas en sí mismas, respeten, valoren y celebran la diversidad.
- Se indignen y reflexionen individual y colectivamente para actuar constructivamente.
- Sean actores/actrices políticos/as con perspectiva global.
- Apoyen y promuevan el trabajo en red, la igualdad de actores/as.

Aproximación Conceptual

Existen multitud de definiciones y posturas ante la cuestión de quién es el ciudadano global. En el siguiente cuadro se recogen algunas posiciones representativas:

Cuadro 1: Conceptos de ciudadanía global identificados en la literatura predominante

Conception	Examples of Proponents / Opponents:	Focus and <i>Key Concepts</i>	More radical position(s)	Associated with the work of:
Political Global Citizenship	Held; McGrew; Linklater; Carter; Archibugi; Wendt; Dower; Cabrera; Tinnevelt; Patomaki	A focus on the relationships of the individual to the state and other polities, particularly in the form of <i>Cosmopolitan democracy</i> .	World State; Anarchy	Kant; Rawls
Moral Global Citizenship	Singer; Appiah; Osler and Starkey; Kymlicka & Walker; Cabrera	A focus on the ethical positioning of individuals and groups to each other, most often featuring ideas of <i>Human Rights</i> .	Strong cosmopolitanism; 'New' cosmopolitanism	Stoics; Kant; Sen; Nussbaum
Economic Global Citizenship	Garriga & Mele; Fombrun; Waddock & Smith; Logsdon & Wood	A focus on the interplay between power, forms of capital, labour, resources and the human condition, often presented as <i>International development</i> .	CSR/Fair trade; Free markets, competition, free trade	Hayek; Friedman; Smith; Quesnay; Bowen
Cultural Global Citizenship	De Ruyter and Spiecker; Brimm	A focus on the symbols that unite and divide members of societies, with particular emphasis on <i>Globalisation of arts, media, languages, sciences and technologies</i> .	Multi cultural awareness; Cultural elitism	Nietzsche (<i>übermensch</i>)
Social Global	Cogan and Derricott;	A focus on the interconnections between individuals and	Múltiple	Habermas

Fuente: Bourn, 2014b, pp. 84-85.

En definitiva, Ciudadano/a Global se puede definir como la persona que es consciente y comprende el mundo y lugar que ocupa en él, así como los derechos, deberes y responsabilidades respecto a él; y que junto con el desarrollo de unos valores coherentes con la dignidad, solidaridad y equidad, realiza una reflexión crítica de la realidad y participa en ella en busca de la justicia social apreciando la diversidad.

Figura 6: Características de la ciudadanía global



Fuente: Elaboración propia.

De todas las características anteriores se desprende una actitud activa del ciudadano global y esa es la idea clave de este concepto en la EpD. El proceso de globalización nos ha hecho conscientes de que somos ciudadanos del mundo, globales; la EpD pretende formar un mundo de ciudadanos globales, lo que inmediatamente remite a la acción y participación. En España, la quinta y actual generación de la EpD (tema que tratamos en el Capítulo 2) llamada educación para la ciudadanía global, reposa bajo el *enfoque de capacidades*. El enfoque basado en el desarrollo de capacidades humanas (Amartya Sen, 1999; Martha Nussbaum, 1997; Walker y Unterhalter, 2007), tal y como se ha comentado al analizar el concepto de desarrollo y que tratamos con mayor profundidad en el Capítulo 3, pone el énfasis en la ciudadanía y en la educación. La educación no es considerada solo como un instrumento, sino como un valor en sí misma por el desarrollo que conlleva de una serie de capacidades en la ciudadanía que permiten participar en y hacia un desarrollo más justo de la sociedad. Con el siguiente cuadro resumimos la idea central que describe el nuevo concepto de ciudadanía global.

Cuadro 2: Ciudadanos/as del mundo-Un mundo de ciudadanos/as

Concepto	Proceso causante	Actitud resultante
Ciudadanos/as del mundo	Globalización	Pasiva
Un mundo de ciudadanos/as	Participación	Activa

Fuente: Elaboración propia.

2.6. Educación Global

La educación es un derecho humano fundamental. Tras la segunda Guerra Mundial se dio una expansión de los sistemas educativos en multitud de países. La explicación a este fenómeno es que la educación se considera la base de la construcción de la nación con una fuerte influencia en la economía. Sin embargo, y pese a los esfuerzos iniciales de expansión, seguían existiendo problemas, desigualdades internacionales que provocaban la imposibilidad de lograr el objetivo de una educación para todos.

En 1990 tiene lugar la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de Marzo de 1990) convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial. La Conferencia, que reunió a 1.500 participantes (Delegados de Estado, Autoridades Nacionales, especialistas en educación y organizaciones no gubernamentales), supuso un hito importante en el intento de retomar el diálogo internacional sobre la importancia de la educación en el desarrollo humano (McCowan, 2013). Su realización dio de nuevo impulso a la campaña mundial dirigida a lograr una enseñanza básica universal.

Posteriormente, la UNESCO se encargó de esta tarea en nombre del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, mecanismo mundial establecido para promover y controlar los progresos en relación con los objetivos de Jomtien.

Diez años más tarde, en el año 2000, fecha límite establecida para haber alcanzado los objetivos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se comprueba que no ha sido así y tiene lugar el Informe del Foro Mundial Dakar “*Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes*” del 2000. En dicho Informe se define 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” (Foro Mundial Dakar, 2000).

Delors, en su popular libro *La educación encierra un tesoro* (1996), habla de la educación como un proceso con el objetivo y responsabilidad de educar para la humanidad, afirmación que podría constituirse como una referencia para una definición de la EpD.

“Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste, pues, en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades. Habida cuenta del punto de vista

adoptado, la educación contribuye al desarrollo humano en todos sus aspectos. Sin embargo, ese desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el mejor pasaporte para la vida que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y a la vida en sociedad.” (Delors, 1996, pp. 88-89).

La educación se entiende como la pieza clave que ayudará a dar respuesta a este gran objetivo. Es un proceso con el que se busca el desarrollo y mejora personal, el cual contribuirá a su vez con la transformación de la sociedad. Esta idea de educación es precisamente la defendida por la EpD. La siguiente frase de Nelson Mandela, resume a la perfección cómo se entiende el proceso de la educación en la presente tesis y en la EpD: *“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”*.

Para cambiar el mundo antes hay que conocerlo y aprender sobre él. Bonnett (2008) recuerda el deseo de las personas de encontrar el sentido y significado del mundo desde las épocas más tempranas en la historia de la humanidad. Pero este mismo autor distingue entre conocer historias sobre el mundo y desarrollar una relación con él teniendo un sentido de uno mismo como protagonista. Esta segunda manera de aprendizaje sobre las cuestiones mundiales es a la que se aspira con la EpD.

Richardson, padre en muchos sentidos del movimiento llamado “estudios mundiales” o “educación global”, señala dos largas tradiciones que han influenciado la EpD según la época (1990):

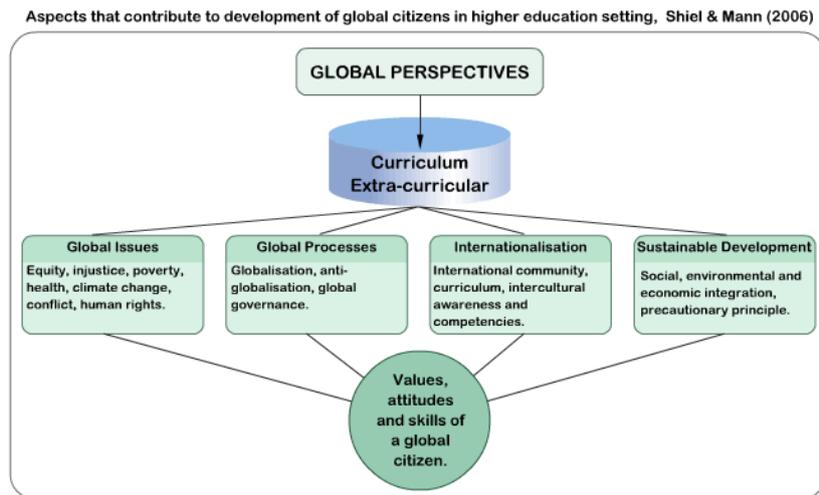
- a) Un primer enfoque donde la educación se centra en el alumnado haciendo hincapié en el desarrollo personal del individuo bajo una visión humanista y liberal.
- b) Un segundo enfoque donde la educación tiene como fin afrontar las desigualdades en la sociedad.

El desarrollo de una perspectiva global significa, en la práctica educativa, ampliar la visión y planteamientos que los estudiantes tienen sobre el mundo, contribuyendo a que se desarrollen como seres críticos capaces de actuar para lograr un cambio social. Es decir, la aplicación de la EpD trata de un cambio de enfoque, en lugar de un cambio o introducción radical de contenidos (Shiel y Jones, 2005) y un enfoque pedagógico se considera más apropiado (Shiel, 2007). Este enfoque pedagógico además, encaja perfectamente con la agenda de internacionalización educativa y con los que ven la internacionalización como algo más que la simple inclusión de temas o casos internacionales (Bourn, McKenzie y Shiel, 2006).

La *Development Education Association* (actual DERC) define el concepto de “perspectiva global” como la interconexión de la internacionalización, la globalización y el desarrollo sostenible, pero con un énfasis adicional en el

pensamiento crítico y un enfoque basado en la educación en valores (Bourn et al., 2006; Shiel y McKenzie, 2008).

Figura 7: Elementos de componen el proceso educativo de la perspectiva global



Fuente: Shiel y Mann (2006).

3. SÍNTESIS

El contexto en el que surge la EpD se caracteriza por una serie de cambios que confluyen en la necesidad de mejorar las condiciones de vida y de lograr sociedades justas en las que todas las personas puedan acceder a los recursos requeridos para un nivel suficiente de bienestar.

Para lograr este objetivo se estima que la educación de ciudadanos comprometidos es uno de los medios básicos para conseguir sociedades más justas. La EpD está vinculada a los movimientos que impulsan una nueva ciudadanía. Por eso, la concepción de la EpD está estrechamente relacionada, como se ha razonado en estas páginas, con las nociones de: cooperación, desarrollo internacional, globalización, justicia social, ciudadanía global y educación global; en las que se profundizará en los próximos capítulos.

CAPÍTULO 2. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

INTRODUCCIÓN

Para entender en la actualidad qué es la EpD, resulta pertinente conocer primero cómo surgió, qué fue y supuso, y cómo ha ido evolucionando hasta hoy. De modo que en el presente capítulo, se realiza un recorrido por los hechos históricos que han supuesto un apoyo para la existencia de la EpD y su conceptualización. Comenzaremos por el ámbito internacional mas allá de Europa, para continuar con la región europea, contextos que repercuten en cómo se construye la EpD en España, tema con el que terminamos este capítulo.

1. CONTEXTO INTERNACIONAL

Resulta confuso datar con exactitud el nacimiento de la EpD, pero si se quiere hablar de su historia, hay que retroceder en el tiempo, hasta una época en la que imperaban grandes cambios en el sistema político y económico internacionales como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Estos cambios se plasman en nuevas perspectivas abiertas para las relaciones entre los países, debido también, al proceso de descolonización iniciado en 1947. Si se tuviera que relacionar con un fenómeno, la EpD surge bajo el abrigo de la Cooperación internacional. En su origen, la Cooperación internacional al desarrollo fue utilizada con interés político pretendiendo resolver los conflictos entre los diferentes países de un modo distinto al militar. Luego la vinculación entre Cooperación y Desarrollo se da en este contexto de necesidades y problemas planteados en el nuevo paradigma internacional de finales de los años 40, 50 y 60 (Unceta y Yoldi, 2000).

En este contexto surge la mayor organización internacional existente hasta el momento y que además, se convertirá en uno de los agentes clave en la defensa y promoción de la existencia de la EpD, la ONU (1945). Se define desde sus inicios como una asociación de gobierno global que facilita la cooperación en asuntos como el Derecho internacional, la paz y seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos. Aunque en esos momentos, EEUU realiza la mayor parte de la ayuda internacional ya que Europa como tal, poco podía aportar debido a su deterioro tras la guerra. De esta manera se entiende mejor que el desarrollo se refiera exclusivamente al aspecto económico, de modo que el objetivo principal de la cooperación y la sensibilización de la población, se traducían en tareas de recaudación de fondos para ayudar a los países en vías de desarrollo.

Esta recaudación y el juicio que la mayoría de los expertos en Cooperación Internacional hacen de aquella época, se enfocaba informando sobre la situación del Sur con el fin de lograr actos solidarios, compasivos y generosos por parte de la ciudadanía del Norte. Sin necesidad de extrapolar dichas actitudes a otros aspectos de sus vidas que pudieran influir en la deprivación económica del Sur, y sin conocer las causas de dicha situación. Para lo cual, dos actividades de “cooperación” eran las más comunes: el apadrinamiento de un niño y la donación económica.

En la década de los 60, en el Norte va extendiéndose una nueva mentalidad “desarrollista” que impregna Gobiernos, ONG, medios de comunicación, opinión pública, etc. Este nuevo impulso acarrea la creación de nuevos proyectos y programas como: la “Alianza para el Progreso”², la promulgación del “Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (1950-1970)³, el planteamiento de la Ayuda Oficial al Desarrollo (1960)⁴. Este nuevo desarrollismo se forjó debido a la

² Alianza para el Progreso (*Alliance for Progress*), fue un programa de ayuda económica, política y social de EEUU para América Latina efectuado entre 1961 y 1970. Esta ayuda duró 4 años y se realizó una inversión de 2000 millones de dólares. La ayuda venía de los EEUU por medio de sus agencias de ayuda, las agencias financieras multilaterales y el sector privado canalizados a través de la Fundación Panamericana de Desarrollo.

³ El Decenio conformó el primer programa mundial de desarrollo de los países del, llamado entonces, Tercer Mundo. Se definió como objetivo general un aumento del producto interno bruto (PIB) del 5% para los países desarrollados en el término de los diez años y se establecieron cuatro puntos específicos de fortalecimiento: 1) incremento de las exportaciones de productos primarios provenientes de los países en desarrollo, 2) la distribución equitativa de las utilidades provenientes de la explotación de recursos naturales realizada con capital extranjero, 3) el estímulo de las inversiones privadas para el desarrollo económico con beneficios mutuos, y 4) el incremento de las transferencias de recursos públicos y privados para el desarrollo. Sin embargo no se indican medidas concretas, ni obligaciones específicas. Por otra parte, buscaba comprometer a los órganos e instituciones de las Naciones Unidas en los objetivos de desarrollo económico, junto con los del mejoramiento del empleo, la salud, la educación y la investigación científica y tecnológica. Todo lo anterior se encuadra en un marco de fomento del comercio internacional.

⁴ Se entiende como ayuda o asistencia oficial para el desarrollo (AOD) a todos los desembolsos netos de créditos y donaciones realizados según los criterios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en condiciones financieras favorables y que tengan como objetivo primordial el desarrollo económico y social del país receptor. La ayuda oficial para el desarrollo busca la mejora de las economías de los países subdesarrollados o que están en vías de desarrollo mediante las políticas y préstamos de las instituciones de crédito del sistema de las Naciones Unidas mundiales a causa de su pobreza y endeudamiento extremos. Los países donantes acordaron destinar el 0.15% de su producto nacional bruto (PNB) a este grupo de países. Sin embargo, con el paso del tiempo ha disminuido la proporción de la ayuda oficial para el desarrollo en el total de las corrientes de recursos. Esta asistencia fue acordada como el 0.7% del total del producto nacional bruto en la 34 sesión de la Asamblea General (1980). A pesar de este acuerdo, solo cinco países han alcanzado esa meta. Estos países son: Dinamarca, Países Bajos, Luxemburgo, Noruega y Suecia. El resto de los países desarrollados ha mantenido su ayuda oficial para el desarrollo en alrededor del 0.3%.

influencia de las ideas que emergen de diversos ámbitos sociales:

a) Desde el ámbito económico, las nuevas teorías del crecimiento por etapas afirman básicamente que con el adecuado capital, conocimiento y tecnología, se puede llegar al progreso de una sociedad debido a la industrialización.

b) Desde el ámbito político, el desarrollo se convierte en un medio y un fin de las estrategias de construcción nacional y legitimación política y social de los nuevos estados postcoloniales. Los gobiernos veían el desarrollo como un modo de conseguir la autodeterminación nacional.

c) Desde el ámbito ético y filosófico, el avance de la doctrina social de la Iglesia católica y del compromiso de diversas confesiones cristianas con el cambio social, repercute en el nuevo modo de concebir el desarrollo.

d) Desde el ámbito social, el avance y evolución de los Derechos Humanos.

Toda esta nueva mentalidad desarrollista favoreció el surgimiento de las ONG de desarrollo, las ONGD. Estas organizaciones derivadas de las ONG, apostaban por proyectos en los que el desarrollo y la participación comunitaria era de vital importancia. Asumen metodologías de auto-ayuda, a través de actuaciones que buscan mejorar la situación de una población a largo plazo. No obstante, conviven acciones asistenciales con otras que procuran el desarrollo comunitario.

A finales de la década de los 60 el modelo desarrollista entra en crisis y surgen visiones alternativas. El motivo de la crisis del modelo radica en el error de pensar que los proyectos de desarrollo suponen siempre procesos de modernización e industrialización sin pararse a pensar si ese “modelo dominante” es realmente lo mejor para algunas naciones. Se intentaba copiar lo supuestamente bueno en los países económicamente solventes, teniendo poco en cuenta, las condiciones culturales, estructurales e históricas de cada pueblo.

Debido a la escasa reflexión acerca del modelo económico, político y cultural dominante en los países prósperos que son, por otro lado, los que adoptan medidas políticas de cooperación, los contenidos transmitidos tenían un carácter muy propio de los países industrializados. El mensaje transmitido, como apunta Mesa, podría ser el siguiente: “Los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades atrasadas dejen atrás la guerra, la anarquía y la pobreza, se modernicen y alcancen por sí mismas los niveles de bienestar de los países del Norte” (Mesa, 2000, p. 16).

En los años 70 hubo un cambio en el concepto de desarrollo. Según Argibay y Celorio (2005), hasta este momento, no se atribuía el retraso en el desarrollo al proceso histórico de dominación colonial, militar, cultural, tecnológica o económica ejercida por los países ricos sobre aquellos dominados y empobrecidos en ese proceso. La novedad del análisis de la dependencia es que el mal desarrollo no responde tanto a causas endógenas como a razones de la política internacional. Intelectuales como Celso Furtado, Samir Amín, Gunder Frank, entre otros, descubrieron razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos

países; para concluir que los factores internos no son suficientes para explicar esa malformación llamada «Subdesarrollo».

“El nuevo paradigma de la “dependencia”, nacido en América Latina y desarrollado en otras áreas del Tercer Mundo, 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”. (Baselga, Ferrero y Boni, 2004, p. 14).

Es decir, desarrollo y subdesarrollo es un binomio, dos conceptos unidos y dependientes de manera que la situación injusta de un pueblo depende y permite por otro lado, el desarrollo de otro. Se comienzan a aceptar responsabilidades de todos los pueblos en las causas del subdesarrollo aunque no se reflexionan con crítica los modelos económicos vigentes en el mundo: capitalismo y comunismo. En los años setenta, en definitiva, se define un nuevo escenario para la EpD, caracterizado por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. A partir de este momento se va dejando a un lado la visión de la ayuda económica como acción primordial, dando más relevancia al factor educativo, entre otros.

Este pensamiento, que ha tenido diferentes versiones, tuvo gran influencia en las estrategias internacionales de los países del Sur –organizados en el llamado “Grupo de los 77”–, que desde los años sesenta optaron por políticas de industrialización acelerada y demandaron un “Nuevo Orden Económico Internacional” (NOEI) más justo, una organización más equitativa del comercio internacional a través de las Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), y mejores términos en la financiación del desarrollo, a través de préstamos concesionales y un aumento del volumen y la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

Un fenómeno que comienza en esta época y favorece este cambio de mentalidad, es el aumento de los procesos migratorios, los cuales transforman las poblaciones del norte y vienen acompañados de manifestaciones de xenofobia y racismo. Las dificultades que conllevan la migración, las sociedades multiculturales y situaciones de desigualdad que surgen de ella, favorecen la aparición de la educación multicultural (Escarbajal, 2011). Esta propuesta educativa surge ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales y su objetivo final es favorecer el encuentro, intercambio y enriquecimiento mutuo. Se presenta una nueva realidad en la que ya no solamente hay que ayudar al Sur sino que en el Norte también hay problemas que abordar, concretamente:

- a) Ayudar a los inmigrantes que están en el país, continente,
- b) Trabajar con los ciudadanos la interculturalidad que experimentan cada día.

Podría decirse que la EpD surge con la finalidad de provocar la reflexión y pensamiento crítico sobre el desarrollo de las sociedades y las relaciones entre las mismas, para dirigirse hacia un mundo más justo para todos. Surge así un planteamiento novedoso cuando la cooperación supera el asistencialismo y procura que los ciudadanos de las naciones en vías de desarrollo se involucren, se preparen y sean los protagonistas del crecimiento de sus sociedades. Esta manera de entender la cooperación responde a una mentalidad política en la que se defiende la democracia y la autonomía de todas las naciones.

En definitiva, los hechos históricos que formaron el contexto indicado en el que naciera la EpD fueron:

- Contexto internacional tras la Segunda Guerra Mundial.
- La consciente ruptura de la tradición colonialista.
- Influencia de instituciones internacionales como ONU y UNESCO y su plan de Educación para la Cooperación y la Paz para sus escuelas asociadas (1953).
- Emergencia de los estudios sociales en el currículum y la necesidad de aprender otros idiomas (Bourn, 2014b).
- Reacciones ante la guerra de Vietnam en el Norte (Tye, 1999) y los movimientos en el Sur de Liberación Nacional.
- Surgimiento de las ONG y ONGD.

De esta manera nace la EpD propiamente en la década de los 70. El contexto de la década de los 70 fermenta la creación de enfoques críticos dentro de la EpD (Lemaresquier, 1987). Pero no solamente críticos con el sistema capitalista mundial, sino con la propia cooperación –muchas veces desde dentro de la misma como resultado de experiencias personales– señalando la necesidad de adoptar enfoques más centrados en la justicia social y no tanto en la ayuda económica (Harrison, 2008). De este modo, comienza a brotar un cuestionamiento sobre la relación de las ONG con el desarrollo y con la EpD, reconociendo la necesidad debatir temas como la justicia social, equidad y solidaridad (Lissner, 1977).

De modo que situar el origen de la EpD en un contexto marcado por el periodo de posguerra de una Segunda Guerra Mundial, el desarrollo económico y el aumento de las desigualdades sociales, ayuda a comprender que dentro de la EpD surgieran diferentes enfoques, unos más suaves por así decirlo (Andreotti, 2014), otros con posicionamientos revolucionarios comunistas (Smith, 2002) o radicales conectando educación-acción social revolucionaria (Simon, 1991). Algunos de los nombres de educadores más conocidos en las décadas de los 70 y 80 y que ejercieron su influencia tanto en EEUU y Europa como en Australia y Japón fueron por ejemplo: Neill, Holt, Freire, Becker, Hanvey, Andersen, Tye, Tucker y Merryfield.

Pero la primera vez que la EpD es reconocida, fue en 1974 con 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”. A través de esta recomendación, la UNESCO hizo a los Estados Miembros, y en concreto a sus respectivas organizaciones del ámbito educativo, la petición de pensar en la educación como un proceso capaz y fundamental para la resolución de los problemas que condicionan la supervivencia y bienestar de la humanidad –desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza e impela a adoptar las medidas de cooperación internacional necesarias para facilitar su solución (UNESCO, 1974). En sus apartados 18 y 19, el texto cita:

“La educación debería tender a la vez hacia la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan 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. [...] Deberían tomarse medidas para desarrollar el estudio de las ciencias y de las disciplinas directamente relacionadas con el ejercicio de las funciones y responsabilidades cada vez más diversas que entrañan las relaciones internacionales”. (UNESCO, 1974, p. 153).

Esta iniciativa ha sido una de las más importantes para la EpD, por la trascendencia de su contenido y la importancia del órgano que le dio vida. Además, fue importante para el trabajo de las ONGD y centros especializados en EpD, muy especialmente, instaba a todos los sistemas educativos de todos los estados miembros a promover la educación sobre las “cuestiones mundiales”.

En los años siguientes se desarrollan nuevas políticas nacionales y consecuentemente una nueva política mundial va emergiendo. Este proceso influye en la EpD y en otro enfoque crítico que surge como respuesta, como es la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1970) en la que se subraya el fuerte potencial político de la educación. Freire fue un autor que causó un gran impacto no solamente en su país natal, Brasil, sino por todo el mundo, como por ejemplo y ha sido estudiado en: Canadá (Cronkhite, 2000), Alemania y Austria (Hartmeyer, 2008). Osler (1994) advierte cómo durante la década de los 80 aumentó el tono radicalmente crítico –crítica social y política- de la EpD, en parte como resultado de la influencia de Freire y del liderazgo de figuras representantes del “tercer mundo” como por ejemplo Julius Nyerere, que trabajan impulsados por la fuerte idea de actuar para el cambio. En Europa, este sentido político de la educación cobra fuerza casi una década más tarde, como se concretará en el siguiente apartado.

Hasta finales de los años 80, lo que ahora llamamos en España, EpD, recibía en el ámbito internacional, el nombre de “educación para la comprensión internacional” o “educación multicultural” o “educación intercultural” (término

usado en Europa); y a partir de entonces comienza a llamarse “educación global” (Bourn, 2014b). Estos cambios en los nombres pueden explicarse por la relación que la EpD ha ido teniendo con los distintos enfoques políticos, sociales y educativos –algunos surgidos también en los 60 y 70–. En el estudio de la evolución de la EpD, se puede observar cómo se ha ido encontrando cobijo o relación con otros enfoques y sin embargo, siempre se advierte la búsqueda de una configuración con un enfoque propio. Quizá este afán por encontrar un lugar propio es lo que ha provocado las continuas relaciones de acercamiento y a la vez distanciamiento con movimientos ambientales, de paz, multi-intercultural, derechos humanos, igualdad (Sterling y Huckle, 1996). Esta situación nos hace reconocer la gran riqueza del enfoque de la EpD aunque al mismo tiempo dificulta su concreción técnica. Graham Pike y David Selby llegan a considerar la Educación Global como el término general que incorpora todas las *educaciones para –los derechos humanos, la paz, la convivencia multicultural, la cohesión social, la justicia social, etc.–*.

Por otro lado, el proceso de “Globalización” que se evidencia en la década de los 90 del siglo XX, que acerca economías, tecnologías, sociedades y culturas, presenta de frente la responsabilidad social de los ciudadanos. En 1990 como vimos en el capítulo 1, se publica el primer informe de Desarrollo Humano, impulsado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El término “global” comienza a sonar cada vez más en los países industrializados y lleva a algunos académicos a considerar que dicho término es más oportuno que el de “desarrollo”. De modo que la educación, con el adjetivo de global, se extiende a través de proyectos, recursos, investigaciones, iniciativas, políticas, etc.; prueba de ello son, por ejemplo, las redes que a nivel mundial surgen como: *Global Education Initiative, Global Dimension Website, Global Perspectives o Learning in a Global Society* (Bourn, 2014b).

Annette Scheunpflug, autora alemana sobre cuya teoría profundizaremos más adelante en el Capítulo 3, se convierte en 1996 en una de las referentes en dicho cambio de nombre de la “Educación para el Desarrollo” proponiendo como más apropiado, hablar de “Aprendizaje global”. Defiende que con el cambio hacia la sociedad moderna y global que somos, hablar de desarrollo ya no tiene cabida, y cuestiona las tradiciones dentro de la EpD de promover la acción individual para el cambio social (Hartmeyer, 2008).

En la primera década del siglo XXI, el término dominante en países como EEUU, Canadá, Australia, Finlandia, Suecia, Alemania, Austria o Suiza, entre otros, es el de Educación Global. Aunque sigue siendo común usar EpD, incluso en países, como en España, es el término más utilizado. No obstante, actualmente, como se verá a continuación en el apartado del contexto español, se está debatiendo en nuestro país sobre con qué nombre referirnos a la EpD, ya que el concepto “desarrollo” no se considera del todo adecuado. Desde el 2013, en

Inglaterra se ha lanzado una nueva e importante iniciativa desde el *Department for International Development* (DFID), donde se trabaja la EpD en escuelas de todo el país y el nombre utilizado es el de Aprendizaje global (*global learning*).

De manera paralela al creciente interés mundial por la EpD –muestra de ello son por ejemplo la Declaración del Milenio (2000) o la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)–, se van repitiendo debates en torno al nombre otorgado a este movimiento y, como se ha dicho antes, estos están influenciados por la proximidad en cuanto a pensamiento y práctica con otras educaciones. Sin embargo, actualmente, existen dos conceptos o enfoques con los que la EpD guarda especial relación como hemos destacado en el capítulo 1: el desarrollo sostenible y la ciudadanía global (Bourn, 2014b).

Desde que surgiera la EpD, los referentes normativos prioritarios a nivel mundial han sido:

- Declaración Universal de los DDHH, y la carta de NNUU (1945 y 1948).
- 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 (UNESCO, 1974).
- Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986).
- Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (1998).
- Declaración del Milenio (2000).
- Declaración de París sobre eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005).
- Campaña *Make Poverty History* (2005).
- Resolución adoptada por la Asamblea General sobre el “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo” (2001- 2010).
- Resolución adoptada por la Asamblea General sobre la “Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005- 2014)”.

Todos suponen cambios sociales o al menos sus repercusiones lo son, lo que requerirá una respuesta adaptativa y para ello la educación juega un papel crucial. La sociedad necesita ciudadanos activos en aras de un bienestar colectivo, lo cual reclama una educación integral y de calidad, que permita desarrollar las capacidades necesarias.

2. CONTEXTO EUROPEO

Europa siguió los pasos que se iban dando a nivel internacional. Prueba de ello es que los hitos más importantes son inmediatamente seguidos, en fechas, a los abordados a nivel mundial. Los referentes más importantes en Europa en lo que a la evolución de la EpD se refiere son:

- Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades fundamentales (conocido como Convenio Europeo de Los Derechos Humanos), (1953).
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000).
- Tratado de Maastricht (1992): “La política de Cooperación al Desarrollo en el horizonte del año 2000”.
- Consejo de ministros de la UE: Resolución sobre la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la opinión pública europea a favor de la Cooperación al Desarrollo (2001).
- Congreso de Maastricht sobre la Educación Global, (15- 17 de noviembre de 2002).
- Declaración de Roma sobre la Armonización (2003).
- Resolución del Parlamento Europeo sobre comercio justo y desarrollo (2005) y creación del Consenso Europeo (European Consensus).
- Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, (2005).
- Conferencia Europea sobre Sensibilización y Educación para el Desarrollo para la Solidaridad Norte-Sur, (Bruselas, 18-20 de mayo de 2005).
- Publicación del Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo (2007).
- Realización del estudio DEAR (*Development Education and Awareness Raising*).
- Declaración del Parlamento Europeo del 5 de julio del 2012 sobre Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía activa y global.

El concepto más específico de EpD surge propiamente en Europa, vinculado a la idea promovida por la UNESCO en 1953 con su plan de Educación para la Cooperación y la Paz para sus escuelas asociadas. Como se ha visto, la primera vez que fue reconocida oficialmente, fue en 1974 gracias a la formulación por parte de la UNESCO de la recomendación en materia de educación. Esta declaración legitimó las propuestas de las ONGD e impulsó los procesos de estructuración más o menos oficial de la EpD en distintos países de Europa y del mundo “desarrollado”. Por ejemplo, en países como Holanda, Bélgica o el Reino Unido, los Gobiernos dieron respuesta a esta recomendación y establecieron programas educativos e instancias gubernamentales para su puesta en práctica. Sirva de ejemplo el programa de 1977 de cofinanciación de acciones de EpD y “Estudios Mundiales” –*World Studies*– de la agencia estatal de cooperación del Reino Unido (ODA, ahora DFID) y de Dinamarca (DANIDA); el “Día de la educación mundial” en las escuelas belgas, celebrado desde 1985; y el “Día del Tercer Mundo” de las escuelas francesas, creado por el Ministerio de Educación en 1981 (Mesa, 2011).

La Comunidad Europea abre una dirección general con el nombre de Educación para el Desarrollo, que dispone de fondos específicos para sensibilización y EpD a partir de 1976. Es en esos años cuando, dentro de la

estructura de la Cooperación Europea, se denomina EpD a todas aquellas actividades que se realizan sobre las relaciones Norte-Sur en los países industrializados, diferenciándolas claramente de las acciones de cooperación llevadas a cabo en los países del Sur. El paradigma oficial de esas propuestas lo representa el informe Brandt, que en 1980 resaltaba la idea de interdependencia Norte-Sur y la necesidad de diálogo para construir un nuevo orden internacional más justo. La EpD se abre camino en el mundo de la cooperación buscando vías de colaboración e influencia con las instituciones públicas, con sindicatos, asociaciones juveniles, agrupaciones universitarias y profesionales; y hace más sistemático su trabajo en los sectores educativos no formales, no reglados. Al mismo tiempo, se crean estructuras, métodos y materiales para influir en la educación reglada (formal), ofreciendo actividades curriculares y extra-curriculares a docentes de todos los niveles. Se produce una enorme transformación del sentido profundo de la EpD, de sus significados, de su estructura y de su capacidad de impacto en las sociedades de los países desarrollados (Argibay y Celorio, 2005).

Por otro lado, la Unión Europea (UE) es el principal donante de ayuda internacional en el mundo, representando el 56 por ciento de los flujos totales de ayuda (DCD-DAC, 2010). La EpD y sensibilización va ganado terreno a nivel europeo gracias a una serie de resoluciones y políticas que se han presentado al inicio de este apartado. El apoyo se inicia desde el consejo de ministros en 2001; se demuestra con el Congreso Mundial de Educación de Maastricht en 2002, donde se refleja la importancia que se les otorga, desde el ámbito político, a la educación y el desarrollo mundial, como medios para erradicar la pobreza y el desarrollo sostenible, al hacer un llamamiento a los estados miembros de la UE para financiar y dar apoyo a las instituciones educativas, con el fin de promover el aprendizaje sobre cuestiones globales (Osler y Vincent, 2003). El apoyo a la EpD, se politiza en 2005 con la resolución del Parlamento Europeo sobre comercio justo y desarrollo y se crea el Consenso Europeo (*European Consensus*). Con esta resolución se pide a la UE “prestar particular atención a la educación para el desarrollo y a sensibilizar a los ciudadanos de la UE” (2005).

Esta política se torna compromiso con la publicación Consenso Europeo sobre EpD en 2007. Este consenso supuso un punto de reflexión y avance para la conceptualización de la EpD en el contexto europeo. Douglas Bourn destaca los siguientes aspectos relevantes del documento del consenso europeo que han servido como elementos clave hacia el camino de un mismo contexto europeo (Bourn, 2014a):

1. El documento del consenso reconoce la existencia de distintas organizaciones trabajando, al mismo tiempo, la EpD con diferentes objetivos y valores, y menciona la importancia de lograr un trabajo colaborativo entre las mismas. Un punto clave en la EpD es el reconocimiento del valor de la “rica

variedad de voces y perspectivas”, otorgando especial atención a aquellos que “están marginados o negativamente afectados por el desarrollo mundial” (p. 6).

2. El reconocimiento de la conexión existente entre la globalización y el desarrollo, de “la interconexión de la vida de las personas y sus necesidades, y el carácter común de los procesos de desarrollo e intereses en todo el mundo mediante la participación del público en experiencias y respuestas creativas que ponen de relieve la importancia del desarrollo global a las situaciones locales” (p. 6). Esta idea ha influido y se repite en posteriores definiciones de EpD, siendo un ejemplo la de la *Development Education Association*, DEA (*Think Global* desde 2011) en la cual se habla de capacitar a las personas para entender la relación y vínculos entre sus propias vidas y las de personas a lo largo de todo el mundo (DEA, 2010).

3. Implícito en el documento y mencionado en posteriores documentos oficiales europeos que hacen referencia al consenso del 2005 (Rajacic, Surian, Fricke, Krause y Davis, 2010; Krause, 2010), se encuentra la importancia de lograr un enfoque de múltiples agentes implicados, que trabajen a nivel local o internacional, gubernamental o no, educativo o empresarial, público o privado.

4. El énfasis en trabajar con metodologías de aprendizaje participativo y por la promoción del pensamiento crítico. Ambas, junto con la noción de que el alumnado es quién debe ser el responsable de su propio aprendizaje, permitiendo así el desarrollo de su autonomía y confianza, componen los tres criterios que determinarán qué es una buena práctica en EpD (Rajacic et al, 2010).

5. La importancia de trabajar con sistemas y procesos ya existentes, haciendo especial hincapié en el currículo escolar. En este sentido, se sugiere la necesidad de desarrollar agendas comunes con las *otras educaciones* (en derechos humanos, para la paz, medioambiental, intercultural, etc.).

6. También se dedica un espacio en el documento para destacar qué no es la EpD, afirmando que no se trata solamente de promover relaciones sociales para el desarrollo o para recaudar dinero.

El documento del consenso fue un hito en el desarrollo de la EpD en Europa. Supuso un primer paso en el establecimiento de un inicial marco común de referencia, con posterioridad derivan del mismo distintas interpretaciones y prácticas.

Dos años más tarde, y con este consenso como referencia, tiene lugar *The European Consensus on Development: The contribution of Development Education & Awareness Raising*, en el cual participaron y colaboraron representantes de los estados miembros de la UE, ONG, la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y el Consejo de Europa. Todo ellos, representan el *European Multi-Stakeholder Steering Group on Development and Education*, establecido en Helsinki en 2006, con el objetivo de que todos los estados miembros posean un

marco común. Esta declaración conjunta se convirtió en el primer marco estratégico para la EpD a nivel local, regional, nacional y europeo (Lappalainen, 2010). Se estableció como prioridad: “incrementar el conocimiento de las personas sobre cuestiones globales, así como la comprensión de la interconexión del mundo, con la esperanza de transformar sus acciones reflejando la ética de la responsabilidad global” (Joint Statement, 2007). Para ello, el consenso pretende ofrecer un marco claro para las instituciones y otros actores de la EpD, alentando a su vez, a cada país, a establecer sus propias estrategias nacionales de sensibilización y EpD. Es decir, se pretende promover el trabajo de cada país dentro de un mismo marco donde poder compartir unas bases fundamentales, experiencias y actividades transversales. En definitiva, *The European Consensus on development* supuso una respuesta a la urgente necesidad de sistematizar el fuertemente fragmentado campo de la EpD (Lappalainen, 2010).

En 2010, se publicó la evaluación de dichas intenciones con el *European Development Education Monitoring Report (Development Education Watch)*. El informe, realizado a través del estudio de anteriores evaluaciones, presenta una visión integrada de las políticas educativas de desarrollo de toda Europa, dando muestra de las contrariedades o paralelismos existentes. Dos de los mayores retos destacados en dicho informe fueron:

- El uso de diferentes jergas o términos referidos a la EpD.
- La diversidad de definiciones.

Ambos dificultan en mayor o menor medida la comparación entre distintos contextos y su consecuente colaboración. De modo que en el informe se propone la clasificación de cuatro tipos de conceptualizaciones de la EpD, según se centren en: las relaciones sociales (*public relations*), el incremento de la sensibilización (*awareness raising*), la educación global (*global education*) o las habilidades para la vida (*life skills*).

Pese a la crisis económica mundial que viene azotando desde 2007 y a la reducción de financiación que ha provocado, la EpD ha seguido progresando a nivel institucional. Un ejemplo de ello es Francia con la decisión de integrar la EpD sostenible en los centros educativos, o la redacción de las estrategias nacionales de Chipre, Estonia, República Checa, Irlanda, Finlandia, Portugal o España (O’Loughlin, 2008; Luczak, 2010; Ortega Carpio, 2007). Este aumento de estrategias nacionales resulta prometedor pero la atención a la calidad de la EpD debería causar mayor preocupación (Lappalainen, 2010). Ya se han tomado algunas medidas para abrir el debate en torno a la calidad de la EpD, como: la puesta en marcha en el 2010 por Comisión Europea de un espacio de diálogo sobre las políticas y prácticas de la EpD; o la escuela de verano de EpD (DESS) organizada por el proyecto europeo de EpD, DEEP (*Developing Europeans’ Engagement for the Eradication of global Poverty*) y CONCORD desde 2011.

3. CONTEXTO ESPAÑOL

En España la trayectoria seguida por la EpD es similar a la de los otros países, aunque se concentra en el período de tiempo que abarca desde 1986 hasta nuestros días. El nombre que se ha utilizado en España para referir a este concepto ha sido siempre *Educación para el Desarrollo*, pese a que su significado ha variado y por lo tanto distintos tipos de educaciones o adjetivos de la educación se han relacionado con la EpD.

La EpD nace ligada a la Cooperación internacional, por lo que no resulta difícil entender que el debate sobre el desarrollo haya sido uno de los temas centrales de la EpD también en España (Celorio y López de Munain, 2007, p. 124). Tal es la estrecha relación que se asocia a estos dos agentes, educativos y de cooperación, que la CONGDE los define como dos piezas complementarias y clave para el cambio del actual modelo injusto que caracteriza las relaciones internacionales (CONGDE, 2004, p. 7).

Por otro lado y como se ha visto en el apartado anterior, la EpD surge en el Norte y para el Norte. Pero con una mentalidad global, teniendo en cuenta las repercusiones, situación y futuro del Sur. Y precisamente esa visión de la relación Norte-Sur ha sido la que ha ido marcando los cambios en el entendimiento de la EpD.

La clasificación que se presenta a continuación está basada en el estudio de Manuela Mesa. Tal y como apunta la autora (2011), en un principio se propusieron cuatro generaciones de la EpD, utilizando la propuesta de Korten (1987) sobre las tres generaciones de ONG y posteriores elaboraciones (Korten, 1990; Ortega, 1994; y Senillosa 1998). Estas reflexiones que se centran principalmente en las ONGD y en su papel en el desarrollo, aportan elementos interesantes para definir un modelo específico para organizar las acciones de EpD. Posteriormente el modelo de clasificación se fue afinando, incluyendo nuevos elementos y en el estudio realizado para la Dirección General de Voluntariado de la Comunidad de Madrid (Mesa, 2000) se presenta el modelo de cinco generaciones, el cual se ha utilizado posteriormente como referencia en el Plan Director de la Cooperación 2008-2012 y en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de España (2007). Dada la acogida y representatividad de los estudios de Manuela Mesa, Directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ), en los documentos oficiales españoles, especialmente en cuanto a las etapas de la EpD, se acoge para el presente trabajo dicha clasificación.

Las cinco generaciones que Manuela Mesa distingue son (2000):

- a) Primera generación: enfoque caritativo-asistencial.
- b) Segunda generación: enfoque desarrollista.
- c) Tercera generación: enfoque crítico-solidario.
- d) Cuarta generación: enfoque de desarrollo humano y sostenible.
- e) Quinta generación: enfoque de educación para la ciudadanía global.

Simplemente atendiendo a los nombres de las generaciones, se puede comprobar la gran evolución que ha sufrido el tema que nos ocupa. Desde un enfoque caritativo, pasando por el solidario, hasta el de ciudadanía global. En esta evolución, desde los años 50, los distintos hitos y hechos históricos destacados en el contexto internacional y europeo, por supuesto, han influido en los distintos cambios de enfoque.

3.1. Primera generación: enfoque caritativo-asistencial

Aunque todavía no se puede hablar propiamente de EpD, los antecedentes de la EpD se remontan a la década de los años 50 y a un contexto confesional. En ese momento todavía no se utilizaba el concepto desarrollo como tal, sino que se hablaba de progreso económico, identificado con el avance de la ciencia y técnica y basado en el indicador de ingresos por habitante. Es decir, la industrialización era el eje del progreso de las sociedades, siendo consideradas atrasadas aquellas que no conocían o seguían dicho modelo. El subdesarrollo era entendido como el resultado del atraso, asociado con el hambre, los desastres, y escasez de recursos (Mesa, 2001). Los ciudadanos del sur son vistos como objetos y no como sujetos; son entes pasivos a la espera de una solución que siempre viene del norte. La sensibilización se centraba en las consecuencias de la pobreza, sin analizar las causas (Celorio y López de Munain, 2007). La cooperación por tanto es entendida como asistencialismo. Y las prácticas, actividades realizadas, solían ser de corta duración y con la principal intención de recaudar fondos para financiar acciones de ayuda de emergencia –a través de campañas con imágenes catastrofistas– y no tanto lograr un compromiso por el desarrollo social justo (Mesa, 2001). Por lo tanto, la EpD posee una visión que corresponde a una comprensión caritativa del desarrollo.

3.2. Segunda generación: enfoque desarrollista

La segunda generación tiene lugar en los años 60 y 70, bajo el enfoque de las teorías desarrollistas y la creación del sistema internacional de cooperación al desarrollo, la acción de las ONGD pasa de acciones puntuales a la realización de proyectos. La cooperación ahora se entiende como “una actividad a través de la cual se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos” (Boni y Pérez-Foguet, 2007, p. 86). Es decir, se dignifica la imagen del Sur, aunque el problema de la pobreza sigue sin cuestionarse ni analizar sus causas. Por lo tanto, tampoco se puede hablar de responsabilidad, o al menos, el Norte no tiene ninguna. El mensaje sigue siendo eurocéntrico y desarrollista sin darse un cuestionamiento del modelo dominante. Y donde las acciones siguen enfocándose en recaudar dinero para distintos proyectos, sin dar a conocer la totalidad de las circunstancias que han llevado a la situación que se pretende mejorar. Así, Surge la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) la cual consiste en grandes programas de ayuda externa

destinados al desarrollo industrial y crecimiento económico (Coordinadora de ONGD España, 2014). Luego esta etapa se caracteriza por la asunción incondicional del desarrollo como industrialización (Celorio y López de Munain, 2007).

3.3. Tercera generación: enfoque crítico-solidario

A partir, de la tercera generación, años 70 y 80, se va dejando a un lado la visión de la ayuda económica como acción primordial, dando más relevancia al factor educativo entre otros. Surgen además los movimientos sociales (Coordinadora ONGD España, 2014). Se entremezclan dos mensajes en esta generación:

“uno más ligado a la sensibilización, que liga pobreza con falta de recursos técnicos y financieros y, por tanto, insiste en la recaudación de fondos como objetivo último; y otro, que caracterizará a la EpD y a su voluntad de explicar las causas de la desigualdad, que pretende concienciar al público del Norte y animarle a que colabore en acciones de denuncia o cooperación para romper con la dependencia”. (Argibay y Celorio, 2005, p. 20).

Existe una serie de acontecimientos que propiciaron esta tercera generación: la Declaración del Nuevo Orden Económico Internacional, el giro social de las teorías del desarrollo, la aparición de las teorías de la dependencia, la introducción de la idea de reformismo global, la influencia de los movimientos de renovación pedagógica –Iván Illich o Paulo Freire por ejemplo–, la aparición de nuevos actores en la cooperación al desarrollo –como los comités de solidaridad, centros de investigación, ONGD críticas y organizaciones internacionales– o la Recomendación hecha por la UNESCO en 1974 (Mesa, 2000; Boni y Pérez-Foguet, 2007).

En resumen, la tercera generación supone una visión centrada en la solidaridad y justicia, con una comprensión más crítica de las causas estructurales de la pobreza (MZC, 2010).

3.4. Cuarta generación: enfoque de desarrollo humano y sostenible

Mesa sitúa la cuarta generación entre los años 80 y 90. Caracterizada por un modelo crítico-solidario de denuncia de las políticas del Norte y compromiso con el Sur. Las nuevas situaciones planteadas por cambios políticos, tecnológicos y ambientales, que sacudieron las décadas de los 80 y de los 90, ilustran una nueva concepción del desarrollo que repercute en el planteamiento de la EpD.

En la cuarta generación se asimila la visión del desarrollo como desarrollo humano y se destaca la necesidad de su sostenibilidad. Hubo una mayor consideración de las generaciones futuras y más debate en torno a la desigualdad, la exclusión y los derechos humanos (MZC, 2010). Surge así el enfoque de

Educación para el desarrollo sostenible; aunque toma forma centrándose en la responsabilidad por salvaguardar el medioambiente, la sostenibilidad se refiere a temas relacionados con tomar conciencia con promover un desarrollo y las condiciones sociales, políticas y educativas pensando en las futuras generaciones (Huckle, 2012). La diversidad cultural, la cuestión de género, la paz y los Derechos Humanos (suponen un proceso que se van fraguando desde los años 60), las migraciones, el medioambiente, los conflictos, son temáticas que se incorporan en la EpD y que caracterizan este cuarto enfoque.

Este periodo y su nuevo enfoque de la EpD, se ha traducido en el planteamiento de nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos. En lo que se refiere a los contenidos de esta etapa de la EpD, hay algunas dimensiones y contenidos de particular importancia y que incorporan una perspectiva más global del desarrollo: la crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos, y las dimensiones no económicas –migraciones, tensiones culturales, problemática ambiental y de género– (Mesa, 2011).

Así que la EpD ha sabido ampliar su agenda para favorecer una mejor comprensión de la interdependencia global y los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones “macro”. La interdependencia – que fue el concepto central de la Campaña Norte-Sur del Consejo de Europa de 1988–, y el desarrollo humano y sostenible, serán las nociones claves, de esta generación. Existe ya un fuerte cuestionamiento del modelo de desarrollo occidental –debates sobre los límites del crecimiento y costes ambientales–; la pobreza es entendida como un problema global; es decir, se ha avanzado hacia un nuevo discurso en el que se defiende que tanto Norte como Sur, son responsables de la situación mundial. La globalización que comienza a debilitar la noción de estado y el surgimiento de Foros Sociales Mundiales como el PNUD, contribuye a todo lo anterior.

Todos estos nuevos retos que se presentan requieren una adaptación a modo de respuesta que se realiza a través de dos vías: por un lado la EpD entra en el campo político (Sierra, 1997) y por otro lado, confluyendo con otras propuestas educativas, recogiendo e integrando discursos, enfoques y contenidos de otros aprendizajes.

3.5. Quinta generación: enfoque de educación para la ciudadanía global

La quinta generación supone subrayar una educación para la ciudadanía global, los derechos humanos y el desarrollo de capacidades. El concepto clave de esta generación es el de ciudadanía global. Es decir, no solo es una educación que muestra a qué mundo mirar y cómo sino que pretende promover la participación de la ciudadanía y el compromiso individual por potenciar el desarrollo humano en el ámbito local pero con una perspectiva global (Orduna, 2000), buscando

respuestas locales coherentes a los retos globales. Desde el inicio de los años 90, los cambios en las relaciones internacionales han obligado a ajustar los contenidos de la EpD. La globalización se presenta injusta en el plano jurídico, económico y social y cambia la percepción del planeta. Aumentan las desigualdades entre el crecimiento económico y en definitiva aumentan las desigualdades sociales.

La evidencia de las injusticias, patente como resultado de la mirada global del planeta, provoca que en estos años la EpD se presente más crítica que nunca reclamando un cambio cualitativo profundo en las acciones de cooperación –es decir, presentando la necesidad de reordenar objetivos, contenidos, métodos, recursos y resultados– y una mayor presencia en la sociedad. Para esto último, la EpD acentúa su prioridad de comprometer a la ciudadanía e impulsar una participación ciudadana activa y crítica.

Argibay y Celorio (2005) afirman que, frente a la globalización económica que excluye, la EpD busca potenciar la globalización de la solidaridad. Esta perspectiva permite desarrollar el concepto de ciudadanía universal y reafirmar la pertenencia a una sociedad mundial donde se pone en práctica la libertad de desplazamiento y donde a cada persona se le garantice el disfrute de los Derechos Humanos. En 1990, mismo año en el que se comienza a hablar de globalización, también se publica el primer informe de Desarrollo Humano, impulsado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Con todo ello, esta 5ª etapa de la EpD tiene como eje la justicia social y trata de concienciar, planteando como objetivo primordial la lucha contra la exclusión y la pobreza. El desarrollo se entiende como la interdependencia de todos los sectores y países, de modo que se busca conectar pueblos y naciones entre sí. Para ello, surgen una serie de correspondientes movimientos sociales, económicos, políticos y culturales; así sirven de ejemplo los Objetivos del Milenio (2000).

En esta etapa hay una comprensión más crítica del desarrollo y la globalización y un llamado a las redes para crear nuevos tipos de ciudadanía (MZC, 2010). Por lo tanto, la EpD de los años 90 es una educación para la ciudadanía global (Mesa, 2001). Una educación que promueva una conciencia crítica sobre el modelo de la globalización y una relación entre la justicia, la igualdad y la ciudadanía global. Se procede a un enfoque que promueve la visión global de las personas bajo un discurso de interdependencia, buscando formas de acción que pasen de la "protesta a la propuesta" (Mesa, 2001, p. 39).

En esta generación predomina un enfoque que acentúa prestar una mayor atención a la conciencia, y la acción por el cambio social en lugar de centrarse en los procesos de aprendizaje y comprensión crítica como se subraya en definiciones de otros países como el Reino Unido (Brown, 2013).

A modo de resumen, algunos de los rasgos más importantes de la EpD de quinta generación en España son:

1. La persona es el centro de la acción educativa y la protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que la EpD mantiene como objetivo –entre otros– contribuir a la capacitación de los ciudadanos en la acción colectiva y transformadora.
2. La interculturalidad como marco de aprendizaje y cambio cultural.
3. La justicia social, la cooperación, la equidad y los derechos humanos como valores para una nueva ética social.
4. La concienciación –siguiendo a Freire– como herramienta emancipadora, en tanto proceso que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma.
5. La ciudadanía global, la educación sólo tiene sentido desde una mirada amplia y global (Martínez, 2013).

3.6. Situación actual

El modelo de las cinco generaciones de EpD muestra que no existe una única y exclusiva definición de la EpD. Las variaciones dependen del sentido que se atribuya a las palabras desarrollo y educación, y al contexto y tiempo en el que se enmarcan. Las cinco etapas o generaciones que marca Mesa están delimitadas según los avances dados en sus enfoques, contenidos y prácticas, pero no son excluyentes, sino que coexisten en el tiempo, a la vez que cabe, que cada una surja en un momento determinado y por lo tanto posea sus propias características. Por ello es imposible apuntar cuándo acaba exactamente cada etapa ya que incluso puede afirmarse que hoy en día siguen conviviendo ápices de todas ellas. De modo que, conviven rasgos de la sensibilización y recaudación de fondos características de la primera etapa, junto con la reflexión y concienciación propia de la quinta y última generación. Más que terminar una etapa para comenzar otra, se mantiene y mejora aquella con la nueva.

Ahora bien, las definiciones han ido cambiando según las distintas etapas. Actualmente, se podría entender que la EpD es un proceso dinámico, que genera y precisa la reflexión, análisis y pensamiento crítico sobre el desarrollo y las relaciones Norte-Sur, y se centra en un proceso pedagógico que combina las capacidades cognitivas, con la adquisición de valores y actitudes, orientados hacia la construcción de un mundo más justo, en el que todas las personas puedan compartir el acceso al poder y a los recursos (Mesa, 2011).

La diferencia de concepción de la EpD a través de las cinco generaciones es clara. Aunque quizá lo sea más a partir de la tercera generación. Tras la comparación de lo que se defiende actualmente por EpD con las diferentes concepciones vistas a través de las generaciones, creemos que solamente a partir de la tercera se da un posicionamiento abierto y consciente respecto a la ayuda Norte-Sur. Anteriormente, ese posicionamiento era inexistente y a partir de la tercera generación, algunos sectores que trabajan en dicha ayuda, en un número

considerable, comienzan a hacer frente a dicho discurso –gracias en gran medida a los propios movimientos de los países receptores de ayuda–, creando un nuevo concepto de la ayuda. De modo que se podría hablar de dos generaciones o etapas de la EpD, donde la primera generación supone los antecedentes de lo que entendemos hoy en día por EpD y la segunda generación engloba su evolución propiamente dicha. Estas generaciones, a su vez están nutridas por diferentes enfoques que han marcado el origen y la evolución de la EpD respectivamente. La clasificación quedaría de la siguiente manera.

Cuadro 3: Origen y evolución de la EpD

Primera generación: antecedentes de la EpD

- a) *Enfoque Caritativo-asistencial*
- b) *Enfoque Desarrollista*

Segunda generación: surgimiento y desarrollo de la EpD

- c) *Enfoque Crítico-solidario*
- d) *Enfoque Desarrollo Humano Sostenible*
- e) *Enfoque Ciudadanía Global*

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la segunda generación (la tercera, cuarta y quinta que señala Mesa) se observa que el elemento común es que la ayuda parte del cuestionamiento de las estructuras políticas como foco del problema, generando nuevas prácticas y técnicas. En cuanto a los desarrollos y nuevos elementos entre las tres últimas generaciones, en ningún momento se abandona el posicionamiento crítico, pero se añaden nuevas problemáticas (ambiental, migratoria, conflictos armados) así como nuevos movimientos (feminismo, ecologismo), todo ello, hace que por tanto, también cambie lo que se entiende o los contenidos que se le quieren dar a la EpD.

Además, de la segunda generación en adelante se comienza a dar un fuerte valor al desarrollo en la ciudadanía de unos valores y actitudes en aras de una justicia social. Se acaba de ver cómo dentro de cada enfoque predominan unas actitudes u otras, pero el denominador común es que en todas están presentes, algo que en la primera y segunda generación que señala Mesa no. Los valores y actitudes predominantes y distintivos de la concepción de EpD que se tiene en cada enfoque reflejan muy bien la visión de cada momento y “explican”, dejan entrever, cómo serán las prácticas. Los valores predominantes de nuestra segunda generación son (CONGDE, 2004):

➤ *Tercera generación; EpD crítica y solidaria: Solidaridad, equidad y justicia.*

➤ *Cuarta generación*; Enfoque desarrollo humano y sostenible: Respeto, tolerancia y apreciación de la diversidad, y respeto al medio ambiente.

➤ *Quinta generación*; Ciudadanía global: Sentido de ciudadanía global, igualdad de derechos y Responsabilidad global.

Actualmente y pese a que la práctica todavía no ha alcanzado totalmente la quinta generación que Mesa planteaba, está teniendo lugar un debate teórico en España sobre la necesidad de ir hacia la sexta generación. Uno de los máximos defensores de dicho cambio es el Instituto universitario de EpD Hegoa y algunas de las razones que argumentan para asumir este paso de generación son:

➤ Necesidad de ser más conscientes y críticos con el modelo de la globalización y su enlace con la justicia, la igualdad y la ciudadanía global.

➤ Ser conscientes de que el desarrollo continuo es imposible y está muy centrado en la economía.

➤ Defender que no debemos educar para lograr una adaptación a la globalización o al desarrollo, sino que hay que educar para crear alternativas al desarrollo.

➤ Cambiar la denominación, no se debe seguir hablando de Educación para el Desarrollo, sino que debería adoptarse el término de Educación Emancipadora o Transformadora.

Es decir, se está planteando como alternativa, abandonar la idea de una EpD ubicada en el ámbito de la Cooperación y proponer un enfoque radical, de una alternativa global y local, de una Educación para una Transición Emancipadora, donde la educación se entiende como un proceso en el que se entrelazan las prácticas de intervención de los agentes de transformación social, es decir, las acciones educativas y lógicas de comunicación que confluyen en cambios culturales y nuevos aprendizajes.

Los que trabajamos para las ciencias sociales, tenemos también la responsabilidad de, apoyándonos en la teoría y partiendo del diagnóstico previo, proponer a la ciudadanía vías y estrategias de acción. No solamente hay que seguir buscando alternativas sino que hay que ofrecerlas a la ciudadanía. Los autores que proclaman esta sexta generación afirman que no se debe buscar una alternativa *de* desarrollo sino una alternativa *al* desarrollo. Pero, como se ha dicho, estas ideas son debatidas y hay diferentes opiniones al respecto. A nuestro modo de ver, resulta más interesante o necesario intentar saber cómo podemos trabajar la EpD en las escuelas, antes que el cambio del nombre y enfoque-generación. Se considera más importante lograr en la práctica lo deseado por todos y sobre lo que hay un razonable acuerdo, que seguir avanzando dialécticamente en la teoría, o al menos, no separar tanto la teorización de la realidad educativa y social. Además, tal y como se ha explicado en el Capítulo 1, esta postura resulta excesivamente crítica y negativa con los fenómenos del desarrollo y la globalización. Sin embargo, lo positivo de dicho debate es que estamos teniendo un momento de evaluación, un intento de aterrizar en la

realidad, planteando y constatando qué se ha hecho y en qué dirección debemos continuar.

3.7. La Educación para el Desarrollo en España a través de su marco normativo

Como se acaba de comprobar, en España la trayectoria seguida por la EpD ha sido similar a la vivida en el resto del mundo. Sin embargo su historia se concentra en el período de tiempo que abarca desde 1986 hasta nuestros días. Por lo que los referentes normativos nacionales prioritarios se hicieron esperar algo más que en Europa. Se destacan las siguientes regulaciones divididas según pertenezcan al marco normativo en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo o en el ámbito educativo formal.

A) Marco normativo desde el ámbito de la Cooperación

1. Creación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID).
2. Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo (Congreso de los Diputados, 1992).
3. Informe de la Ponencia de estudio de la política española de Cooperación al Desarrollo (Senado, 1994).
4. Ley española de cooperación 23/1998.
5. I Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004.
6. II Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008.
7. Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007).
8. Estrategia de la Educación para el Desarrollo de la Coordinadora de ONGD 2009-2012.
9. III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012.
10. Plan de Acción de Educación para el Desarrollo aprobado en 2011 por el Consejo de Cooperación.
11. IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016.

A continuación analizaremos el concepto de EpD utilizado en estas normas –no se abordarán todas, únicamente las más significativas– para comprender cómo se ha ido entendiendo la EpD en España.

Una de las primeras referencias a la EpD en el sistema de Cooperación al Desarrollo español estatal están contenidas en la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación al Desarrollo y en el I Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004. La Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo del 7 de Julio de 1998, en su artículo 9 d), establece que la EpD y la sensibilización social son instrumentos a través de los cuales se pone en práctica la política española de cooperación internacional al desarrollo. Y en el artículo 13 se definen ambos instrumentos como el:

“el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo”. (Art. 13, LICD).

La práctica de los agentes de la cooperación y el propio desarrollo normativo han llevado a concluir que no es un instrumento solamente, puesto que son muchos los actores que pueden intervenir en el proceso y ser sujetos receptores de la misma. Otra razón por la que no estamos solamente ante un instrumento de la Cooperación al Desarrollo, es que son varias las dimensiones que abarca como proceso educativo (cognitiva, procedimental y actitudinal) y distintos los espacios donde puede desarrollarse (formal, no formal e informal). Todo ello ha dotado de una enorme riqueza a la EpD, no exenta de complejidad por otro lado, pero que reclama su propio espacio y reconocimiento como ya hemos destacado a lo largo de estas páginas.

Por lo que respecta al I Plan Director 2001-2004, esta publicación hace referencia a que la EpD, la sensibilización y la investigación tendrán que financiarse a través de las partidas de la Agencia Española de Cooperación Internacional y de la cooperación descentralizada. Además especifica los actores encargados de trabajar la EpD, la sensibilización y la investigación, citando expresamente los medios de información, los centros de enseñanza superior y de investigación; pero nada se dice de las ONGD como impulsoras de estos procesos (aunque sí que se hace referencia a ellas como receptoras de la cofinanciación de las Administraciones Públicas), ni de los centros educativos u otros actores del sistema educativo. Únicamente se los considera como destinatarios de las acciones.

En el II Plan Director 2005-2008 se define la EpD como un proceso, al que debe dotarse, al igual que otros ámbitos sectoriales de la cooperación española, de un marco estratégico de intervención. La EpD es un:

“Proceso educativo constante que favorece la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur; promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible” (II Plan Director 2005-2008, p. 99).

Vemos entonces cómo comienza a existir desde al ámbito normativo una defensa del propio marco estratégico de intervención de la EpD, siendo igual de necesario que en otros ámbitos de la Cooperación española. Luego apreciamos cómo se valora como algo más que un instrumento de la cooperación, pese a que

se siga considerando como algo perteneciente a la misma. Veremos cómo esta visión ha ido avanzando hasta la percepción de la EpD como un proceso que obviamente contribuye a la Cooperación internacional pero que se incluye más bien en el plano educativo y que incluso posee su propio fundamento y entidad.

Es en el propio II Plan Director 2005-2008 se comienza a vislumbrar esta relación de la EpD con el ámbito educativo si advertimos como, la cita anterior comienza con un “proceso educativo”, además, más adelante se considera una:

“educación sociopolítica que tiene como eje la justicia social y que trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza, del poder y entre mujeres y hombres, de sus causas y consecuencias, y del papel del Norte los pueblos en construir estructuras más justas” (pp. 99-100).

Por lo tanto, la Cooperación Española establece a través del II Plan Director 2005-2008 su compromiso con la EpD como uno de sus criterios de intervención. La respuesta a este compromiso se materializa en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, elaborada en el 2007. El III Plan Director 2009-2012 plantea la EpD como un “ámbito estratégico de la política de cooperación española” (p. 78) –son siete en total– y se compromete a promoverlo a través de acciones en espacios formales, no formales e informales. Aquí pues, encontramos un gran avance en cuanto al reconocimiento de la EpD se refiere. En el II Plan Director, la EpD se encontraba dentro del apartado de “Principales Instrumentos de la Ayuda”, en cambio en su sucesor lo encontramos en el apartado de “Ámbitos estratégicos de la Política de Desarrollo de la Cooperación Española”.

“La EpD es un ámbito estratégico de la cooperación, porque a través de ella se contribuye a que la ciudadanía pueda responder a los retos que plantea el actual proceso de globalización, respuestas coherentes con el enfoque basado en los derechos, la promoción de las capacidades humanas y la ayuda inclusiva” (III Plan Director 2009-2012, p. 78).

De manera que se aprecia un cambio en la visión de la figura de los centros escolares pasando de receptores a emisores de la EpD. Se apuesta por avanzar sustantivamente en la incorporación de la EpD en el sistema educativo reglado, y para ello se destaca la necesidad de promover la participación, coordinación y complementariedad de los agentes de la sociedad: ONGD, nuevos movimientos sociales, empresas y organizaciones empresariales, medios de comunicación, plataformas y redes internacionales, incluyendo redes de autoridades locales que promuevan una ciudadanía global, e incorporando en sus iniciativas a representantes de estas instituciones y movimientos.

En el Plan de Acción de ED aprobado en 2011 por el Consejo de Cooperación se explica que a finales de 2010 se constituyó en el seno del Consejo de Cooperación, el Grupo de Trabajo de Educación para el Desarrollo donde están presentes representantes del conjunto de agentes de la EpD. Los objetivos que se

marcaron para este grupo fueron:

“Además de prestar apoyo al Consejo para la coordinación de actores y la elaboración de informes o dictámenes, [...] realizar aportaciones, en el año 2011, para la puesta en marcha del Plan de Acción de Educación para el Desarrollo de la AECID, que velará por la coherencia de las actuaciones del conjunto de las administraciones públicas” (p. 42).

Este grupo significa un intento de avanzar en la unificación de la EpD estatal. Trabajar por esa “coherencia en las actuaciones” es uno de los pilares que ayudarán a nuestro país a mejorar la EpD desde el punto de vista de la eficacia. Poseer un grupo que elabora informes, realice aportaciones y luche por la unión – facilitar las bases, prioridades sobre las que trabajar a nivel general y con posibilidad de concreción– de las actuaciones puede suponer un ahorro de tiempo y dinero a los agentes encargados de promover la EpD.

Entre las prioridades que se destacan en el Plan de Acción (2011) se encuentra “la consolidación del Programa de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, para lo que se firmará un convenio con el Ministerio de Educación” (p. 42). Por otra parte, se establecerán mecanismos y actuaciones que permitan la incorporación paulatina a este programa de las comunidades autónomas, las entidades locales, la universidad y empresas y organizaciones empresariales, ámbito donde la EpD es esencial.

Por último en el IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 podemos leer la siguiente definición:

“La educación para el desarrollo es un proceso clave para la cooperación española, que tiene como objetivo conseguir que la ciudadanía se comprometa y participe de una política de desarrollo eficaz y de calidad a través del conocimiento y el desarrollo de competencias, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos.” (p. 32)

En este punto de la EpD vemos cómo ya no se reconoce como un instrumento de la cooperación sino como un proceso –educativo– que parece que es independiente pero que se encuentra relacionado con la cooperación, siendo incluso un elemento clave para la misma ya que “*consigue que la ciudadanía se comprometa y participe de una política de desarrollo eficaz y de calidad.*” Esto –dice– se consigue por medio del “*conocimiento y desarrollo de valores y actitudes*” o lo que es lo mismo, por medio de una educación previa. Se aprecia cómo se destaca la importancia de la EpD como un proceso que debe preceder a la acción que anhela la cooperación.

Tal ha sido el giro en la comprensión de la EpD y su propio espacio, que el IV Plan Director señala que los actores de la cooperación deben proceder desde distintas vías para favorecer y fomentar la EpD. Las vías que se proponen son (IV Plan Director 2013-2016, pp. 32-33):

➤ Reforzar los procesos de EpD integrando las dimensiones de sensibilización, formación, investigación para el desarrollo y movilización social.

➤ Mantener y fortalecer los espacios de trabajo conjunto y de coordinación de actores de la EpD.

➤ Fortalecer el trabajo en red así como la coordinación y complementariedad entre los actores de la cooperación española en EpD.

➤ Fomentar la cultura evaluativa de la EpD en las funciones de mejora, generación de conocimiento sobre la práctica y rendición de cuentas.

Desde aquella visión que hemos visto en la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo de 1998 donde se establece la EpD como un instrumento de la cooperación, a la actual, observada en este IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016, ha habido una gran evolución traducido en avances positivos para la “consolidación específica” de la EpD.

B) Marco normativo desde el ámbito de la Educación

Volviendo a la lista expuesta con anterioridad que recoge los hitos más importantes en España sobre la EpD, pronto nos percatamos de que, el número de referentes en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo es mayor que los que pertenecen o provienen del ámbito educativo. Siendo estos segundos los siguientes:

➤ Primer Instituto Universitario de Educación para el Desarrollo: Hegoa (1987)

➤ Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

➤ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

➤ Ley 27/2005 Fomento de la educación y la cultura de Paz.

➤ Ley Orgánica de Educación 2/2006.

➤ I Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer (2009).

La escasa lista de referencias muestra cómo la EpD ha sido en su mayor parte un proceso perteneciente al ámbito de la Cooperación, surgió en este contexto y su desarrollo ha sido siempre paralelo al mismo. Sin embargo, poco a poco la EpD se ha ido configurando como proceso educativo en sí mismo, incluyéndose en el sistema educativo formal. De modo que el propio avance de la EpD ha ido descubriendo la necesidad de tener un apoyo normativo que promueva, coordine y gestione la EpD en el ámbito formal de la educación.

La inclusión de la EpD en la educación formal, es un tema defendido en las últimas décadas y respecto al que aumentan las medidas e iniciativas que lo facilitan y fomentan. En este punto hay que recordar el apartado en el que se ha abordado la evolución y las distintas etapas de la EpD. Si la EpD comenzó su andadura en España en 1986, es difícil pretender que se comenzara a contemplar en las leyes educativas sin unos años de margen.

Sin embargo cabe destacar –dentro del sistema educativo aunque no como ley– la creación de la asociación sin fines de lucro, Hegoa, en 1987, en Vitoria. La relevancia que ha tenido en el panorama español se explica porque:

➤ Se crea solamente un año después de la fecha en la que aparece como tal la EpD en España.

➤ Surge como iniciativa de un grupo de docentes universitarios de la Universidad del País Vasco, de modo que su trabajo se orienta a la formación, investigación y documentación de la EpD. Tareas sumamente necesarias en el tema, entonces y ahora.

➤ Su vinculación con la Universidad permitió en 1999 establecerse como Instituto adscrito a ésta. Y recientemente, en el 2011 se adscribe como Instituto Mixto, siendo en la actualidad una asociación sin ánimo de lucro y un Instituto universitario.

➤ Muestra con la organización de Congresos (el primero de EpD en España, en 1990 y desde entonces, tres más, el 2º en 1996, el 3º en 2006 y el 4º en 2014), cursos, masters y un programa de doctorado, la promoción y consolidación de este campo educativo.

Volviendo al marco normativo, el hito más importante para la EpD en el ámbito educativo formal, fue la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta disposición “abrió una oportunidad para abordar las cuestiones del desarrollo y las relaciones Norte-Sur como un eje transversal de carácter interdisciplinar en el conjunto del currículum de las enseñanzas de Primaria y Secundaria” (Baselga, Ferrero y Boni, 2004, p. 31). Aunque existían profundas contradicciones entre la concepción de la transversalidad y su relación con las áreas curriculares de conocimiento (Salinas, 2014), las ONGD jugaron un papel importante en el apoyo y asesoramiento a los educadores a través de diversos programas formativos y la elaboración de materiales y propuestas didácticas. Esta nueva ley supuso una importante vía de entrada para la educación en valores en el sistema educativo. En su preámbulo, se subraya el carácter central de la “valoración ética y moral” en la acción educativa cuyo “objetivo primero y fundamental” se orienta a una “formación plena dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”. Se reconocía, además, que los sistemas educativos realmente educan en valores a través de la práctica de un clima social acorde con esos valores.

Asimismo, en su artículo primero, fijando los “principios y valores de la Constitución” como inspiradores de la Ley, se explicitaban las finalidades del sistema educativo. Y aquí, junto a otras referencias al “respeto de los derechos y libertades”, “tolerancia”, “libertad”, “principios democráticos”, “respeto de la pluralidad lingüística y cultural”, aparecía en los puntos f) y g) unos fines de la educación que bien podrían haber sido definiciones de la EpD en otro documento: Artículo 1. f) “la preparación para participar activamente en la vida social y

cultural” y g) “La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad con los pueblos”.

Dentro del apartado de principios educativos, en el artículo 2, se encontraban otras referencias igualmente relevantes por sus referencias a la necesidad de educar en valores de una manera transversal, formulando este criterio como principio de la actividad educativa: Artículo 2. 3 a) “educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales”. Queda claro que para la educación formal, no sólo se contempla la educación de conocimientos, sino también de destrezas y valores. Otros puntos importantes que guardan relación con la EpD son los artículos 2.3.c, 2.3.d, 2.3.e y 2.3.k: c) “efectiva igualdad entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas”; 2.3.d) “el desarrollo de capacidades creativas de espíritu crítico”; 2.3.e “el fomento de los hábitos de comportamiento democrático” y 2.3.k) “formación en el respeto y defensa del medio ambiente”.

Al hilo de lo dispuesto en la LOGSE, las Comunidades Autónomas también legislaron para incluir la educación en valores en los distintos ciclos educativos de la Enseñanza infantil, primaria, secundaria y bachillerato; como se verá más adelante en el Capítulo 4. La entrada en vigor de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que derogó la LOGSE, cambió el panorama por lo que se refiere a la promoción de la EpD en la enseñanza preuniversitaria. A juicio de la Ley de Calidad, los valores en los que más debía incidir el sistema educativo eran los que configuran la “cultura del esfuerzo y la exigencia personal” (tal y como aparece en el Título Preliminar): “los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor”. Al contrario que en la LOGSE, no hay referencias explícitas a la cooperación entre los pueblos, pero sí se ve recogida en el artículo 1 se dice textualmente:

“b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado” (BOE 307, 2002, 45192).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación vuelve a hablar explícitamente sobre la educación en valores. Esto puede verse en dos principios de la misma. El tercer principio –ampliación del anterior en la LOCE–, el “c”, defiende: “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (BOE 106, 2006, 17164). El principio “l” por su

parte habla de: “el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (BOE 106, 2006, 17165). En cuanto a los fines educativos que defiende o promueve esta ley y que guardan relación con la EpD son, literalmente extraídos de la Ley, los principios “c”, “e”, “g” y “k” (BOE 106, 2006, 17165):

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Por lo tanto vemos en la ley, temas explícitos, objetivos y contenidos propios de la EpD, pero no se habla de ella como tal. La EpD ha hecho suya la educación en valores, o ha hecho suyo educar en algunos valores, “los típicos” planteados en las sociedades democráticas como manifiesta la LOGSE, luego es lógico que aparezcan algunos de esos valores –lo que dice suyo de EpD– en otros apartados como el de ciudadanía. Quizá un acercamiento a la EpD sea la inclusión de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, dentro del currículo de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en respuesta a las indicaciones del Consejo de Europa, que recomendó a todos los estados miembros que hicieran de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de su política educativa. En España ha sido una materia obligatoria y evaluable en la educación básica y el bachillerato.

Las modificaciones de la LOE con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013) referidas a temas que incumben a la EpD son:

1. La modificación del principio l) quedando de la siguiente manera “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”.

2. También, los principios b) y k) son modificados quedando: “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador

de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”. “k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”.

Después de mucho debate en torno a la asignatura propuesta por la LOE, Ciudadanía y los Derechos Humanos, parece que definitivamente desaparece con la nueva Ley educativa LOMCE. Esta última señala –en su artículo 18 en el punto 3 donde se enumeran las asignaturas específicas que deberán cursar los alumnos según los diferentes cursos– que la asignatura que ocuparía el lugar de esta materia y se ofrece como optativa a religión, se llama “Valores Culturales y Sociales” en Primaria y “Valores Éticos” en Secundaria tal y como queda el artículo 24 punto 3 después de la reforma. En el preámbulo encontramos también una serie de afirmaciones que bien podrían relacionarse con la EpD. La educación se define como un proceso que tiene el objetivo de “facilitar el desarrollo personal y la integración social”. La aplicación de tal objetivo supone que “el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio”. Ya que, vivimos en “una sociedad más abierta, global y participativa [que] demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores”. Y “el éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa”.

En resumen, ninguna ley educativa nombra como tal, explícitamente, la EpD. Pero sí se señalan objetivos, principios o asignaturas en las que tiene cabida la EpD ya que se habla de formar una ciudadanía democrática, con ciudadanos críticos, participativos, solidarios, etc., objetivos que coinciden con los que se proponen en la EpD. De lo que se concluye que la EpD puede ser una opción para lograrlos. En definitiva, aunque todavía no se nombre la EpD como tal, sí se expresa la necesidad de trabajar una serie de valores y contenidos que justifican trabajar la EpD en el sistema educativo formal.

Fuera del ámbito normativo, otro importante hecho en nuestro país para la EpD son los premios Vicente Ferrer. Con el objetivo de estimular la implementación de la EpD en el sistema educativo, el Ministerio de Educación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), crearon en el 2009 el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer. Por medio de la convocatoria se pretende premiar las prácticas de docentes y compartir experiencias en torno a la EpD. El premio se concede anualmente a 15 centros educativos y responde al interés común por parte de las administraciones de educación y cooperación de adoptar medidas eficaces para afianzar la EpD en la educación formal.

4. SÍNTESIS

La concepción de la EpD se configura a la par que se realizan acciones de Cooperación al Desarrollo. En el ámbito internacional la institución más representativa para comprobar el impulso de este nuevo enfoque es la ONU en el marco de las políticas sociales y educativas con las que se procura una nueva mentalidad en una nueva ciudadanía.

La regulación legislativa de la Cooperación al Desarrollo sirve de punto de referencia para entender cómo se presenta en parte igual y en parte diferente las acciones de cooperación y EpD por parte de países y ONGD. En España se sigue un proceso similar al de otras naciones aunque sus inicio es más tardío en lo que concierne a la configuración política, y lógicamente discurre en paralelo a la que se realiza en Europa. En el último Plan Director de la Cooperación Española (2013-2016) se define a la EpD como un proceso educativo que si bien facilita la cooperación al desarrollo, se diferencia de la misma. En la legislación educativa vigente, la EpD no aparece con nombre propio como es el deseo de los principales agentes de la Cooperación al Desarrollo.

CAPÍTULO 3. PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

INTRODUCCIÓN

Los complejos desafíos que plantean nuestro tiempo y sociedad solamente pueden ser enfrentados por una ciudadanía activa global. Precisamente la EpD es un enfoque de aprendizaje cuyo objetivo consiste en construir ciudadanía global.

UNICEF define la EpD como un proceso que:

“promueve el desarrollo, en niños y jóvenes de actitudes y valores como la solidaridad global, paz, tolerancia, justicia social y la conciencia ambiental; y les equipa con los conocimientos y habilidades necesarias que les permita promover esos valores y lograr un cambio en sus propias vidas y comunidades, tanto local como globalmente” (UNICEF, 1992, p. 1)

Tras el exhaustivo repaso a la historia de la EpD en el Capítulo 2, puede resumirse que el origen de la EpD en el ámbito educativo se debe a dos momentos o movimientos que surgieron en los países industrializados o desarrollados. En 1970 las ONG y las agencias de ayuda humanitaria involucradas en las cuestiones de desarrollo, comenzaron a producir materiales de enseñanza que fomentaron la sensibilización y ayuda de los jóvenes en la industrialización de otros países. Este área de estudio empezó a entenderse como EpD. De manera paralela, muchos educadores de los países del Norte comenzaron a buscar estrategias, alianzas para la organización local que ayudara a las personas con problemas como la pobreza, la salud y el analfabetismo. Ese segundo movimiento permitió el desarrollo de habilidades que capacitaron a las personas y los grupos a promover cambios sociales.

Ambas iniciativas conforman a grandes rasgos las raíces de la pedagogía de la EpD y su crecimiento ha continuado desde entonces debido a tres razones principalmente (Fountain, 1995), que coinciden en destacar una situación de cambio:

a) Las ideas sobre lo que es o constituye el Desarrollo cambian constantemente.

Muestra de ello son los informes del PNUD, en los cuales el concepto de desarrollo ha ido cambiando desde 1990 hasta nuestros días. También en el Capítulo 1 hacíamos un recorrido sobre los cambios en este concepto. En general, hasta 1990 el desarrollo se entendía como crecimiento económico y esta asunción poseía prioridad frente a otros aspectos como la salud, educación, medio ambiente, etc. Pero desde entonces la tendencia ha sido explicar el desarrollo “por medio de indicadores humanos y no por variables económicas” (UNICEF, 1990, p. 4).

b) La naturaleza de las cuestiones globales están en continuo cambio.

Las cuestiones globales son increíblemente complejas y variadas, teniendo que ver con aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos y ecológicos; que deben ser entendidos previamente si se desea proponer o buscar soluciones a los problemas existentes. Las cuestiones globales son universales y no pueden comprenderse si no es dentro de sus múltiples contextos y cambios.

c) Los valores educativos deben cambiar.

El currículo educativo suele estar centrado en la propia historia económica y política del país en cuestión, enfatizando las relaciones con otras culturas dominantes, lo que puede impedir el desarrollo de una identidad global e intercultural del alumnado. Por otro lado, el ambiente escolar está caracterizado por un ambiente competitivo, donde prima la mentalidad de “yo primero” en lugar del trabajo cooperativo, necesario en cualquier cuestión global. La educación debe jugar un papel activo no solamente en la transmisión del conocimiento, sino también en la “promoción de las actitudes y valores propias de una ciudadanía global” (Fountain, 1995, p. 14). Se plantea así un importante reto tanto al sistema educativo como institución, como al profesorado y su formación, lo cual se constata en el Capítulo 5.

La capacidad singular que tiene la educación para responder a todos esos retos, “le confiere una posición central en el marco de desarrollo para después del año 2015, y en los planes de las futuras políticas tanto en los países pobres como en los ricos” (UNESCO, 2014, p. 185). Muestra de ello, es el hecho de que expresiones como “preparar a los estudiantes para ser ciudadanos globales” formen ya parte del vocabulario de las instituciones educativas alrededor de todo el mundo (Richardson, Blades, Kumano y Karaki, 2003; Bourn, McKenzie y Shiel, 2006). Objetivo que está muy relacionado y justificado con términos como la globalización y ciudadanía (Apple, Kenway, Singh, 2005; Kenway y Bullen, 2008; Edwards y Usher, 2008; Dower y Williams 2002; Dower 2003; MacIntyre-Mills, 2000). Como dice Carter, “la idea de ciudadanía global está otra vez de moda” (Carter, 2001).

Parece ser que existe un gran interés por estos temas, al menos desde la academia e instituciones internacionales. Interés que contrasta con la realidad, la cual muestra que esta educación y aprendizaje que se reclama desde la EpD, a menudo se queda en políticas o iniciativas sin llegar a lograr una verdadera práctica (Scott and Sterling, 2007). Quizá por ello son varias las voces que reconocen la importante contribución de los enfoques pedagógicos subyacentes tras la EpD o de enfoques de aprendizaje acerca del mundo (McKenzie, Bourn, Evans, Brown, Shiel, Bunney, Collins, Wade, Parker y Annette, 2003; Bourn, McKenzie y Shiel, 2006; Lunn, 2006).

En este tercer capítulo de la tesis, se pretende abordar la EpD desde la pedagogía, exponiendo las distintas teorías educativas y de aprendizaje involucradas, así como presentando una posible lista de los objetivos a alcanzar

tanto con el alumnado como con el profesorado, lo cual guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. AGENTES PRINCIPALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La amplitud de la práctica en EpD es perpetuada por la considerable variación en las formas en las que se percibe y articula y por la diversidad de organizaciones, instituciones y educadores involucrados (CONCORD, 2007).

Noddings observa que no es posible separar la educación de la experiencia personal; de “quiénes somos, con quién estamos relacionados y cómo estamos situados” dependerá lo que aprendamos, qué valoremos y cómo enfoquemos nuestra vida intelectual y moral (Tite, 2008, p. 76). En la EpD existe una tendencia a fomentar las metodologías participativas, buscando que las personas lleven a cabo una acción vivencial que contribuya a mejorar el mundo (Trewby, 2007; Gibson, Rimmington y Landwehr-Brown, 2008). Y aunque existen autores que cuestionan y critican este tipo de prácticas (Leonard, 2008; Baillie Smith y Laurie, 2011), en general se acepta el impacto significativo que puede tener sobre la persona la experiencia personal (Debeljak, 2012).

La acción es considerada un aspecto clave en la práctica de la EpD (Fountain, 1995; Ni Chasaide, 2009). Hace que el aprendizaje sea concreto y no solamente se entiende como un resultado del proceso de aprendizaje sino además como una manera de dar significado y reforzar el nuevo conocimiento, actitud o habilidad desarrollada (Fountain, 1995).

Por otro lado, la importancia en la acción es una muestra de las raíces de la EpD en la teoría de Paulo Freire. Para Freire, la reflexión sin la acción se convierte en mero “verbalismo”, pero la acción sin la reflexión es puro “activismo” (Freire, 1970). Otros ejemplos son: los modelos de *learning through doing* (McAdam, 1986), la pedagogía de compromiso cívico (Banaji, Buckingham, Van Zoonen y Hirzalla, 2009), la pedagogía de la protesta de Della Porta y Diani (1999) o la afirmación de Mayo sobre que la participación en movimientos sociales puede ser un proceso educativo en sí mismo (Mayo, 2005).

Sin embargo, del mismo modo que existe cierta evidencia sobre la efectividad de los modelos de aprendizaje-acción en la EpD (Asbrand, 2008), también surgen una serie de cuestiones que deben ser abordadas: ¿Debería la EpD seguir una metodología lineal educación-acción, o un modelo en espiral acción-reflexión-práctica? (Hayes y McNally, 2012), ¿Cómo deben enfocar los educadores una práctica educativa que busca distintos resultados en su alumnado? (Mayo, Gaventa y Rooke, 2009). Además hay que tener en cuenta que lograr como resultado la esperada acción no significa que exista un correcto

conocimiento o un profundo compromiso con el tema en cuestión (Tarrow, 2005). A todos estos interrogantes se enfrentan los dos principales agentes de la EpD en su práctica diaria. A continuación, se analizan las ONGD y centros educativos, los dos agentes fundamentales de la práctica de la EpD.

1.1. El rol de las ONGD

Los procesos educativos preocupados por sensibilizar y comprometer a las personas de los “países desarrollados” (o de “Occidente”, del “Primer mundo”, del “Norte”, etc.) no son nada nuevos (Trewby, 2014). Junto con otras “educaciones” como la ambiental, para la paz, humanitaria o en derechos humanos, la EpD ha estado fuertemente influenciada por organizaciones benéficas, ONG y otros movimientos sociales (Huckle, 2006), especialmente en Europa (Rajacic et al, 2010). La EpD se ha entendido –y todavía hoy se entiende– como una respuesta al deseo de las ONGD de asegurar la legitimidad pública de la ayuda y el desarrollo (Bourn, 2008), a través de actividades dirigidas a educar, informar y generar apoyo (Adams, 2010). Por lo que, como se acaba de exponer en el apartado anterior, la EpD nace dentro del contexto de la Cooperación y evoluciona según lo haga dicho ámbito y en consecuencia las ONGD. Es más, hablar de la historia de la EpD, es en mayor medida, hablar de la historia de las ONGD (Regan, 1994). Quizá por esa razón se han realizado numerosos estudios para intentar comprender el rol de las ONGD en la EpD (Arnold, 1988; Osler, 1994; Harrison, 2008; Krause 2010; Rajacic et al, 2010, entre otros).

De modo que es interesante entender cómo las ONGD definen la EpD puesto que éstas han ejercido y ejercen una fuerte influencia en la práctica de la misma. Por ejemplo, en UK programas como el *Oxfam's Framework for Global Citizenship*, *British Red Cross Programme on Humanitarian Education* o el *UNICEF's Rights Respecting Schools*, han podido ejercer mayor influencia en el pensamiento de los docentes sobre EpD que cualquier documento del gobierno (Bourn y Hunt, 2011). Además, las ONGD suelen ser el primer contacto o punto de partida en términos de llevar perspectivas de justicia social a los colegios y comunidades.

Bourn (2014a) afirma que lo distintivo entre el enfoque de las ONG europeas y el documento del consenso de 2005 –documento que, como se ha visto, supuso un punto de inflexión en la historia de la EpD–, es el vínculo que éstas señalan entre el aprendizaje de la sensibilización (*awareness raising learning*) y la acción informada (*informed action*) con un fuerte énfasis en el empoderamiento (*empowerment*) y participación democrática (*democratic engagement*) para garantizar el cambio social. La perspectiva de las ONG suele sustentarse sobre los fuertes valores de la equidad y la justicia social.

Rajacic et al (2010), en su *Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness*

Raising, identificaron como principal objetivo de la EpD el “cambio de la injusticia y pobreza global”; y los medios para lograrlo: luchar con la desinformación y fomentar la comprensión de la globalización y la participación social información (2010, p. 118). Es decir, la perspectiva general de las ONG sitúa la *acción* y el *cambio* como los conceptos clave, los ejes sobre los que debe entenderse la EpD.

Las principales características que destaca Rajacic (2010) del enfoque de la EpD desde las ONGD son:

- Comprensión del mundo globalizado y de los vínculos existentes entre nuestras vidas y las de otras partes del planeta.
- Basada en fundamentos y objetivos éticos como la justicia social, los derechos humanos y el respeto.
- Procesos de aprendizaje participativos y de transformación con énfasis en el diálogo y la experiencia.
- Desarrollo de competencias de auto-reflexión crítica.
- Apoyo y fomento de la participación activa.
- Trabajar por una ciudadanía global activa. (Rajacic, 2010, p. 121).

Por otro lado, en el estudio *European Development Education Monitoring Report-Development Education Watch* se reconocen una serie de aspectos comunes en las definiciones o interpretaciones de la EpD por parte de las ONGD europeas:

- Informar y sensibilizar sobre temas relacionados con el desarrollo.
- Cambiar actitudes y comportamientos.
- Permitir la comprensión de las causas y efectos de los problemas mundiales.
- Movilizar a los ciudadanos a través de la acción informada (Krause, 2010).

Todos estos elementos se encuentran recogidos en la definición dada por el *Development Awareness Raising and Education* (DARE) Forum, donde se explica la EpD como un proceso de aprendizaje activo, fundada en los valores de la solidaridad, la igualdad, la inclusión y la cooperación. Permite a las personas a pasar de la conciencia básica de las prioridades del desarrollo internacional y del desarrollo humano sostenible, a través de la comprensión de las causas y efectos de los problemas mundiales a la implicación personal y las acciones informadas (DEEP, 2011).

Luego el papel de las ONGD en la construcción de la ciudadanía se basa en las potencialidades que tienen para movilizar a la sociedad, articularse con otras organizaciones o instituciones, fomentar un mayor entendimiento de los problemas globales e incidir en la toma de decisiones de los agentes del desarrollo (Coordinadora de ONGD España, 2014). Para todo ello, la Coordinadora de ONGD España señala que las ONGD deben (2014):

- Promover espacios de reflexión, diálogo y aprendizaje sobre la situación, causas y consecuencias de las situaciones de injusticia o pobreza mundiales.
- Ser agentes de cambio y motivar a la sociedad para que lo sean.
- Trabajar para lograr políticas que favorezcan el desarrollo de los pueblos.
- Canalizar el compromiso ciudadano en un desarrollo justo, al mismo tiempo que transformar y construir modelos de desarrollo.
- Generar herramientas y metodologías comunicativas que alcen voces alternativas a las de los medios de comunicación.
- Dar cuenta de los logros y cambios conseguidos.
- Trabajar –realmente– en red.

Sin embargo, existen una serie de críticas al trabajo de EpD elaborado por las ONGD. Veamos algunas de las críticas más repetidas y su contra-argumentación.

Desde el punto de vista pedagógico, algunos autores encuentran lagunas en la perspectiva de las ONGD. Tal es el caso de Marshall (2007) quien asegura que, con demasiada frecuencia, las ONGD han promovido lo afectivo, en detrimento del dominio cognitivo. Bryan y Bracken (2011) afirman que la práctica de la EpD desde las ONGD frecuentemente reposa bajo el énfasis de enfoques caritativos, pese a que Tallon (2012) defiende que existe tanto enfoques caritativos como críticos.

Unido a lo anterior, otra crítica es que las ONGD tienden en ocasiones a estar demasiado preocupadas o interesadas en promocionar su propia agenda para el desarrollo y educación, difundiendo unos particulares puntos de vista, que aseguren el apoyo social a sus proyectos (Standish, 2012). En contra, Marshall (2005) defiende que eso mismo puede entenderse como propuestas de cambio alternativas a las de los gobiernos y políticos.

Dogra (2012) concluye en su libro que el objetivo de las ONGD de comprometer a la sociedad del Norte con la pobreza del Sur es percibido por el público como imágenes paternalistas, acciones de buen hacer, ayudar a otros, etc. El Sur se sigue presentando como un medio rural, ahistórico o eterno (p. 69). Según lo cual, cuestiona la existencia de un debate crítico en torno al valor de la ayuda y el desarrollo en los materiales producidos por las ONGD. Quizá porque a las organizaciones les interesa más promover y contar a la sociedad las historias positivas de sus actividades que las negativas (Tallon, 2012; Bryan y Bracken, 2011). A pesar de ello, la potencialidad de las ONGD es que pueden proporcionar una conexión y diálogo directo con las comunidades del Sur (Weber, 2012).

Otra crítica relacionada con la práctica de las ONGD es el excesivo énfasis en la acción social, llegando a asumir una relación directa entre los valores y el deseo de cambiar el mundo. El deseo de cambiar el mundo y acabar con las injusticias hace que sus programas educativos demuestren la suposición de trasfondo de que la relación aprendizaje-empoderamiento-acción es directa. Se

puede llegar a cometer el error de creer que sensibilizando se lograrán cambios en los comportamientos de las personas que resulten en acciones sociales contra las desigualdades y sustentando los valores de la ONGD. Lo cual choca con cualquier pedagogía y práctica educativa, donde el resultado nunca puede darse por supuesto, creando un conflicto mayor si hablamos de la pedagogía de la EpD (Krause, 2010). La autora Weber (2012) se hace dos preguntas respecto esto: “¿es moralmente correcto "obligar" a actuar o llevar a la acción?, y si la respuesta es sí, ¿cuáles son los posicionamientos éticos que sustentan este tipo de programaciones para la acción?” (Weber, 2012, p. 17).

En cuanto a lo anterior, desde un punto de vista educativo, Scheunpflug y Asbrand (2006) critican dicho énfasis de las ONG en la acción y el cambio personal; y su falta de atención a la importancia de las competencias y a la relación entre conocimientos y habilidades. Estas autoras aceptan que hay dos maneras de entender dicha acción: respaldada por una teoría de la acción basada en la tolerancia y empatía; y en segundo lugar como una teoría de sistemas donde el objetivo es apoyar el desarrollo de los estudiantes en cuanto a la adquisición de competencias para la vida en una sociedad mundial.

Por último, también se ha dicho que las ONGD promueven mensajes dentro de las aulas de la escuela que se toman como norma, como una inherente y correcta verdad y no como una perspectiva (Tallon, 2012). Según esto, las ONGD utilizan los sistemas educativos para asegurar ingresos y un respaldo más amplio de sus campañas.

Pese a todas las críticas expuestas, las ONGD tienen, en general, una imagen positiva, escuchada y respetada. Su influencia en el público en general en muchos países industrializados es muy importante. Lo que se dice se toma a menudo como la "voz real". Esta repercusión ha tenido consecuencias en la práctica realizada y en su escasa autocrítica como se acaba de mostrar, tanto por parte de las ONGD como de los centros educativos o colectivos con los que éstas trabajan. Tallon (2012) señala que los docentes y los jóvenes han sentido que no era apropiado cuestionar o criticar sus posiciones debido a que se asumen como verdaderas y podría calificarse de una falta de respeto o conocimiento.

En definitiva, las ONGD han tenido y siguen desempeñando, un importante papel dentro de la EpD. Hasta tal punto que se puede argumentar que, sin su participación y apoyo para la sensibilización y la comprensión de las cuestiones de desarrollo dentro de la educación, la EpD nunca habría surgido en algunos países (Bourn, 2014a). Las ONGD han dado forma a la práctica de la EpD y el foco de gran parte de su labor se ha centrado en la participación en las escuelas en temas de desarrollo.

1.2. El rol del Sistema Educativo

El ámbito de la educación se caracteriza por ser un campo en el que se cuestiona todo continuamente: el currículum, la organización, la estructura, su papel social, incluso su función principal. A toda esta controversia se intenta dar explicación desde diversos enfoques, como el enfoque de capital humano (Becker, 1973) y los que consideran la educación como un instrumento para favorecer el crecimiento económico, o la visión de la educación con valor en sí misma, como cultivo de la humanidad (Martha Nussbaum, 1997), o la educación para el desarrollo de capacidades (Amartya Sen, 1999).

Sea como fuere, y entendida la educación como un mero instrumento o no, lo que de verdad es incuestionable, es el valor que posee en el avance del desarrollo en general, posibilitándolo, enriqueciéndolo y sustentándolo. Un país educado es un país competitivo (Salmi, 2003) y en este caso sí puede decirse que *más es más*. Actualmente se otorga un gran valor a la educación centrado en los ámbitos *profesionales* o *técnicos*, sin nombrar la ciudadanía o el desarrollo social y moral. Esa visión es lícita y cierta en cuanto a que, finalmente, entendemos nuestra formación académica, escolar y universitaria como una preparación a nuestros futuros trabajos. Y eso es así, pero no hay que olvidar que tanto en los estudios básicos, como medios o superiores aprendemos también otra serie de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades que nos ayudarán y marcarán nuestra vida tanto personal como profesional. Por ello, resulta tan importante atender a ese tipo de enseñanza transversal, para procurar que sea también “de calidad”.

Por otro lado, ya se ha visto en el análisis realizado en el Capítulo 1, que el desarrollo sostenible no puede examinarse desde un punto de vista exclusivamente económico, sino también en relación con aspectos culturales, sociales y educativos. Como ya se expresaba en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948):

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Artículo 26).

La Comisión sobre el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas reconoció la importante función de las universidades y de las escuelas para la aplicación del Programa 21 –documento suscrito en la Cumbre de Río de 1992–, especialmente en el plano local y abogó por el establecimiento de directrices para reorientar la formación de los maestros hacia el desarrollo sostenible (Consejo de la Unión Europea, 1997). Existe el convencimiento de que la educación es parte esencial del programa de cambio hacia una sociedad más sostenible “es necesario que el sistema de educación se transforme” (CERSE, 2010). Desde el Decenio de

Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y de la Estrategia Europea de Desarrollo Sostenible revisada en 2006, se plantea la necesidad de incorporar al sistema educativo, en todos sus niveles y etapas, los principios y valores del desarrollo sostenible y la responsabilidad, con el objetivo general de que todas las personas puedan desarrollar un modo de pensar abierto y libre, y adquirir los valores, conocimientos y capacidades que les permitan encontrar las soluciones a los problemas que les afectan (Martínez Domínguez, 2014).

En este sentido la EpD en los centros educativos representa un posible espacio en el que crear ciudadanía local y mundial (Pike, 2008a). Es decir, con la EpD se pretende empoderar a las personas para que sean capaces de pensar diferente reflejándolo críticamente en sus propias culturas y contextos, de manera que puedan imaginar unos futuros alternativos, tomando responsabilidad de sus acciones y decisiones (Andreotti, 2006 y 2010). La EpD supone re-aprender y re-comprender.

Pero dicha tarea no se caracteriza por su facilidad, de hecho, son varios los autores, que se declaran a sí mismos postcolonialistas que señalan que uno de los errores más comunes al intentar trabajar bajo el enfoque de la EpD es reducir toda la complejidad que caracteriza nuestro globalizado mundo cayendo en un simplismo caracterizado por nosotros/ellos, aquí/allá (Andreotti, 2006; Andreotti y Souza, 2008; Andreotti, Jefferess, Pashby, Rowe, Tarc y Taylor, 2010; Andreotti, 2012). Luego se evidencian ciertas lagunas en el análisis de las relaciones de poder, en la construcción del conocimiento, así como en los materiales centrados en la visión Norte (Talbert, 2005; Pike, 2008; Kachur, 2008), que a menudo se traducen en prácticas educativas que, aún sin intencionalidad, reproducen una mentalidad etnocéntrica, ahistórica, despolitizada y paternalista (Andreotti y Souza, 2012).

Aún así, las escuelas son un lugar excepcional para promover la justicia social (Glass, 2000; White, 2005; Pike, 2008) y un sentimiento global de comunidad (Abdi y Shultz, 2008). “Para fortalecer la democracia, los sistemas educativos deben tomar en cuenta el carácter multicultural de la sociedad, y procurar contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales” (UNESCO, 2006, p. 17)

Desde la EpD se describe entonces a la escuela como un lugar donde o desde el cual comprometerse con las contemporáneas y complejas ciudadanía e identidad global (Osler y Starkey, 2003; Davies, 2006; Pike, 2008). Además, la EpD y su pedagogía pueden servir de apoyo al docente para hacer entender a sus alumnos los contextos global y local, enseñar sobre las diversas culturas y relaciones entre ellas (Davies, 2006) o sobre cómo las diferentes asignaturas y temas están realmente interconectados (Basile, 2005).

De modo que –como se ha visto en el Capítulo 2– la EpD va tomando cada vez más fuerza en los gobiernos, sociedades y por lo tanto, sistemas educativos, de Europa y América especialmente (Dower, 2003; Richardson y Blades, 2006; Peters, Britton y Blee, 2008; O'Sullivan y Pashby, 2008; Abdi y Shultz, 2011). El avance de la EpD conlleva que se tornen necesarios diferentes agentes y marcos teóricos para sostener dichos discursos que dotan de significado a las palabras *global*, *ciudadanía* y *educación*; e implican una oferta y currículum educativos distintos (Andreotti y Souza, 2012).

Desde este contexto diverso del enfoque de la EpD, los educadores son vistos como los encargados de *traer el mundo a las aulas* o de *introducir al alumnado al mundo*. En definitiva –y como un ideal– la EpD en la escuela se trata de velar por que los estudiantes alcancen una comprensión crítica del mundo que refleje cómo ellos y sus naciones están implicados en los problemas tanto locales como globales que les comprometa con una perspectiva intercultural (.).

Para imaginar cómo debería ser entonces la EpD en la escuela, son varias las preguntas que urge responder:

- ¿Cómo es una pedagogía que asegure el pensamiento crítico, reflexivo, la auto-implicación y responsabilidad ciudadana?
- ¿Cómo se traduce esto en el proceso educativo?
- ¿Cómo se pueden abordar ética y profesionalmente cuestiones problemáticas que abundan en la sociedad desde un enfoque educativo (Andreotti, 2011)?
- ¿Cómo podría abordar una pedagogía de la arrogancia de la "conciencia de la superioridad histórica presentada" (Spivak, 2004, p. 534), incluido el mío?
- ¿Cómo podemos aprender de las rupturas sociales desde el diálogo (Pinar, 2009) y abriéndonos a obligaciones éticas (Pitt y Britzman, 2003) para ser enseñados por el mundo (Todd, 2009; Biesta, 2012)?
- ¿Cómo se puede teorizar, enseñar, educar a alumnos, sobre estos temas teniendo en cuenta al mismo tiempo: las relaciones de poder e injusticias sociales, la complejidad de la construcción del yo y de la alteridad, de la contextualización; y respetando siempre todo ello con los límites de las propias construcciones y teorizaciones?

Intentaremos dar respuesta a todas estas preguntas y alguna más a lo largo de este Capítulo 3.

2. DEFINICIÓN

La EpD es un término que posee multitud de significados e interpretaciones, desde la sensibilización sobre la pobreza mundial, pasando por el aprendizaje sobre cuestiones de desarrollo internacional, hasta el marco teórico de un aprendizaje con un fuerte componente de acción, cambio social (Bourn, 2014a).

Es un término discutido (Baillie Smith, 2008) que puede ser entendido de diferentes maneras. Se puede hablar de la EpD como una asignatura, como una pedagogía, como una metodología (Cameron y Fairbrass, 2004; Bourn y Kybird, 2012) o como una combinación de contenidos y enfoques “no solo lo qué se enseña, sino cómo se enseña” (Hunt, 2012, p. 15). Además la práctica de la EpD puede centrarse en el aprendizaje o en la acción y estas acciones a su vez pueden ser caritativas, políticas o implicar un estilo de vida.

Además, tal y como se ha comprobado en el Capítulo 2, el tema que nos ocupa ha sufrido una gran evolución desde sus comienzos hasta nuestros días. Inicialmente la EpD se entendía como una manera de suscitar la ayuda del Norte al Sur, a países *subdesarrollados*, pero poco a poco el concepto ha ido evolucionando, hasta que, actualmente, se sitúa dentro del enfoque de ciudadanía global, derechos humanos y del enfoque de desarrollo de capacidades.

La variación o evolución en la conceptualización encuentra su explicación primera en que, como proceso educativo que es, depende de la sociedad misma, su historia, evolución y desarrollo. Su carácter social conlleva un dinamismo intrínseco. Además, el objetivo de trabajar para el Desarrollo Social estrecha lazos con campos como la cooperación, la economía, la política o las relaciones internacionales, de modo que sus avances han repercutido en la evolución de la concepción de la EpD. Esta evolución ha sido además un proceso en el que se han ido incorporando nuevos temas y actores.

A la variación en la conceptualización se le suma la permanente revisión del nombre. El debate y la investigación de la EpD pueden resultar interminables dadas sus variadas nomenclaturas, como: aprendizaje global, ciudadanía global, dimensión global y educación global. Además, este exceso de términos puede provocar “confusión y delata una falta de claridad y rigor” (Bourn, 2014b, p. 4). Aunque el cambio de nombre no significa necesariamente un cambio en la acción pedagógica, sin embargo, sí dificulta la investigación y evaluación ya que obstaculiza su adecuada identificación. “Los enfoques más reduccionistas, consideran la EpD como una educación sobre la ayuda al desarrollo; y los enfoques más amplios hablan de la educación global, que abarca todos los grandes temas de nuestro siglo” (Escudero y Mesa, 2011, p. 51). Esta diversidad y amplitud se multiplica si atendemos a las definiciones, ya que no solamente existen muchos términos que se refieren a lo mismo, sino que el mismo concepto se define de diversas maneras, dando mayor importancia a un aspecto u otro de todos los que conforman la EpD.

Si bien no existe una única definición de EpD, sí se mantienen unas ideas comunes. Dado que cada agente de la EpD o investigador aporta una definición de la EpD, en el presente apartado se presenta una selección de definiciones –las más repetidas o de los autores más citados– que faciliten la comprensión del concepto.

Hablar de EpD significa, para la Plataforma Europea de ONG para el Desarrollo, hablar de un:

“Proceso activo de aprendizaje, basado en los valores de solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Permite a la gente pasar de la concienciación básica sobre las prioridades del desarrollo internacional y el desarrollo humano sostenible, a través de la comprensión de las causas y efectos de las cuestiones globales, hacia la implicación personal y la acción informada. La ED fomenta la participación total de todos los ciudadanos en la erradicación mundial de la pobreza y la lucha contra la exclusión. Intenta promover políticas nacionales e internacionales basadas en derechos económicos, sociales, medioambientales y humanos más justos y sostenibles” (Ortega, 2007, p. 18; traducción de DEEEP, 2005).

Con esta definición se pone el énfasis en la dimensión de la EpD como aprendizaje activo basado en valores y con el fin de lograr una concienciación y acción ciudadana.

Desde la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, Ortega define la EpD como un:

“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” (Ortega, 2007, p.12).

Uno de los aspectos característicos del enfoque de la EpD ha sido el acento en el cambio de conciencia del Norte, tanto que incluso veces se justifica la educación como un instrumento para ello:

“La EpD es uno de los instrumentos más importantes para modificar las percepciones erróneas que las personas del Norte tienen de la gente y sociedades del Sur, criticar el modelo de desarrollo dominante, buscar alternativas para promover cambios de mentalidad y cambios sociales en los países industrializados del Norte e involucrar a distintos sectores sociales en el compromiso de trabajar en pos del desarrollo humano de todos los pueblos” (Hegoa, 1996, p. 2).

Otro rasgo importante y propio de la EpD es la pretensión de educar para la corresponsabilidad,

“se trata, sobre todo, de la forma en que elegimos vivir nuestra vida, conscientes de que todo lo que hacemos tiene consecuencias para los 7.000 millones de habitantes del planeta, así como para los miles de millones que vendrán en los próximos siglos” (Clark en PNUD, 2011, p.1).

Por ello, asegura Salinas (2014), se incide en el derecho de las personas a recibir formación sobre la existencia de otras realidades en el mundo y al desarrollo de una conciencia crítica que les permita convertirse en agentes de transformación social:

“El objetivo de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización es permitir que todas las personas en Europa tengan acceso permanente a las oportunidades de conocer y comprender las preocupaciones del desarrollo global y la relevancia local y personal de esas preocupaciones, y de dictar sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, al influir en el cambio por un mundo justo y sostenible” (CONCORD, 2007, p. 5).

Pero también es una educación que promueve valores. En la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, en el Plan Director 2005-2008, en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de Navarra, entre otros, se cita la siguiente definición de Manuela Mesa:

“Proceso educativo constante que favorece la comprensión de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales en el Norte y el Sur; promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social, y busca vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible” (Mesa, 2001, p. 54).

La profesora pamplonesa, Konsue Salinas, tomando como referencia las definiciones más utilizadas en los documentos de EpD españoles y recogiendo los tres elementos clave destacados en ellos «información, concientización crítica y acción» realiza la siguiente definición:

“La EpD pretende informar y dar a conocer que existen otras realidades en el mundo a toda la comunidad educativa (alumnos-as, profesorado, familiares, etc.) y a la sociedad, posibilitando una conciencia crítica que nos permita actuar y convertirnos en agentes de cambio y transformación social” (Salinas, 2014, p. 20).

Con esta definición la autora denota una especial sensibilidad con el sistema educativo. El objetivo de la EpD es claro y sigue siendo el mismo, el “cambio y transformación social” pero realizando el proceso educativo previo, el cual no asegura dicho objetivo sino que lo “posibilita”. Además recoge a toda la comunidad educativa, aspecto no muy común en la mayoría de definiciones estudiadas. Esta definición de Konsue Salinas, junto con la siguiente de Douglas Bourn, director del *Development Education Research Centre* de Londres, son las que acogemos como referentes en esta tesis doctoral, por su especial hincapié en la dimensión educativa:

“Estudiantes y educadores llegan a este área de la práctica de la EpD desde una amplia gama de experiencias personales y puntos de partida. Esto significa ver la EpD, no como un objetivo educativo que trabajar, sino como un proceso en el que estudiantes interpreten y participen en debates sobre el desarrollo haciendo referencia a sus experiencias personales y influencias sociales y culturales más amplias” (Bourn, 2014a, p. 15).

A pesar de la diversidad de definiciones y enfoques en la literatura de la EpD, una serie de aspectos son comunes en todos ellos. Del mismo modo que se acepta la gran variedad de terminologías y concepciones (Bourn, 2014a), desde el comienzo del segundo milenio se viene señalando la necesidad de lograr un

consenso conceptual sobre el cual avanzar (Mesa, 2001). Muestra de ello fueron, como se ha visto en el Capítulo 2, el Congreso Mundial de Maastricht en el 2002 o el *European Consensus on Development: the contribution of Development Education and Awareness Raising* en el 2007. El documento supuso un hito en el desarrollo de la EpD en Europa, siendo un primer paso en el establecimiento de un inicial marco de referencia común y la inspiración de posteriores interpretaciones y prácticas.

En la EpD, la educación se entiende como una práctica social crítica y el currículo como un producto cultural, ideológico y social. Se destaca de este modo que la educación de la EpD es (Boni y Pérez-Foguet, 2007; Salinas 2014; Bourn, 2014a):

- *Una actividad crítica*; el objetivo es formar ciudadanía autónoma, crítica y reflexiva que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y de cómo sería deseable.

- *Una educación problematizadora y que concientiza*; muestra o saca a la luz una serie de intereses, conflictos, contradicciones de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales, éticos, relacionados con el desarrollo. Permite tomar conciencia de la realidad y las capacidades personales ante la misma.

- *Una educación en valores basados en la justicia social.*

- *Una acción basada en la razón dialógica, el respeto, la aceptación de la diferencia y del principio de alteridad.*

- *Una educación intercultural.*

- *Una educación transformadora*; que busca el compromiso y la acción para favorecer el desarrollo humano. Implica en la institución educativa una apertura a la sociedad.

- *Una educación que responsabiliza* a la persona con las desigualdades sociales y el desarrollo mundial desde un enfoque positivo y activo de la sociedad.

- *Una educación integral*, forma en conocimientos, habilidades, valores y actitudes con un enfoque socioconstructivista de unos conocimientos significativos y mediante prácticas participativas y experienciales que promueven las relaciones cooperativas y democráticas.

- *Una educación global* desde una perspectiva interdisciplinaria (conexiones local-global) e interdependiente (conexiones pasado-presente-futuro) para una ciudadanía global.

Aprender globalmente por lo tanto requiere que exista un currículum que permita a las personas sentirse relacionadas con otros lugares del mundo, con otras personas de otras culturas e ideologías. La EpD o el aprendizaje global conecta lo local con lo global y promulga que todas las personas a lo largo del mundo son protagonistas en el logro de una vida interconectada, sostenible y amable.

3. OBJETIVOS

Previo al proceso de enseñanza-aprendizaje está el de planificación, de reflexión sobre los objetivos que se pretenden alcanzar. En la EpD se habla constantemente del objetivo de formar ciudadanía, pero ¿qué significa ser un buen ciudadano? Se acaba de ver cómo muchas definiciones de la EpD dejan entrever algunas de las características de la ciudadanía ansiada, como la responsabilidad social, el compromiso, la participación, el desarrollo de una actitud justa o de un pensamiento crítico. Luego se vislumbra un compendio de objetivos a lograr con el educando desde el punto de vista educativo.

Ortega (2007) y numerosos autores en el ámbito estatal, señalan que la EpD posee cuatro grandes objetivos: sensibilizar, formar, concienciar y llevar a la acción.

En primer lugar, la EpD *sensibiliza*. Difunde información relativa a la situación de pobreza y falta de desarrollo, sus causas, y sobre los vínculos que se establecen entre esta situación y la abundancia de recursos en otras partes del planeta.

En segundo lugar, *forma*. Proporciona contenidos, habilidades y valores, para que la persona sepa interpretar la realidad que se le ofrece, de manera que desarrolle una capacidad crítica que le ayude a enfrentarse al mundo que le rodea. Requiere un esfuerzo consciente, sistemático y deliberado que lleva a una toma de conciencia.

En tercer lugar, conciencia. La consecución y logro de los objetivos anteriores, conlleva a que las personas sean *conscientes* del lugar que ocupan, sus límites y sus posibilidades, así como los de los demás. Propicia evaluar estas situaciones con criterios de justicia y solidaridad, y permite desarrollar una voluntad de cambiarlas combatiendo las injusticias.

Por último y en cuarto lugar pretende llevar a la *acción*. La concienciación supone el desarrollo de una serie de actitudes y convicciones morales que guiarán las actuaciones de las personas. Este objetivo es el principal que se plantea la EpD, llevar a la persona a la acción, una acción que se dirija hacia el logro de un mundo más justo, respetuoso y comprometido con los demás. Mediante la EpD se busca el compromiso individual por la transformación social a través de la participación y la movilización.

El proceso educativo de la EpD es un proceso gradual tanto desde el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje. No será posible alcanzar un objetivo sin haber interiorizado los anteriores primero. Además es un proceso cíclico, de manera que cuando una persona ha llegado a alcanzar el nivel de la acción buena y comprometida –condición ética de la formación que se consigue después–, contribuye con su ejemplo a sensibilizar a las personas con las que convive. Nuestras acciones influyen en los demás, algo que se recuerda insistentemente con la EpD, buscando que la persona sea consciente de su

responsabilidad para con los demás.

Figura 8: Jerarquía de los objetivos de la EpD



Fuente: Elaboración propia.

Chris Shiel, uno de los principales propulsores del marco pedagógico de la EpD, sugiere que una perspectiva global es más que traer al aula varias declaraciones de política, sino que el aprendizaje es siempre el centro de atención. Una perspectiva global contribuirá a desarrollar una serie de habilidades que hagan de los alumnos personas con las siguientes características (Shiel, Williams y Mann, 2005):

a) Autosuficientes; la conciencia global aumenta la auto-conciencia, la confianza, la capacidad de responder de manera positiva y proactiva para el cambio personal y profesional en el mundo globalizado de hoy.

b) Conectados; ciudadanos globales que funcionen como parte de un equipo, reconociendo el valor y la función de cada miembro, inspirando a otros y desarrollando la capacidad intercultural y sensibilidad hacia los demás.

c) Habilidosos (*Well-rounded*); capaces de desarrollar una serie de habilidades que combinadas o conjuntamente ayuden a la persona a reflejar el entorno en el que se encuentra y actuar dentro del mismo.

d) Con reflexión crítica; una perspectiva global requiere un estudiante capaz de desafiar el conocimiento, reflexionar sobre los contextos económicos, sociales y políticos y adoptar una perspectiva crítica en el análisis y la toma de decisiones, la reflexión sobre uno mismo y los demás.

Así, Bourn, McKenzie y Shiel (2006), destacan que la DfES (2003, 2004) establece los siguientes objetivos concretos para la EpD, de modo que un estudiante deberá ser capaz de:

- Entender lo que significa ser un ciudadano responsable, activo y global;
- Comprender la importancia de la justicia social no solamente como un elemento de desarrollo sostenible, sino también con respecto a la mejora del bienestar de todos;
- Comprender la necesidad de un desarrollo sostenible (en el sentido utilizado por Brundtland);
- Comprender y respetar la diferencia, diversidad;

- Desarrollar una apreciación crítica de los valores y actitudes, con especial referencia a cómo se perciben otras partes del mundo;
- Entender el impacto de la "interdependencia" y nuestro "mundo interconectado" (la conexión global-local);
- Entender cómo resolver conflictos y promover la armonía; y tener conocimiento de los derechos humanos y la convención de la ONU.

Para concluir con el apartado de objetivos de la EpD, nos gustaría hacer referencia al Informe de Delors, el cual se convirtió en un referente por su búsqueda de soluciones educativas para la sociedad del siglo XXI. Una de sus principales aportaciones fue explicitar cuáles eran los pilares básicos sobre los que se debía sustentar la educación para conseguir la realización plena de la persona: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A este respecto, De Paz Abril, en su libro *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*, afirma que la EpD –o Educación para la ciudadanía global como él le llama– aporta un nuevo pilar.

“La Educación para la ciudadanía global añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: aprender para el cambio, aprender a transformar, esto es, concibe una educación orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad, lo que implica alentar al alumnado a responsabilizarse, a tomar decisiones, a participar en acciones de mejora de su entorno, a ser ciudadanos de un mundo global” (De Paz Abril, 2007, p. 30).

Más adelante, desarrollamos en qué contenidos, habilidades y valores se concretan dichos objetivos en la práctica educativa de la EpD.

4. DIMENSIONES

El modelo de EpD de quinta generación, que busca la promoción de una ciudadanía cosmopolita está, según Boni y Pérez-Foguet (2007), fundamentado en cuatro dimensiones: una primera, la ideológica, que lo nutre desde una perspectiva política; una segunda, la axiológica, que le aporta el sustrato ético; una tercera, la psicológica, que hace referencia a los procesos de construcción del conocimiento y al desarrollo del juicio moral; y una cuarta, la pedagógica, que nos remite a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 4: Dimensiones de la EpD

Ideológica	• Da perspectiva política
Axiológica	• Aporta ética
Psicológica	• Referencia a los procesos de construcción del conocimiento y al desarrollo del juicio moral
Pedagógica	• Remite a los procesos de enseñanza-aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

a) Dimensión ideológica: descansa bajo el modelo de Desarrollo Humano (Max Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1994; Sen, 2005) y bajo la aportación conceptual de ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999). Ambas incorporan propuestas políticas dirigidas a la creación del nuevo multilateralismo (Held, 2002) que haga posible la expansión de las capacidades de las personas (Alkire, 2002).

b) Dimensión axiológica: basada en los valores morales presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: dignidad, libertad, igualdad, responsabilidad, diálogo, respeto activo, solidaridad, justicia y paz (Bobbio, 1991; Camps, 1994; Cortina, 1996).

c) Dimensión psicológica: nutrida por las teorías de desarrollo de juicio moral (Kohlberg, 1992), la socioconstructivista del aprendizaje (Vigotski, 1979) y el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). De cada una de ellas en la EpD se resalta lo siguiente.

➤ Kohlberg: según su teoría del juicio moral, el ser humano dispone de una serie de reglas morales que forman su conciencia moral y le permite pasar de estadios preconvencionales a posconvencionales caracterizados por criterios de justicia universal.

➤ Vigotski: a través de su teoría socioconstructivista plantea la idea de la construcción grupal del conocimiento, determinado por el bagaje de cada uno e

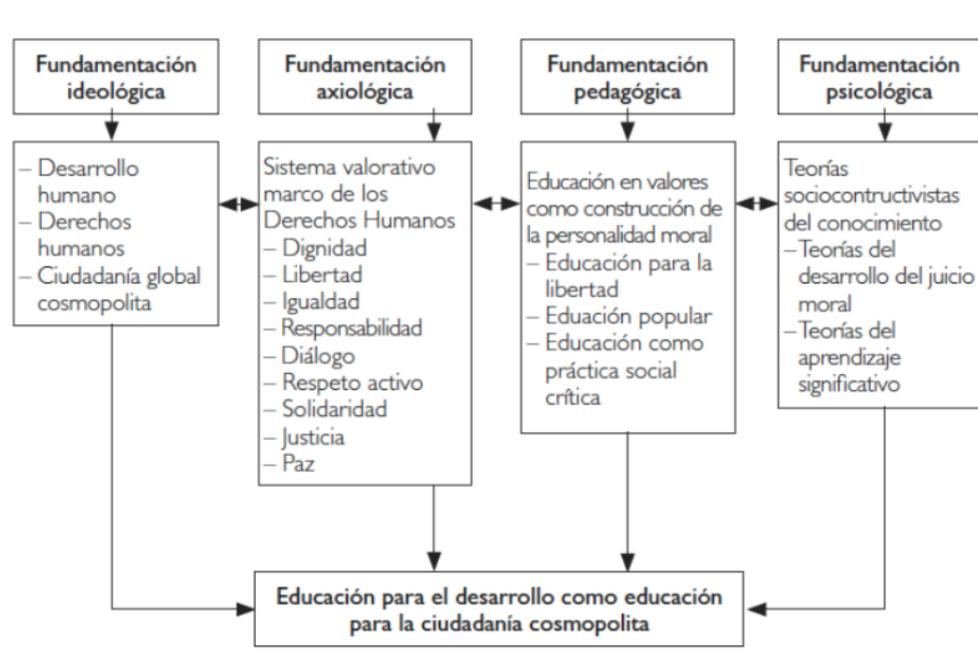
influido por el contexto social (tradiciones y valores). Guarda relación con la siguiente teoría.

➤ Ausubel: con el desarrollo del aprendizaje significativo señala la importancia de enseñar de manera significativa al alumnado, es decir, presentando contenidos cercanos, de interés o motivadores. También tiene especial interés para la EpD la concepción cooperativa del aprendizaje que plantea este autor.

d) *Dimensión pedagógica*: La EpD es, desde el punto de vista pedagógico, una educación en valores con el objetivo de lograr el desarrollo de la personalidad moral (Buxarrais, 1997; Martínez, 1998). Otras corrientes muy presentes y que en parte ya se han citado en líneas precedentes son:

1. La educación popular de Paulo Freire (1970).
2. La educación como ciencia social crítica (Torres, 2001; Grundy, 1991).
3. Movimientos de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna de los siglos XIX y XX (Palacios, 1979).
4. Educación transformadora (Mezirow, 2003).
5. Educación global (Yus, 1997; Hicks, 2003): dimensión de interdependencia entre lo local y global, con visión histórica.

Figura 9: Temas de las dimensiones de la EpD



Fuente: Boni, 2006, p. 92.

Partiendo de estas cuatro dimensiones, Boni y Pérez-Foguet entienden la EpD como un:

“proceso educativo transformador, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca vías de acción en el ámbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, que forme en conocimientos, habilidades y valores, y que promueva un sentido de pertenencia a una comunidad mundial de iguales.” (Boni y Pérez-Foguet, 2007, p. 91)

Figura 10: Dimensiones de la persona que se trabajan con la EpD



Fuente: Elaboración propia.

5. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Desde que se hablara en 1970 por primera vez de EpD como una respuesta al creciente interés público por el desarrollo y la ayuda humanitaria, mucho ha variado su concepto. La EpD ha pasado de ser percibida como "un aprendizaje sobre temas de desarrollo y mundiales" a un enfoque o una metodología educativa en la que se hace especial hincapié en la comprensión de un mundo interdependiente, en la promoción del pensamiento crítico y en la capacitación de las personas para trabajar hacia un mundo más justo y sostenible (Bourn, 2008).

Esta perspectiva educativa se entremezcla con distintas metodologías o enfoques educativos con las que comparte discursos similares: la educación global, la ciudadanía global, el aprendizaje global, etc., es decir, con todas aquellas teorías que posean en su eje central un enfoque transformador del aprendizaje (Hicks, 2008).

Bourn (2014b) afirma que las dos figuras más influyentes en el plano académico y práctico actual de la EpD son la alemana Annette Scheunpflug y la brasileña Andrea Andreotti.

Desde Alemania, Annette Scheunpflug es una referencia en Europa hablando de aprendizaje global (*Global Learning*), exponiendo como tesis central que este término es una reacción pedagógica al desarrollo actual, en dirección a una sociedad mundial (*world society*) (Scheunpflug, 2008). Annette no entiende la EpD como una asignatura escolar sino como un principio que guía la práctica y está definido por temas como: el desarrollo, el medio ambiente, la paz e interculturalismo, dimensiones espaciales y competencias que deben ser adquiridas para vivir en una sociedad global.

Pero el aporte principal de su teoría a la EpD se basa en:

1. El reconocimiento y estudio de nuestro contexto globalizado y qué significa vivir en él.
2. El desarrollo de las competencias necesarias para vivir en una sociedad global relacionadas con los hechos, lo temporal, espacial y social.
3. La defensa de la conveniencia de adoptar un enfoque ético y moral para asegurar la equidad y justicia social.

Aunque quizá lo más importante haya sido la reivindicación de la necesidad de abordar todos esos debates desde el contexto educativo reconociendo todas las voces que lo componen. De ahí también su compromiso con la importancia de tener siempre presente la distinción entre educación, influencia política y acción social (Scheunpflug, 2008, p. 24).

Para esta autora la globalización es una pieza clave y conductora de la educación: “el aprendizaje global debería permitir a los jóvenes aprender a lidiar con los desafíos de la justicia en todo el mundo” (Scheunpflug, 2011, p. 38).

“Por tanto, necesitan un poco de conocimiento sobre la globalización, las causas profundas de la pobreza y las estrategias de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Deben aprender a reconocer a otros, para hacer frente a diferentes entornos culturales, desarrollar la capacidad de juzgar y de aprender a ver el mundo con otros ojos” (Scheunpflug, 2011, p. 38).

Las influencias ideológicas de esta autora son Kant y sus conceptos del razonamiento ético y libertad; así como el sociólogo, también alemán, Nicolas Luhman y su concepto de sociedad mundial.

Otra de las figuras teóricas más influyentes en el campo de la EpD y disciplinas afines en los últimos años está siendo la educadora brasileña Vanessa Andreotti. Central a su enfoque de la EpD es la teoría postcolonial, basada en: la crítica a la tradición liberal y humanista occidental; las nociones de las relaciones Norte-Sur que emergieron de las luchas de descolonización; los debates “primer y tercer mundo”; o las relaciones políticas y sociales con el poder; influenciada especialmente por el trabajo de Foucault, Derrida y Spivak (Andreotti, 2012). Su

teoría revive el pensamiento de Paulo Freire, el debate sobre la construcción del aprendizaje y el reconocimiento de las perspectivas indígenas.

Andreotti se centra en la idea de que el aprendizaje del siglo XXI requiere percibir el conocimiento, aprendizaje y educación de manera diferente (Andreotti, 2010b). Este cambio no debe afectar solamente a lo que piensa el alumnado, sino también a lo que sabe y cómo ve el mundo. Se plantea una modificación en la construcción del conocimiento y de las teorías que lo sustentan. El motivo es que el siglo XXI, según la autora, es un periodo post-moderno, caracterizado por la fluidez y multitud de movimientos. Este pluralismo epistemológico no debe separarse de la influencia del capitalismo y la explotación de personas y recursos.

“los problemas locales y globales que las sociedades enfrentan actualmente son complejos, interdependientes y reflejan los efectos y el fracaso de los ideales de la Ilustración que se han impuesto universal y violentamente, a través del colonialismo y la globalización de los mercados, haciendo que otras formas de conocimiento sean invisibles” (Andreotti, 2010b, p. 9).

Para Andreotti, el aprendizaje global, o educación para la ciudadanía mundial o EpD, necesita pluralizar el conocimiento para permitir el diálogo “las relaciones de solidaridad y la creación de sistemas no hegemónicos” (Andreotti, 2010b, p. 9). Con lo cual, hace un llamamiento a los profesionales de la educación para que ayuden al alumnado a ver el mundo desde distintos puntos de vista, comprometerles con diversos debates, enseñarles a escuchar, dialogar y tomar responsabilidad. Dos son las nociones básicas de su pensamiento:

a) *Compromiso crítico y diálogo (Critical Engagement and Dialogue)*: se cuestiona cuántas veces aceptamos en educación, sin una visión crítica, visiones o voces de discursos reduccionistas tanto del Norte como del Sur.

b) *Alfabetización crítica (Critical Literacy)*: señala la necesidad de que el profesorado reconozca las conexiones existentes entre el lenguaje, el poder y el conocimiento.

Existe una variación en las teorías, política y práctica de la EpD, que responde a distintas maneras de entenderla, Andreotti (2006) sugiere que hay dos grupos dentro de los profesionales de la EpD. Los primeros defienden una educación global “*soft*”, preocupados por la pobreza e indefensión, capacitando a las personas para ser ciudadanos activos, de acuerdo con cómo se imaginan una vida justa. El segundo grupo, en contraste, trabaja para fomentar una “*critical*” ciudadanía global. En conclusión, la importancia de la teoría de Andreotti para el debate de la EpD ha radicado en: el cuestionamiento de los procesos de aprendizaje y el reconocimiento de las distintas perspectivas; y la teoría del postcolonialismo.

Pese a que las dos posturas representan perspectivas opuestas, Scheunpflug adopta un punto de vista cosmopolita, mientras que Andreotti postcolonial, ambas han reforzado teóricamente la EpD, están presentes en todas las conferencias

mundiales, se exponen en los debates con diferentes representantes políticos. Scheunpflug y Andreotti encabezan cuerpos de investigación y dirigen publicaciones académicas: Andreotti, la revista *Critical Literacy* y Scheunpflug, *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*.

Por otro lado, la pedagogía crítica ha sido una de las bases de la EpD, siendo, algunos de los autores más representativos: Freire, Giroux y Mezirow.

El brasileño Paulo Freire es quizá el autor más citado por los autores de la EpD como se ha reflejado en páginas precedentes. Para muchos, su éxito se debe a la defensa de los desfavorecidos. Sin embargo, Freire ofrece a la pedagogía de la EpD una argumentación teórica sobre la educación y no se limita a expresar sus ideas para defender la lucha contra la injusticia social. Para Freire la educación no es un proceso neutral y por lo tanto no debe ser un instrumento para que los alumnos repliquen modelos –cualesquiera que sean–. Desde su perspectiva, con la educación se debería reflexionar críticamente sobre el mundo en el que se vive y definir el papel que cada uno podemos tomar. Este papel supone siempre la participación en la propia sociedad, transformándola en una sociedad más justa. Por estas razones Freire explica que la educación es una acción política, afirmando además que lo que se enseña y cómo se enseña no puede separarse nunca de la escena política del momento.

Una segunda idea muy influyente del pensamiento de Freire es su concepto de la “educación bancaria” (1970) que utiliza para describir al estudiante como la cuenta vacía que el profesor debe llenar. Freire hace una crítica a esta manera de enseñar, que solo busca controlar el pensamiento y la acción e inhibe el pensamiento creativo. Por el contrario afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje solo puede darse bajo el diálogo, la reflexión, el debate, la invención y la reinención.

Un discípulo de Freire, Henry Giroux, académico estadounidense deja también su impronta en la pedagogía crítica. Defiende el interés de la educación para la creación de una “cultura formativa de creencias, prácticas y relaciones sociales que permiten a los individuos ejercer el poder, gobernar y nutrir una sociedad democrática que se toma la igualdad, justicia, valores compartidos y libertad en serio” (2011, p. 4).

Giroux va más allá de la mera crítica a la globalización y el poder y aborda el potencial democrático de la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje así como en la construcción del conocimiento. Para Giroux es importante reconocer el carácter opresivo de la educación, pero más lo es fomentar la pedagogía crítica, la cual significa proporcionar a los jóvenes el “conocimiento, la pasión, las capacidades cívicas y la responsabilidad social necesarias para abordar los problemas a los que se enfrenta la nación y el mundo; lo cual significa desafiar los modos de escolaridad y la pedagogía diseñada a

promover el aumento de la economía” (2011, p. 12).

Un elemento clave en la pedagogía crítica que promueve Giroux es la construcción social del conocimiento lo que implica: el aprecio por las opiniones de los demás, el intercambio de puntos de vista, la tolerancia y el respeto.

Otro autor que está ganando cada vez más peso en la investigación de la EpD es Jack Mezirow, principal impulsor de la teoría del aprendizaje transformativo:

“es el proceso mediante el cual transformamos nuestros marcos de referencia (perspectivas, hábitos de la mente, la mentalidad) para que sean más inclusivos, abiertos al cambio, emocionalmente capaces y reflexivos y puedan generar creencias y opiniones que resultarán más ciertas o justificadas para guiar la acción. El aprendizaje transformativo implica la participación en el discurso constructivo de utilizar la experiencia de otros para evaluar las razones que justifican estos supuestos, y tomar decisiones de acción basados en la idea que resulta” (2000, p. 8).

El elemento clave de la obra de Mezirow es el concepto de “marco de referencia” el cual posee dos dimensiones: un hábito mental y un punto de vista resultante. Es a través de estos marcos como se produce el aprendizaje y puede ocurrir de cuatro maneras: elaboración de marcos de referencia existentes, aprender de nuevos marcos, transformación de puntos de vista y transformación de un hábito mental (Mezirow, 2000).

Este enfoque del aprendizaje requiere no solamente estar preparados para aceptar otros puntos de vista sino para reformular los propios. Algunas críticas a este enfoque sugieren que el autor pone excesivo énfasis en la transformación individual en detrimento de la acción y cambio social (Brookfield, 2000). Ante lo que Mezirow responde que la transformación social solo puede venir a través de un cambio personal, para lo cual, uno debe ser primero consciente de la necesidad de cambiar.

Otro elemento importante de la teoría de Mezirow es su manera de entender la reflexión y pensamiento crítico. Él entiende que, a nivel general, todas las educaciones son transformadoras en tanto en cuanto suponen un cambio en el alumno, lo cual altera, de alguna manera, su manera de ser en el mundo. Sterling (2001) señala el valor del enfoque de Mezirow para la EpD al distinguir entre tres tipos de aprendizajes: el aprendizaje adaptativo que acepta los contenidos y valores sin examinar ni cambiar nada; el aprendizaje reflexivo que examina pero no cambia y el aprendizaje que nos hace ver las cosas de manera diferente.

El desarrollo de una pedagogía para la EpD deberá incluir estos niveles de aprendizaje y su relación con el pensamiento crítico y comprensión de las cuestiones mundiales a través de diversos puntos de vista (Bourn, 2014b).

Según lo visto, se puede afirmar que la EpD es una propuesta educativa que se sostiene en un marco pedagógico que apuesta por el aprendizaje ético como eje central. Sin embargo, la práctica de la EpD también se caracteriza por poseer –o se le da– una fuerte carga ideológica. Tampoco se trata de hablar de neutralidad – algo que por otro lado en educación está muy cuestionado, empezando por la del profesor– ni tampoco de imponer una ideología concreta –rechazando el resto y cayendo en el adoctrinamiento–, sino de que la trascendencia pedagógica de este tema, debería quedar al margen de cualquier confrontación política. Siendo oportuno llegar a un consenso o *mecanismo de blindaje* en determinados asuntos educativos (Egea, Tey y Prats, 2014).

Rajacic, Surian, Fricke, Krause y Davis, realizaron en 2010 un estudio donde analizaron las experiencias de los principales actores europeos en EpD y llegaron a la conclusión de que los principios inherentes comunes eran:

1. El desarrollo de una comprensión crítica de las cuestiones locales a través de las globales.
2. Una preocupación por la capacitación de las personas.
3. La base en unos valores como la justicia, inclusión, derechos humanos y respeto por los demás y el medio ambiente.
4. Una pedagogía participativa centrada en el alumno y con énfasis en el diálogo y la experiencia.
 - El deseo de lograr un compromiso y acción informados.
 - El desarrollo de competencias de auto-reflexión crítica.
 - La participación activa.
 - Una ciudadanía global activa
 - La reparación del eurocentrismo mediante una mayor atención a las voces del Sur.
 - El estudio también señala la tendencia emergente de alejarse de la aceptación acrítica de la agenda oficial de la cooperación al desarrollo para el compromiso con las cuestiones más importantes relacionadas con el desarrollo.

Bourn (2014a, pp. 21-22) concreta que los principios pedagógicos de la EpD son cuatro.

1. *Un sentido de la perspectiva mundial*; pasando de la preocupación por los pobres y desfavorecidos a la responsabilidad global.
2. *Un reconocimiento del poder y la desigualdad en el mundo*; el reconocimiento de su influencia en el desarrollo –desde los antecedentes históricos del colonialismo hasta la globalización–.
3. *Una creencia en la justicia social y equidad*; reconociendo que una responsabilidad moral y social personal con la justicia social y un mundo mejor puede ser motivador para el compromiso en EpD, aunque variará de acuerdo a la experiencia, filosofía personal y la perspectiva del educador.
4. *Un compromiso con la reflexión y el diálogo*; el aprendizaje sobre el

desarrollo plantea cuestiones que requieren un pensamiento crítico, la auto-reflexión y diálogo, que permitan al alumno dar sentido y comprender su propia relación con estos temas, y su impacto en la transformación personal y social.

6. EL ENFOQUE DE CAPACIDADES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En España, la quinta y actual generación de la EpD llamada educación para la ciudadanía global, reposa bajo el *enfoque de capacidades*. El enfoque basado en el desarrollo de capacidades humanas (Amartya Sen, 1999; Martha Nussbaum, 1997; Melanie Walker, 2006), pone el énfasis en la ciudadanía y en la educación no como un instrumento, sino con valor en sí misma para el desarrollo.

El enfoque de capacidades es un marco teórico que surge en los textos de Amartya Sen, relacionando el desarrollo de aquellas con la libertad personal. Se trata de capacitar a las personas para que sean y se sientan libres para ser y actuar en relación a una vida digna (Sen, 1999 y 2005). La idea central que sustenta este enfoque es la relación del desarrollo social con las capacidades personales, donde la falta de una es la limitación de la otra. Una segunda idea esencial es la del bienestar, el cual se logra con el ejercicio de la libertad. Es fundamental el desarrollo de un conjunto de capacidades que permitan a la persona llevar a cabo una vida que se pueda valorar. La libertad es vista como fin y como medio del actuar humano.

Vistas estas tres ideas clave, Sen maneja tres conceptos básicos para entender su enfoque (Sen, 1985):

a) *Capacidades (Capabilities)*: conjunto de libertades de las que gozan los individuos para poder llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar.

b) *Funcionamientos*: las decisiones tomadas y elecciones realizadas o logros alcanzados dentro de las capacidades expandidas. Las capacidades son el abanico de los funcionamientos alcanzables, posibles y los funcionamientos la puesta en práctica.

c) *Agencia*: habilidad para conseguir las metas o valores considerados como importantes. Un sujeto es agente cuando actúa y provoca cambios cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos (Sen, 1999).

Desde este enfoque, el desarrollo es entendido como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan las personas. Es decir, la capacidad se entiende como una oportunidad, una posibilidad. La agencia además, cobra un valor importante en el enfoque ya que una mayor agencia potencia la habilidad de las personas para ayudarse a sí mismas, pero también para influir en el mundo (Sastre, 2012) algo clave en el desarrollo humano (Crocker, 2008).

El enfoque de capacidades no ha sido desarrollado como una teoría educativa sino como un enfoque para el desarrollo humano y una vida de calidad, particularmente centrado en la reducción de la pobreza. No obstante, Sen identifica la educación como un “número de importantes de *beings* y *doings* que son cruciales para el bien común” (1992, p. 44).

En definitiva, en el enfoque de capacidades se habla de la educación como un proceso tras el cual las personas son capaces de utilizar los beneficios obtenidos para ayudar a los demás contribuyendo de este modo al bien social y a las libertades democráticas. Es decir, la educación se entiende como un bien para la expansión de la capacidad y libertad humana. Sen continúa y no solamente habla de la educación como concepto, sino de las instituciones que se encargan de la misma, afirmando que dado que se les reconoce la función de favorecer el desarrollo de las libertades del ser humano, sus funciones deberían ser evaluadas a la luz de las contribuciones reales a su libertad –esto enlaza con el debate de la responsabilidad social que poseen las instituciones educativas–.

Sen no elabora ninguna lista de capacidades ya que, aunque no está en contra de las listas *per se*, considera que lo importante es que cada comunidad elabore su propia lista en base a lo valorado como digno. Además de que la concreción en una lista supondría pasar de un enfoque de capacidades a la teoría de capacidades.

Sin embargo, este enfoque ha sido posteriormente utilizado por múltiples investigadores, quienes han intentado analizar su funcionalidad en distintos contextos y en ocasiones elaborar listas cerradas. Sobresale la aportación de Martha Nussbaum, la investigadora crítica el posible relativismo en el que se puede caer con la anterior idea y defiende el beneficio de hacer el ejercicio de pensar qué tipo de educación deseamos pensando en todas las personas y si las prácticas y la realidad son acordes a lo deseado (2003). En concreto previene del error de admitir cualquier concepción de justicia. Bajo lo que esta autora considera una concepción marxista-aristotélica del correcto funcionamiento humano y del gobierno, expone que mediante la justicia se trata de poner a disposición de todos los miembros de la comunidad las condiciones necesarias básicas de la capacidad de elegir y vivir una vida humana y buena, plenamente (Nussbaum, 2012). Nussbaum propone una lista transcultural universal –se recoge en el anexo nº 1 de las capacidades centrales del ser humano para una vida digna, argumentando que “tenemos que tener alguna idea de lo que estamos distribuyendo y debemos estar de acuerdo en qué cosas son buenas” (1998, p. 314).

Entre los investigadores que han trabajado desde el enfoque de capacidades, se encuentra Melanie Walker, quien en su texto *Higher education Pedagogies* (2006) también elabora una lista ideal de capacidades –cfr. Anexo nº 1–: que pueden ser impulsadas desde la educación superior, sirviéndose de fuentes que

pueden encontrarse en la lista universal de diez capacidades de Martha Nussbaum (2000) y de investigadores como Robeyns (2003), Flores-Crespo (2005) y Narayan y Petesch (2002), entre otros.

Por otro lado, existe una convergencia en la literatura educativa sobre la importancia de definir unas competencias base y unos resultados específicos del aprendizaje –de cualquier proceso educativo pero también de la EpD– con la intención de proporcionar un marco común y explícito para académicos, docentes, ONGD, etc. (Voorhees, 2001; Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2007). Además de servir como criterio de evaluación del aprendizaje del alumnado y enseñanza del docente.

Wiek, Withycombe y Redman (2011) distinguen entre competencias básicas –comunes a cualquier proceso educativo– y competencias esenciales de la EpD. Los autores hablan de que la educación para un desarrollo sostenible tiene que enseñar, además de las competencias básicas, a resolver problemas, anticiparse a futuros retos/problemas y a crear diversas oportunidades para el desarrollo. Así, los tres autores, tras un exhaustivo estudio de los distintos marcos de competencias, desarrollaron un marco en el que se engloban todos bajo cinco grandes competencias: Competencia de sistema de pensamiento: pensar sobre el problema en cuestión; Competencia anticipatoria: adelantarse a las posibles consecuencias de lo que hago/hacemos; Competencia normativa: normas morales que condicionan la acción; Competencia estratégica: planificar la acción; Competencia interpersonal: entender otras perspectivas, reflexionar sobre la propia. El siguiente cuadro muestra la relación entre competencias básicas y específicas de la EpD.

Cuadro 5: Competencias esenciales de la EpD



Fuente: Elaboración propia, traducción de Wiek, Withycombe y Redman, 2011, p. 214.

Una concreción de esta propuesta de complementación entre competencias y capacidades podría ser el estudio *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo, 2002) que fue llevado a cabo en Suiza, dentro del marco de la OECD, con el objetivo de construir un marco conceptual de referencia en el desarrollo de una serie de competencias clave para nuestro mundo globalizado, para la efectiva participación en sociedades democráticas y para hacer frente a demandas y problemas mundiales. El DeSeCo destaca tres competencias básicas, compuestas cada una por tres capacidades (Rychen y Tiana, 2004, p. 20).

A) Actuar autónomamente

En la acción autónoma entran en juego dos ideas relacionadas: el desarrollo de la identidad personal; y el ejercicio de la autonomía entendida como capacidad de decidir, elegir y actuar en el contexto dado. No se aspira a que las personas actúen de manera aislada o independiente, sino que se considera valioso que los individuos sean capaces de manejar sus vidas de manera significativa, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo y en definitiva, jugando un papel activo en sus propias vidas. Las siguientes capacidades son clave cuando se trata de lograr la competencia autónoma.

- 1. La capacidad de defender y hacer valer los propios derechos, intereses, límites y necesidades, y para asumir la responsabilidad.*
- 2. La capacidad para formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales.*
- 3. La capacidad de actuar dentro de un contexto más amplio.*

B) Usar herramientas de forma interactiva

Este uso tiene que ver con la relación personal con el mundo a través de las herramientas físicas y socio-culturales (incluyendo el lenguaje y las disciplinas académicas tradicionales). La persona para ello además de manejar dichas herramientas, debe comprender cómo cambian e interactúan con el mundo. Se entiende herramienta no como un mediador pasivo, sino un instrumento para el diálogo activo entre la persona y el contexto. El trasfondo de esta idea es que las personas se encuentran en el mundo a través de una serie de herramientas cognoscitivas, sociales y físicas. Estos encuentros dan forma a cómo se da sentido al mundo y se llega a ser competente en la interacción.

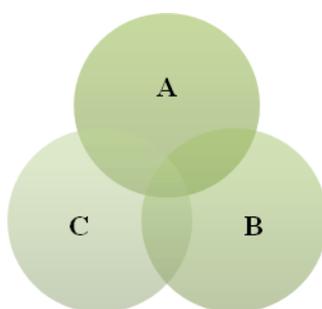
- 1. La capacidad de utilizar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.*
- 2. La capacidad de utilizar el conocimiento y la información de forma interactiva.*
- 3. La capacidad de utilizar la (nueva) tecnología de forma interactiva.*

C) Funcionar en grupos sociales heterogéneos

Esta categoría enfatiza la relación personal con el otro diferente a uno mismo, en contextos multiculturales y de diversidad social; lo que requiere la habilidad de reconocer, interactuar y coexistir con los demás. Esta competencia social favorece la creación de capital social.

1. *La capacidad de relacionarse bien con los demás.*
2. *La capacidad de cooperar.*
3. *La capacidad de gestionar y resolver conflictos.*

Figura 11: Competencias y capacidades de la ciudadanía global



Fuente: Elaboración propia.

Por último, Esteban (2004) desarrolla un modelo de aprendizaje ético en el que señala una serie de capacidades a desarrollar en el alumnado universitario – aunque bien podría servir para otras etapas de la formación formal–.

a) *Capacidad codificativa*: habilidad para captar y entender los contenidos de la materia a estudiar.

b) *Capacidad adaptativa*: ante las diferentes situaciones lo cual exige una visión amplia de la realidad y de los elementos que la forman e influyen. De este modo, la persona aprende a saber cómo actuar y autorregular la propia acción.

c) *Capacidad proyectiva*: necesita de las dos primeras ya que supone la capacidad de establecer un orden razonado de lo que nos rodea. Esta capacidad, refleja el desarrollo autónomo de la persona, capaz de enfrentarse, situarse ante el mundo con un sello personal.

d) *Capacidad introyectiva*: tiene que ver con la responsabilidad para asumir las consecuencias de las acciones, tomar conciencia del papel de cada uno en la sociedad y hacerse responsable de ello. Esta capacidad es la de nivel más elevado, por lo tanto es la más difícil de alcanzar y la más importante en el desarrollo de la persona.

El autor, además, señala las tres últimas como las capacidades más necesarias para nuestra sociedad. Estas capacidades son consecuentes con los tres contenidos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Alcanzar dichos contenidos y desarrollar dichas capacidades, ayudará a la persona a hacerse cargo de la realidad (conocer), cargar con ella (actitud responsable) y encargarse de ella (participación) (Rodríguez y Aguilera, 2009).

Figura 12: Relación de las capacidades y contenidos de la EpD



Fuente: Elaboración propia.

7. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Se ha ido mencionando a lo largo de los dos primeros capítulos, la cuestión sobre cómo el sistema educativo no puede hacer oídos sordos a la realidad social en la que se encuentra y debe preparar a las personas para desenvolverse en dicho contexto y mejorarlo. Se requiere formar a las personas para que puedan reflexionar, comprometerse y participar en los procesos de desarrollo social y lograr unas condiciones que hagan posible la justicia y la vida digna de todos.

Pero, ¿cómo educar con esta finalidad sin caer en el adoctrinamiento que señalábamos con antelación, sin desatender informaciones o culturas y favoreciendo el criterio autónomo y la diversidad al mismo tiempo? ¿Cómo hacer que el sujeto, educando, sea el que le dé un significado final al aprendizaje (Mayer, 2004)? ¿Cómo generalizar, aplicar en situaciones reales ese aprendizaje (Ausubel, 2002)? Dar respuesta a estas preguntas ya de por sí es difícil en cualquier tema educativo, máxime cuando hablamos de actitudes, valores, temas éticos y morales en definitiva.

El aprendizaje bajo el enfoque de la EpD trata del desarrollo de la propia identidad (individual y grupal) al mismo tiempo que se genera una actitud crítica y comprometida, todo lo cual ayuda a encontrar la diferencia entre lo correcto o digno e incorrecto e inadmisibles. Se reclama un papel fuertemente activo de la persona en su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde ella misma participa en la adquisición del conocimiento, defiende lo que cree, adopta una actitud respetuosa, busca el intercambio y se compromete e implica en su sociedad. Es decir, la educación se entiende como un proceso en el que las personas llegan a ser competentes para dirigir su vida de un modo justo y responsable con el resto del mundo. Para ello hace falta el desarrollo de una serie de conocimientos, actitudes y habilidades que aseguren o procuren la toma de decisiones, la reflexión crítica y el compromiso y participación social. En conclusión, lograr una persona competente –con unos recursos cognitivos, afectivos y conductuales– para dar respuesta a una sociedad como la nuestra.

La pregunta desde la perspectiva docente es ¿Cómo hacerlo? El objetivo en la teoría puede resultar más fácil pero ¿cómo llevarlo a la práctica? Y lo más importante, ¿qué conocimientos, actitudes o habilidades son las principales para lograr una ciudadanía como la deseada? Los siguientes apartados son un intento de responder a esta pregunta dando un paso hacia el consenso pedagógico sobre la EpD. Respecto a dicho consenso, dada la naturaleza cambiante de la sociedad, deberá tratarse de un acuerdo flexible y crítico consigo mismo. Sin embargo, lo que aquí se intenta es aportar unos mínimos, una base sobre la que poder trabajar, desde cualquier ideología, contexto o tiempo.

El proceso de aprendizaje de la EpD implica algo más que un organizado conocimiento sobre cuestiones globales. Supone también una metodología algo distinta de la utilizada tradicionalmente en las asignaturas del currículum oficial. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la EpD puede entenderse como un ciclo de tres pasos: la fase de la exploración, seguida de la fase de respuesta y la fase de acción (UNICEF, 1991). Es importante resaltar que en el informe de UNICEF se destacaba que cada fase posee la misma importancia en el proceso de aprendizaje, aspecto que consideramos necesario no olvidar, ya que en ocasiones es fácil encontrar programas en los que se centra la atención más en un paso que en otro, especialmente en el de la acción.

Figura 13: Ciclo de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de Fountain, 1995, p. 16.

La fase de exploración es principalmente cognitiva. Los estudiantes recogen, analizan y sintetizan información en un tema en particular, desarrollando así un conocimiento y entendimiento del mismo que será la base para la segunda fase, la fase de respuesta.

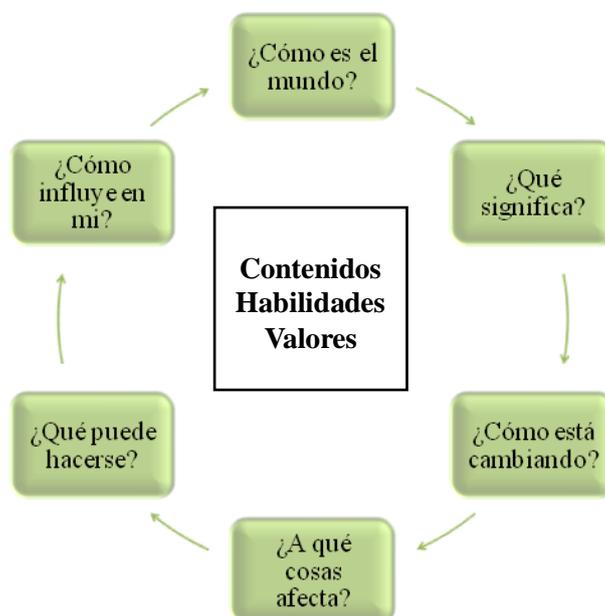
Durante el segundo paso, los estudiantes desarrollan una respuesta personal a lo estudiado. Esta respuesta personal tiene que ver con comenzar a sentir como familiar lo relativo al tema en cuestión, así como las distintas y propias perspectivas o puntos de vista. En esta fase se comienza a ser consciente de la dimensión humana de todas las cuestiones globales y se manifiesta la empatía, así como el sentido de la participación y compromiso.

De esta manera se puede pasar a la tercera fase. Los alumnos tras el compromiso alcanzado sienten un deseo de participar, de cambiar las cosas. Este punto es importante ya que el docente deberá asegurarse de proporcionar oportunidades al alumnado en las que pueda participar y sentirse involucrado, pero siempre respetando el nivel de implicación que éste desee o pueda dar. Esta fase además, no es un paso lógico, un resultado asegurado tras el proceso de aprendizaje, lo cual, por otro lado, no significa que el alumno en cuestión no haya reforzado sus conocimientos sobre el tema, así como sus actitudes y habilidades.

Desde el programa *Global Learning Programme*⁵ se concreta el contenido expuesto mediante la anterior figura con las siguientes preguntas:

⁵ Este programa está creando en Inglaterra una red nacional de escuelas de ideas afines, comprometidos con la capacitación de sus alumnos para tener éxito en un mundo globalizado, ayudando a sus profesores a ofrecer una enseñanza eficaz sobre el desarrollo y las cuestiones mundiales. www.globaldimension.org.uk/glp

Figura 14: Secuencia de aprendizaje



Fuente: Traducción de Global Learning Programme, 2014.

Una característica de la práctica de la EpD ha sido la común suposición de que el aprendizaje sobre cuestiones globales y el desarrollo conduce a la acción por el cambio. Esta idea ha sido especialmente asumida en el contexto de las ONGD (Bourn, 2014b). Marshall advierte de los peligros de instrumentalizar la EpD y señala que la práctica requiere “un compromiso emocional y activo a menudo orientado, al mismo tiempo que la comprensión de las interpretaciones particulares de las injusticias políticas, económicas, legales y culturales” (2011, pp. 418-419).

Por esta razón Bourn (2014b) sugiere que los discursos sobre EpD deben incluir siempre los debates sobre los procesos de aprendizaje y la relación entre el aprendizaje y la experiencia, el cambio de comportamiento y la acción individual. Veamos algunos de los autores que han inspirado este debate.

Dewey escribió sobre el aprendizaje reflexivo y experiencial, y sobre cómo encontrar un problema o dilema en el mundo real que provocara un proceso de pensamiento reflexivo y por tanto un aprendizaje (1938). Esta vinculación del mundo real con la experiencia personal lleva a lo que Rogers y Horrocks (2010) llaman la teoría del aprendizaje social, donde la consideración del contexto como posible aprendizaje lleva a una construcción de significado y a dar un sentido a la propia experiencia.

Otros, como Kolb (1984) entienden el aprendizaje experiencial como un proceso de adaptación al mundo. Jarvis (2006 y 2007) incluye el papel importante de la memoria en el aprendizaje experiencial. Por su parte Illeris, otra figura clave en las teorías del aprendizaje de la EpD, afirma que cuanto más participa activamente la persona y toma la responsabilidad de su propio aprendizaje, más aprende (2009). Kumar, sobre la base del pensamiento de Gandhi, hace hincapié en la importancia del diálogo como forma de mediar el aprendizaje, construir el conocimiento bajo el diálogo conjunto.

Precisamente, el conocimiento es un tema, que según Bourn (2014b) está bastante olvidado dentro de los debates del aprendizaje de la EpD. Kumar hace una distinción entre el “conocimiento meramente útil” y el “conocimiento realmente útil” el cual permite conocer las causas reales de las situaciones actuales, lo que ayuda a transformarlas (2008, pp. 41-42).

Scheunpflug por su parte, sugiere que cuanto más hay que saber, menos sabe la persona (2011) y por ello es vital asistir a la misma en su aprendizaje de procesos tan complejos. Andreotti influenciada por las ideas poscoloniales y post-estructuralistas, hace referencia al conocimiento plural (2010b). Jane Gilbert (2005) sugiere que debemos dejar de pensar en el conocimiento como un objeto estático a ser dominado, para verlo como un recurso al que acudir para resolver problemas. Pasar de un enfoque basado en la reproducción del conocimiento a uno de generación de nuevos conocimientos. Por último Freire (1970) afirmaba que el conocimiento debía ser fruto de un proceso de creación conjunta del profesor y el alumno, considerando que el alumno es un pensador independiente. Veamos a continuación, los contenidos de la EpD.

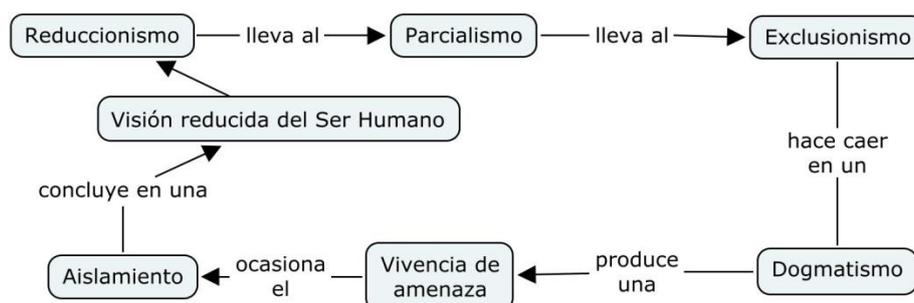
8. CONTENIDOS

Los temas que podrían sustentar un enfoque global del aprendizaje ubicado dentro de una pedagogía de la EpD podrían ser (Bourn, 2014a):

1. Profundizar la comprensión de los diferentes puntos de vista y perspectivas sobre el desarrollo y la pobreza en el mundo;
2. Fomentar una reflexión crítica de los profesores y de los alumnos sobre sus propias percepciones de desarrollo, ayuda y pobreza;
3. Enfatizar el aprendizaje que contextualiza el desarrollo y la pobreza, temas conceptualizados en las tradiciones y los marcos de la justicia social, históricos, culturales y sociales.

Antes de continuar con los contenidos de la EpD, es preciso recordar la importancia de tratar esos temas respetando siempre las diversas perspectivas, teorías e ideologías, superando el riesgo de caer en reduccionismos.

Figura 15: Ciclo y peligros del reduccionismo



Fuente: Elaboración propia a partir de Acevedo, 2014.

Fountain (1995) señala que la EpD “prepara a los estudiantes para el rápido y constante cambio del mundo interdependiente a través de cinco conceptos globales y por medio de un particular proceso de aprendizaje” (p. 14). Los cinco temas básicos de EpD que Fountain apunta relevantes para los estudiantes tanto de países del Norte como del Sur son: Interdependencia; Imágenes y percepciones; Justicia Social; Conflicto y su resolución; Cambio y futuro.

En el estudio llevado a cabo por Frances Hunt en 2012, *Global Learning in Primary Schools in England: Practices and Impacts*, en el que se estudió el impacto de trabajar la educación global en centros educativos de todo Inglaterra, se recogieron los siguientes contenidos o temas destacados en las diferentes definiciones propuestas por: DFID/DFES, Oxfam, *Think Global*, HEC, UNICEF, *British Council* y *British Council Connecting Classrooms*.

Tabla 1: Temas de la EpD

Conocimientos, habilidades y valores de la educación global	DFID/DFES	Oxfam	Think Global	HEC	RRSA (UNICEF)	ISA	Connecting Classrooms
Ciudadanía global	X	X	X	X	X	X	X
Interdependencia y globalización	X	X	X	X			
Justicia social	X	X	X	X			
Conflicto y resolución de conflicto	X	X	X	X		X	
Diversidad	X	X	X	X			X
Valores y percepciones	X	X	X	X	X		
Derechos humanos	X	(X) ⁶	X	X	X	X	X
Desarrollo sostenible	X	X	X	X	X	X	
Desarrollo respetuoso	X	X			X		
Identidad y autoestima		X	X	X	X	X	
Empatía	X	X					
Expresar opinión					X		
Equidad	X	X		X	X	X	
Igualdad					X	X	
Responsabilidad	X	X			X	X	X
Pensamiento crítico	X	X	X	X			
Argumentar eficazmente		X					
Desafiar la injusticia y desigualdad	(X)	X		X			
Creer que las personas pueden marcar la diferencia		X					
Comprender las relaciones de poder		(X)	X				

Fuente: Elaboración propia traducción de Hunt, 2012, p. 87.

⁶ Las respuestas, cruces entre paréntesis indican que el conocimiento, habilidad o valor es más apropiado para alumnos a partir de 11 años (Key Stage 3).

La tabla muestra diferencias en los contenidos destacados por los diferentes actores. Las ONGD o centros de investigación –DFID/DFES, Oxfam, *Think Global* y HEC– se centran más en el compromiso crítico y lucha contra las injusticias, mientras que las entidades que premian las prácticas en EpD –RRSA, ISA y *Connecting Classrooms*– se centran en el desarrollo de una serie de valores en el alumnado (Hunt, 2012). Los contenidos más repetidos son: Ciudadanía global, Conflicto y resolución de conflicto, Diversidad, Valores y percepciones, Derechos humanos, Desarrollo sostenible, Identidad y autoestima, Equidad y Responsabilidad.

Por lo tanto, se propone educar las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, promoviendo la correspondiente adquisición de contenidos como son conocimientos o conceptos, habilidades y valores o actitudes. A continuación, enumeramos los contenidos que deberían trabajarse en los alumnos mediante la EpD según el *Global Learning Programme* (GLP).

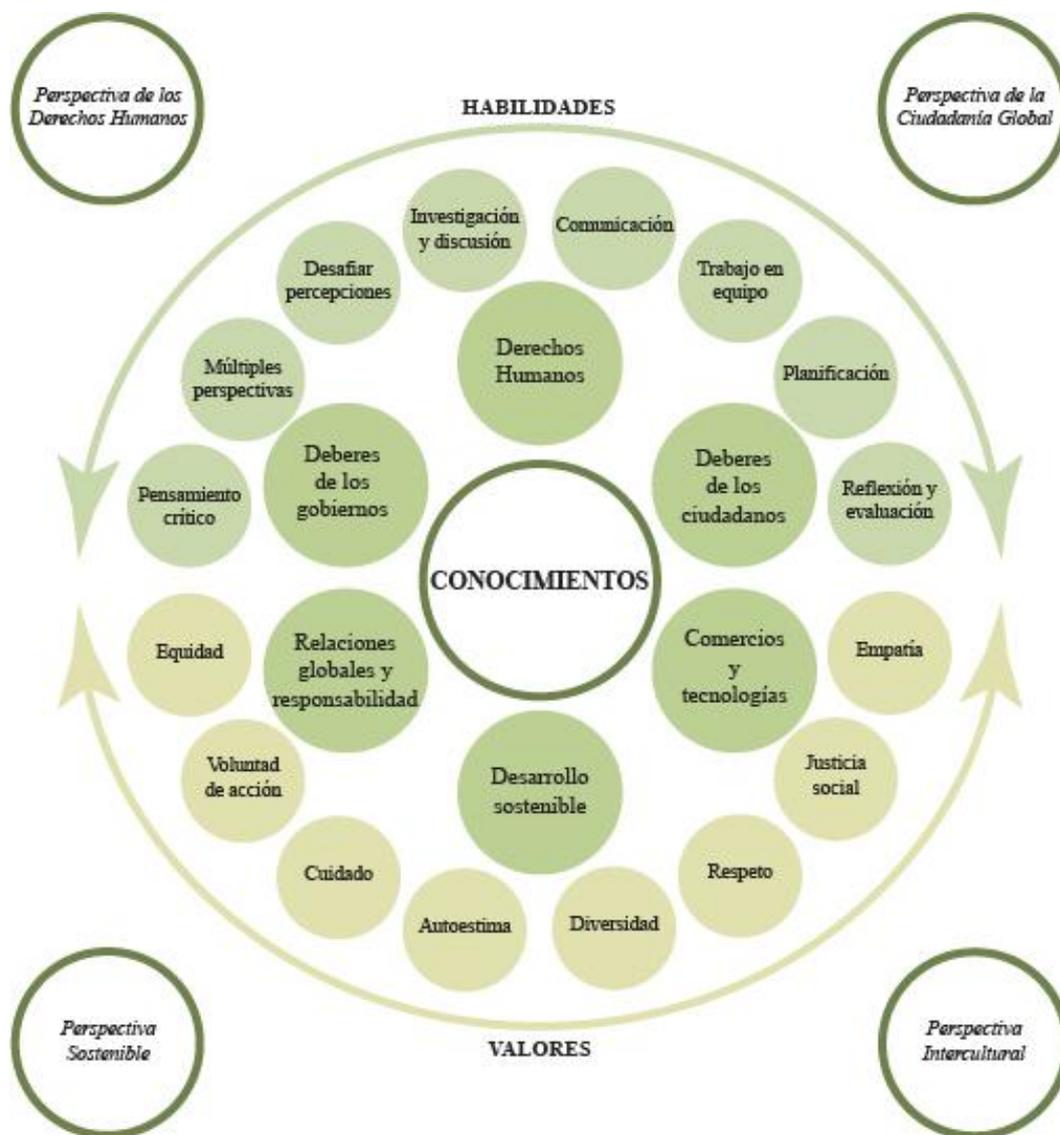
a) Los conocimientos permiten al alumnado comprender las causas y los efectos de la pobreza mundial y el desarrollo desigual –la globalización, los procesos sociales, económicos y políticos– los recientes avances y retos, y considerar qué posibles soluciones existen.

b) Las habilidades desarrolladas a través de la participación con estos conocimientos permiten explorar temas de manera crítica y examinar cómo los individuos y las comunidades pueden emprender acciones para superar la pobreza global, incluyendo sus propias respuestas.

c) Los alumnos exploran y reflexionan sobre sus propios valores cuando se miran en relación a ciertos temas globales clave, teniendo en cuenta cuestiones como la justicia, los derechos humanos y la tolerancia.

En la guía que se propone desde el GLP para trabajar con todos los centros escolares de Inglaterra destacan los siguientes conocimientos, valores y habilidades recogidos en la siguiente figura.

Figura 16: Contenidos de la EpD



Fuente: Elaboración propia a partir de GLP.

En el GLP se han definido ocho temas globales de conocimiento que son importantes para que los jóvenes entiendan el mundo que les rodea; pueden ser abordados a través de cuatro lentes para ayudar a las escuelas y los maestros a entender cuáles podrían ser los resultados globales del aprendizaje: educación en Derechos Humanos, educación de la ciudadanía global, educación intercultural y educación sostenible. La distribución de la figura n° 18 refleja cómo los

contenidos conceptuales son la base sobre la cual comenzar y forjar una educación que preste más atención al desarrollo de valores y habilidades personales. Se espera que los jóvenes desarrollen mediante el estudio activo de estos temas ocho habilidades y ocho valores .

Desde Oxfam Intermón, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se proponen trabajar para lograr una ciudadanía global responsable son los que se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 6: Los contenidos clave para una ciudadanía global responsable

Conocimientos	Habilidades	Valores y Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> · Justicia social y equidad · Diversidad · Globalización e interdependencia · Desarrollo Sostenible · Paz y conflicto · Ciudadanía global 	<ul style="list-style-type: none"> · Pensamiento crítico · Argumentar con eficacia · Desafiar las injusticias y desigualdades · Respeto por las personas y las cosas · Cooperación y resolución de Conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> · Sentido de la identidad y autoestima. · Empatía. · Compromiso con la justicia social y equidad. · Valorización y respeto por la sociedad. · Preocupación por el medio ambiente y compromiso con el desarrollo sostenible. · Creencia en que las personas pueden marcar la diferencia. · Capacidad autorreguladora.

Fuente: Traducción Oxfam, 2006, p. 4.

Se puede observar cómo nuevamente se destacan más valores que conocimientos o habilidades, confirmándose que la EpD es ante todo una cuestión de educación en valores.

El planteamiento de la EpD obliga a analizar las necesidades formativas en el profesorado para sumir esta modalidad educativa. Trabajar bajo el enfoque de la EpD supone un replanteamiento de los principios educativos y de las metodologías utilizadas (Martínez, 2004) que afecta en primer lugar al docente. Sin embargo, la formación de los docentes parece seguir siendo el *talón de*

Aquiles de la EpD. ¿Qué implicaciones, exigencias tiene para el profesorado trabajar la EpD? Siguiendo en la línea del esquema seguido en el alumnado, se cree que el profesorado, en su formación debe alcanzar no solamente unos conocimientos, sino también unas habilidades y actitudes que le ayuden a ser competente en la labor educativa de la EpD. ¿Cuáles serán esos conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado para que sean capaces de formar personas autónomas y críticas? Desde, el GLP se plantean los siguientes conocimientos, habilidades y procedimientos que aprender por parte del profesorado que pretenda trabajar bajo el enfoque de la EpD. En este sentido, no se especifica una lista de valores, ya que se sobreentiende que deben ser los mismos que en el caso de los educandos.

Conocimientos profesionales:

1. Desarrollar el conocimiento del contenido de la Educación Global.
2. El desarrollo de conocimientos pedagógicos de la Educación Global.
3. La aplicación de los conocimientos pedagógicos de la Educación Global para la especialización tema o área curricular.
4. Transferencia de conocimientos de la Educación Global.

Habilidades personales:

1. Perspectiva global.
2. La comunicación, la presentación y la innovación.
3. Negociación e influir, desafiante y desarrollo.

Procedimientos:

1. Entrenamiento para dirigir.
2. Negociación para liderar.
3. Habilidades sociales para liderar.

9. LIMITACIONES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

La EpD puede definirse como el enfoque educativo por el cual se pretende una aproximación al estudio del desarrollo internacional a través del reconocimiento de la importancia de vincular las vidas de las personas de todo el mundo. Anima al examen crítico de los problemas y la conciencia del impacto que las personas pueden tener en diversas cuestiones mundiales. El aprendizaje global, por otro lado, podría entenderse como la aplicación de este enfoque de EpD por los distintos actores, educadores y alumnado. Aunque en la práctica, estos dos nombres se usan indistintamente, el desarrollo de una teoría pedagógica propia de la EpD clara es cada vez más necesaria y trabajada.

La pedagogía de la EpD tiene que ver con un planteamiento educativo dirigido a: desarrollar una ciudadanía crítica y activa, aprender desde lo ético con un tratamiento global y llegar a toda la población. Todo ello contribuirá a alcanzar un desarrollo humano sostenible. Y para ello se necesita, tal y como se ha visto, conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, saber, ser y hacer; para convivir justamente.

Como se ha sugerido en el capítulo, las teorías de Andreotti y Scheunpflug son clave en el desarrollo de un marco teórico de la EpD. La pedagogía de la EpD prepara a las personas a hacer tres cosas (Wright, 2012):

1. Cuestionar los valores dominantes en nuestra sociedad.
2. Aumentar el nivel de conciencia crítica respecto a las diferentes ideologías sobre el desarrollo y el impacto en sus vidas.
3. Posicionar el discurso educativo en su propio contexto formativo geo-socio-político.

Estos tres objetivos suponen para los centros educativos a su vez, tres retos:

- Deben ser un espacio de auto-reflexión.
- Las asignaturas deben enseñar la globalidad de los contenidos, perspectivas, así como las diferentes formas de comprometerse y actuar.
- Reconocer la diferencia.

Sin embargo, persisten los debates teóricos como se ha visto, sobre cómo entender el enfoque de la EpD. Algunas de estas tensiones o debates versan sobre los siguientes temas: la EpD como participación y acción política —el reconocimiento de la primacía de la educación y el aprendizaje ante la acción o participación en campañas, suele chocar con la idea de EpD de las ONGD. (Ni Chasaide, 2009)—; la EpD como defensa de los Derechos Humanos (Gearon, 2006); la EpD como educación del medio ambiente (Vare y Scott, 2008).

Pese a las lagunas todavía existentes en el marco teórico de la EpD, es en la puesta en práctica donde se encuentra la dificultad real y donde surgen las carencias y discrepancias. Las prácticas educativas de la EpD han tendido a hacer suposiciones acerca de la relación entre aprendizaje, transformación y cambio individual y social. Rajacic *et al* (2010a) diferencian dos maneras de concretar la práctica de la EpD: como Educación de la ciudadanía global por el cambio, donde predominan el desarrollo de competencias y la práctica se centra en metodologías experimentales y de diálogo; o bajo el enfoque de apoyo de campañas, el cual busca cambios en el comportamiento individual o institucional, político. Ante esta alternativa nos hemos centrado en la primera opción y por ello consideramos importantes perspectivas como las de Mezirow. En este sentido, Bourn (2014b) enumera los siguientes principios básicos pedagógicos de la EpD que ayudan a conectar la teoría con la práctica:

➤ Sentido de perspectiva mundial o “imaginación global” (Kenway y Fahey, 2008)

➤ Comprensión de las relaciones de poder y desigualdades mundiales, causas, consecuencias que remite a debates sobre la globalización, el desarrollo, el poscolonialismo, las tensiones entre saberes, etc.

➤ Preocupación por la justicia social y la equidad en el mundo que implica la participación en los debates sobre el cosmopolitismo, la ciudadanía global y la pedagogía crítica.

➤ Asegurar que todas las discusiones en torno a la EpD se den bajo procesos críticos, de reflexión y diálogo. Es decir, que no se basen en algún modelo o activista, sino en la profundidad de la comprensión y compromiso con el proceso de aprendizaje.

➤ Reconocer el carácter plural de las ideas y prácticas, así como promover el pensamiento positivo y la idea de que el cambio es posible.

Una crítica fundamental siempre que se habla de educar en valores y más aún bajo el enfoque de la EpD donde además se promueve un cambio social como posible resultado, es el riesgo de manipular al alumnado para que piense de una manera particular, es decir, el riesgo de adoctrinamiento, lo cual, consideramos que necesita una seria consideración.

Como se ha visto en el presente capítulo, las pedagogías críticas ocupan un lugar esencial en el fundamento y teorización de la EpD. Lo positivo de su influencia es hacernos considerar distintas perspectivas o defender metodologías más participativas. No obstante, como Scruton (1985 y 2003) argumentó, las pedagogías críticas también pueden cometer el error de examinar una sola explicación de la naturaleza de la desigualdad, corriendo el riesgo de convertir la educación en propaganda política. Del mismo modo, autores como Alex Standish (2009 y 2012) afirman que las perspectivas enmarcadas como "global" a menudo ofrecen una perspectiva particular, occidental, sin tener en cuenta otros posibles análisis de los problemas.

El adoctrinamiento ocurre cuando, en el curso de la educación, el conocimiento se presenta de tal manera que: “puede distorsionar la capacidad [de los estudiantes] para acceder a los hechos por su propio mérito” (Snook, 1972, p. 66). Ante esto, presentar razonadamente siempre las perspectivas principales y participar en un auténtico diálogo crítico remediará dicho problema (Brown, 2013).

Además esta práctica, facilitará superar también el problema de la neutralidad o falta de neutralidad del docente, el cual, podría caer en la trampa de promover únicamente sus propias opiniones, explícita o implícitamente si no utiliza una serie de metodologías y recursos que estimulen a los estudiantes a pensar en los problemas por ellos mismos (Brown, 2013). Golding (2011) sugiere que los profesores deben guiar el proceso, pero no tratar de orientar el contenido

de la investigación. Aunque es difícil mantener el equilibrio entre permitir a los estudiantes la libertad para explorar las ideas por sí mismos, valorar todas las perspectivas, sin perderse en un relativismo absoluto. Por ello Golding, salva el escollo, proponiendo la construcción de una comunidad de investigación que mantenga un diálogo crítico y racional. Es decir, el pensamiento crítico es el objetivo de la EpD y a la vez la clave para evitar el adoctrinamiento político.

Ante esto la investigadora Eleanor Brown se pregunta: “¿Si nos preocupamos por un futuro justo y sostenible para las personas y la sociedad, cómo mantenemos nuestras propias convicciones al mismo tiempo que se respetan los derechos y convicciones de los estudiantes?” (Brown, 2013, p. 50). De hecho, como Merriam y Caffarella (1999) preguntan: “¿Qué derecho tienen los educadores de alterar la visión del mundo (juegos mentales, perspectiva, paradigma, o estado de conciencia) del alumno?” (p. 337). La autora resuelve estas cuestiones a través del auténtico diálogo entre docente y educando, sobre la base de la argumentación racional (Freire, 1970), aunque reconoce que muchos contextos organizacionales están sesgados, lo cual debe tenerse en cuenta en el proceso de pensamiento crítico (Morrow y Torres, 2002).

Brown se apoya en la teoría del aprendizaje transformador de Mezirow (2000) ante el tema del adoctrinamiento. El aprendizaje transformador de la EpD significa el desarrollo de pensadores dialógicos, ayudar al alumnado a convertirse en estudiantes más autónomos y socialmente responsables. El objetivo de los educadores por lo tanto, será fomentar la libre participación en el discurso, y respetar que cualquier movimiento hacia la acción social debe ser la decisión del educando.

10. SÍNTESIS

Ha supuesto un trabajo difícil recoger las “pedagogías” insertas en las propuestas de la EpD. Porque se trata de un enfoque educativo en constante cambio y porque los agentes, en una fase de propuesta y ensayo en la realidad, van tomando de aquí y de allá diversas teorías educativas. Otros obstáculos que hemos encontrado a lo largo de la elaboración de la parte práctica de este trabajo han sido: la dificultad para ordenar fuentes, la distinta calidad de esas fuentes, informes, artículos de investigación, la diversidad de conceptos utilizados que hacen referencia a lo mismo, la dificultad de buscar cierta neutralidad por la gran carga política de estos temas, o la actitud muy crítica en el mundo de las ONGD.

A pesar de este escollo, el estudio sirve para clarificar los puntos comunes que permiten descubrir una Pedagogía de la EpD en la que se detalla: quiénes son los agentes educativos y cómo debería ser su función, qué definición expresa en sustancia la índole propia de la EpD, qué objetivos se presumen y cuáles son las dimensiones de la EpD, qué principios se asumen, cómo se describe el proceso de

enseñanza y aprendizaje que conlleva la EpD y qué contenidos se trabajan.

Como un objeto de especial atención se ha expuesto el enfoque de capacidades por su relación con el planteamiento más generalizado del Desarrollo Humano y su intrínseca conexión con la educación. Las implicaciones morales, políticas e ideológicas de las teorías que sustentan la EpD plantean la necesidad de ser, los educadores, muy honrados y respetuosos con las convicciones de los alumnos, más si cabe, cuando éstos están formándose en estas convicciones.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTERÉS DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

A lo largo de la primera parte de la tesis, se ha advertido en varias ocasiones la complejidad del enfoque de la EpD y de su práctica educativa. De modo que como puede intuirse, la evaluación es una de las tareas pendientes de la EpD, siendo uno de los aspectos menos llevados a la práctica (Miguel, 2012). Uno de los argumentos a los que más se recurre ante esta carencia, es que la EpD, en definitiva, es una formación en valores (Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos, 1996). Intentar saber qué valores han interiorizado los alumnos al finalizar la etapa escolar ya supone un reto, luego más aún si lo que se pretende es evaluar esta dimensión después de un periodo –normalmente corto– de trabajo de la EpD.

El Estudio de Cooperación para el Desarrollo (ECODE), destaca de entre los principales encuentros, declaraciones y foros internacionales que recogen el interés y debate sobre la EpD y su evaluación, los eventos en los que se encuentran referencias a la evaluación (ECODE, 2011, pp. 10-11):

- En el Congreso Europeo sobre Educación Global para 2015 (Maastricht 2002) iniciativa pionera y clave para el crecimiento de la EpD en Europa, se expresa el apoyo a estrategias estables entre las que se destaca la evaluación para lograr la calidad de las acciones que se desarrollen.

- Así mismo en el informe final de la Conferencia Europea sobre la sensibilización y la EpD para Solidaridad Norte-Sur (Bruselas, 2005) se resalta la necesidad de considerar la evaluación, el impacto y la calidad como una parte integral de los proyectos de EpD, además de subrayar la importancia del intercambio de experiencias en evaluación.

- Por otra parte en la Conferencia Europea de Educación al Desarrollo (Helsinki, 2006) se habla de la necesaria visión Sur en las evaluaciones de EpD, además de la importancia del intercambio de experiencias.

- El Consenso Europeo sobre Desarrollo (2007) destaca la evaluación como uno de los principales desafíos de la EpD a nivel europeo y se le asigna una triple función: “a) aprender de las experiencias de ayer para hacerlo mejor mañana; b) evaluar los beneficios a corto y largo plazo para el público en general o los participantes; c) informar de los planteamientos, actividades, de las oportunidades y obstáculos del futuro. La evaluación de resultados, el impacto y la calidad de procesos constituyen el principal objetivo, pero no el único” (p. 11).

- En la Declaración de Bonn, resultado de la Conferencia Mundial de la UNESCO para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2009) se pide a la

UNESCO que vele por “ampliar el sistema mundial de seguimiento y evaluación de la educación para el desarrollo sostenible y tomar iniciativas para crear estrategias y prácticas internacionales que conduzcan a la conclusión satisfactoria con resultados visibles y concretos” (p. 11).

Compartiendo esa misma preocupación por la evaluación de la EpD, Miguel (2012) considera 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 EpD, de modo que nos ayudará a replantearnos continuamente el modo en que dicho proceso se lleva a cabo con el fin de conseguir que 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 EpD parece una necesidad. [...] 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” (p. 77).

En esta línea discurre la idea que dio lugar a la investigación llevada a cabo en la presente tesis doctoral. Evaluar a las partes involucradas, responsables de la práctica de la EpD en los centros educativos con el fin de destacar lo positivo y ayudar a mejorar en lo que no esté funcionando. En este sentido, la relación teoría-práctica educativa, siempre ha estado llena de luces y sombras. Como se explica en la Introducción del número 4 de la Revista *Education Global Research* (2014), una imagen que refleja dicha relación podría ser la que se describe a continuación: grupos de docentes mirando con recelo a los investigadores y pedagogos, los cuales viven en sus torres de marfil al margen de la realidad. Los expertos por su parte, minusvaloran a los educadores que no son capaces, o no quieren aplicar sus “avances científicos”. Mientras tanto la administración política toma decisiones sin tener en cuenta verdaderamente a ninguna de las dos partes.

Precisamente por lo anterior, la academia posee la responsabilidad de realizar investigaciones que no solamente analicen la realidad, sino que también den voz a los protagonistas y participantes de la práctica objeto de estudio. En este estudio se ha procurado introducir esta voz, queriendo que sea una investigación hecha desde y para una situación real de la educación.

Las investigaciones se originan de las ideas que surgen de experiencias individuales o colectivas, lectura y estudio de la teoría, de la observación, creencias, pensamientos o experiencias (Tourrián y Sáez, 2012). Aunque en un inicio pueden ser generales, globales, incluso vagas, requieren un mayor análisis y pensamiento para ser concretadas y estructuradas en forma de problema o pregunta a resolver (Colom, 2002; Mosterín, 2008; Martín Fraile, 2011). En los siguientes apartados se exponen algunas características de la investigación. Es

pertinente mencionarlas para entender cómo se ha procedido en el estudio que se presenta. En concreto se hace explícito los presupuestos tenidos en cuenta respecto al enfoque epistemológico, la metodología, la muestra, los instrumentos y los análisis realizados.

2. EL CASO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

Como consecuencia de la creación de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) en 1988, se constituyó tres años más tarde en Navarra, en 1991, el actual Servicio de Cooperación al desarrollo, lo cual, supuso el primer paso en la construcción del marco institucional de Cooperación y EpD en Navarra. Este Servicio elaboró su primer programa de Cooperación al desarrollo en 1992, en el que estaba reconocida la EpD.

Cuatro años más tarde, en 1996, se constituyó el Consejo Navarro de Cooperación al desarrollo, adscrito al Departamento de Bienestar Social y que desempeñaría, entre otras, la función de impulsar la regulación legal de una ley de Cooperación. Esta ley fue la Ley Foral 5/2001, de 9 de marzo, de Cooperación al Desarrollo. Su aprobación significó un hecho trascendente en la historia de la cooperación en Navarra, ya que se consiguió unificar y regular a todo el conglomerado de principios, actores y medios de la cooperación (Salinas, 2014). Esta ley además, supuso un refuerzo legal para la EpD, dedicando todo el artículo 7 a dicho tema. En este sentido se especificó, en el artículo 13 sobre las Áreas de actuación, punto 2c, que las Administraciones Públicas y el Departamento de Educación deberían realizar programas y proyectos de EpD.

En estos años proliferaron las intenciones de establecer redes entre las diversas organizaciones, dando lugar a la creación en 1998 de la Coordinadora de ONGD de Navarra (CONGDN). La EpD constituye una de las prioridades desde su creación.

En el 2006 se da un cambio sustancial en la manera de entender la relación Cooperación-EpD, cuando el Gobierno de Navarra aprueba su I Plan Director de la Cooperación 2008-2011. En dicho plan se presenta la EpD como una de las cuatro modalidades de actuación, refiriéndose al ámbito educativo como una de sus áreas de intervención. También se señala la necesidad de “mejorar la coordinación entre los agentes implicados en el sector educativo, formativo y de investigación” (I Plan Director Navarra, 2006, capítulo 4, punto 3). Para ello, y muestra de dicho interés coordinado, el mismo plan establece la Comisión de trabajo de EpD del Consejo Navarro de Cooperación al Desarrollo como encargado de consensuar y orientar los distintos procesos de EpD; y contempla el diseño y puesta en marcha de la estrategia de EpD compartida por todos los

agentes de la comunidad.

La aprobación de la Estrategia sectorial Navarra de EpD (2009-2012) se realiza con el objetivo de “mejorar la calidad de la EpD” y el “fortalecimiento institucional” (Gobierno de Navarra, 2009, pp. 11-12). En ella se hace referencia a la educación formal y los centros educativos (profesorado, alumnado y APYMAAs) como grupos diana. Concretamente, se confirma documentalmente por primera vez en Navarra que el profesorado es agente de la EpD (Salinas, 2014), proponiendo “impulsar la formación en Educación para el Desarrollo a profesionales y futuros profesionales de la Educación” (Gobierno de Navarra, 2009, p. 19). La propuesta remite a la Universidad, al incluirse el propósito de “establecer contactos para incorporar acciones formativas específicas relativas a la EpD [...] y favorecer la formación en EpD a los futuros profesionales de la educación, a partir del 2011” (Gobierno de Navarra, 2009, p. 19).

En 2009 nace la Red Escuelas Solidarias, iniciativa organizada conjuntamente por la Coordinadora de ONGD de Navarra y sus ONGD adscritas, el Departamento de Educación y el Departamento de Políticas Sociales del Gobierno de Navarra, mediante la cual se llevan a cabo proyectos de EpD diseñados y realizados por centros educativos con la formación y asesoramiento del profesorado por parte de las ONGD. Algunas de las ONGD navarras, además de la labor independiente de cada una, participan en este proyecto que arrancó el curso 2009-2010 en tres centros educativos; un año más tarde, en el 2010-2011, se extendió hasta diecisiete; en el curso 2011-2012 en veinticuatro centros; llegando a trabajar el curso 2012-2013 en un total de treinta centros educativos navarros; número que descendió en el curso 2013-2014 con veintinueve centros y se ha recuperado en el presente curso curso 2014-2015 con treinta centros de nuevo.

En 2011 se publica el II Plan Director de la Cooperación 2011-2014, en el que se evalúa el anterior y en el que la EpD es incluida en el 2º eje de “promoción de una ciudadanía sensible y comprometida con el desarrollo”. Las líneas estratégicas del eje son: “Promover la capacidad de análisis de la sociedad navarra y las actitudes y valores de ciudadanía global; Promover el compromiso social en la lucha contra la pobreza y en la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Gobierno de Navarra, 2011, pp. 57-59). Y como agentes de la EpD se da prioridad a “las ONGD y las Universidades” (Gobierno de Navarra, 2011, p. 87).

Por último, caben destacar tres investigaciones que se han llevado a cabo en la Comunidad Foral de Navarra. El primer proceso de evaluación vino de la mano de Medicus Mundi Navarra en 2001 con el *Informe de investigación sobre la Educación para el Desarrollo en la Educación Primaria*. Le sigue, en el 2004 la investigación *Atando cabos. Estudio sobre la situación de la Educación para el Desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra* realizado por la CONGDN. Ambos estudios dibujaron un panorama de escasa y desigual implantación de la EpD en los centros educativos navarros. Algo comprensible si

se tiene en cuenta que, tanto los Planes Directores, Estrategia como Red de Escuelas Solidarias son posteriores a la fecha de realización de las investigaciones. Sin embargo el estudio llevado a cabo en 2011 por Konsue Salinas *Acercando la EpD al profesorado. Propuesta de un cambio posible*, sigue confirmando tales resultados (Salinas, 2012).

En esta coyuntura se considera pertinente y necesario el presente estudio que proporciona una continuidad a las iniciativas de evaluación ya hechas, da respuesta a un vacío existente y ofrece un aporte novedoso. No se ha tratado de describir o cuantificar la EpD en Navarra, como en las investigaciones precedentes, sino que teniendo como referencia estos estudios previos, se ha centrado la atención en los centros educativos y ONGD concretos que trabajan este tema, para entender cómo llevan a la práctica la EpD.

3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El primer paso en el diseño de la investigación de la realidad a estudio ha sido pensar qué se quiere saber, para poder así plantear los objetivos pertinentes. Pretendemos con este estudio comprender la situación de la EpD en el ámbito educativo, a través del trabajo realizado por las ONGD y centros educativos, que son, actualmente, los principales agentes que trabajan la EpD con la ciudadanía. Se trata de ofrecer un perfil de dichos agentes de Navarra a través del análisis de sus conocimientos, creencias, actitudes y prácticas hacia la EpD.

El proceso de Investigación seguido en la presente tesis ha tenido dos partes, las cuales se representan a continuación en los siguientes esquemas.

a) Diseño del plan de investigación

Figura 17: Planificación del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia.

b) Ejecución del plan de investigación

Figura 18: Concreción del plan de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Como se apuntaba en el Capítulo 3, una de las definiciones de EpD con las que se trabaja en esta tesis doctoral es la siguiente.

“Significa ver la EpD, no como un objetivo educativo que trabajar, sino como un proceso en el que estudiantes interpreten y participen en debates sobre el desarrollo haciendo referencia a sus experiencias personales y influencias sociales y culturales más amplias” (Bourn, 2014a, p. 15).

De modo que, se parte de la premisa de que, la EpD es un enfoque de trabajo que se puede tener en cuenta en cualquier disciplina, cambiando o enriqueciendo la manera de mirar los objetivos y contenidos de la misma. A este respecto, se aceptan los principios de la EpD y asume cómo se trabaja en distintos ámbitos (formal y no formal) atendiendo a sus diversas posibilidades y características. Es decir, se entiende que cada contexto posee unas condiciones que hay que considerar, calibrar y manejar con el fin de lograr la mejor práctica educativa posible adaptada a ese ámbito. Se tiene en cuenta la valía del trabajo

conjunto, en red, basado en la complementariedad y la transversalidad como situación ideal que hay que lograr. No obstante, la realidad muestra que conforme se va concretando la práctica, se van diluyendo tales objetivos conjuntos, debido al carácter polisémico y dinámico de la EpD.

“Es precisamente la gran magnitud, alcance y ambición del cometido que se otorga a la Educación para el Desarrollo la que hace que, cuando llega el momento de descender a la práctica, con acciones concretas –proyectos, programas, etc.- que la hagan realidad, se ofrezcan numerosas dificultades y limitaciones a los agentes encargados de llevarlos a cabo, sobre todo las ONGD, las cuales cuentan inevitablemente con recursos, equipos y tiempos limitados” (ECODE, 2011, p. 4).

Por esta razón entendemos que este estudio puede servir de pista para los agentes de la EpD en su necesaria reflexión y mejora de la práctica para coordinar esfuerzos e incidir mejor en la educación de la ciudadanía en temas de desarrollo. En concreto la reflexión supondría responder a las siguientes cuestiones: ¿Se entiende la EpD del mismo modo? ¿Se recurre a las mismas metodologías? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los contextos en los que trabajan? ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes?

Aludiendo al trabajo colaborativo deseado entre los agentes de la EpD (I Plan Director Navarra, 2006; Krause, 2010; Rajacic et al, 2010a; Bourn, 2014a), si se desea la colaboración real y que, de alguna manera, se sitúen al mismo nivel, es necesario que manejen un mismo lenguaje, que compartan metas y establezcan consensos en cuanto sus responsabilidades. Para ello, se torna necesario saber primero cómo entienden cada uno la EpD y consecuentemente cómo la proponen y trabajan. Desde luego no se puede trabajar por una causa si no se entiende de la misma manera –al menos en lo principal y básico– de modo que reflexionar sobre los puntos de partida permitirá aunar caminos. En la labor educativa, se comienza con un objetivo, pero en la andadura, vamos re-haciendo el camino hasta el punto en el que hay momentos en los que tienen que ser olvidadas las pautas previas que se habían marcado para ir adaptándose a las exigencias o necesidades del momento. Lo cual no significa que, de vez en cuando, se haga un parón en el camino para reflexionar sobre lo hecho, lo logrado y ver si no se ha *perdido el norte* y se continúa con la intención previa e inicial que justificaba la labor educativa. Como una vez dijo Antonio Machado, “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En el Capítulo 3 se ha visto que las ONGD y centros educativos han llevado y llevan a cabo una amplia lucha por el reconocimiento de la EpD en nuestra sociedad, convirtiéndose en agentes clave. Este hecho justifica que el presente

estudio se haya centrado en el análisis del trabajo de estos dos agentes.

Por lo tanto, existen tres líneas de interés que conducen la investigación: las ONGD y centros escolares como contextos de la EpD; la relación entre ambos agentes y, por último, la vivencia de los docentes en la labor de la EpD. Presentamos a continuación los objetivos relacionados con cada uno de estos ejes.

a) Las ONGD y los centros escolares como contextos de la EpD

Objetivo 1. Identificar la idea de EpD y de educación para la ciudadanía que tienen las ONGD y los centros escolares y a qué estrategias recurren para llevarlas a la práctica. Es importante conocer cómo entiende cada agente la EpD y el concepto de ciudadanía, ya que esta conceptualización sirve de referencia para la práctica educativa.

Las ONGD son el agente con más peso y trayectoria en la labor de la EpD, por lo que posiblemente la idea, definición o concepto de EpD de una comunidad vaya acorde a la que defiendan sus distintas ONGD. Para saberlo, nos preguntamos ¿qué cultura de EpD asimilan las ONGD?, ¿cómo definen la EpD? Las mismas cuestiones se plantean respecto a los centros escolares. Evidentemente que ambos agentes definan igual la EpD no muestra cómo es la colaboración entre ambos pero el uso de un lenguaje similar ayudará a identificar si existen, al menos, unas metas compartidas.

Objetivo 2. Entender cómo es la práctica de la EpD de ONGD y centros escolares de Navarra. En parte, las actitudes y expectativas determinan la práctica educativa. Así que, en este sentido, es importante indagar en las opiniones de los dos agentes sobre la importancia, rendimiento o confianza sobre su labor. Puede que sea generalizada la afirmación de la importancia de trabajar la EpD, pero ¿cómo se lleva a cabo?, ¿cómo son las experiencias reales?, ¿cuáles son las principales actividades que se realizan?, ¿con qué medios se cuenta?

Objetivo 3. Conocer las carencias de tipo conceptual, operativo y organizativo que encuentran las ONGD y centros educativos al aplicar la EpD. Nos preguntamos ¿cuáles son los problemas con los que ambos agentes tropiezan e impiden el desarrollo o mejoran de su labor? ¿cuáles son las principales necesidades que destacan?, ¿cuáles son las acciones educativas pertinentes para satisfacer dichas necesidades que realizan?, ¿qué problemas encuentran?, ¿qué posibilidades tienen de trabajar bajo el enfoque de la EpD? El conocimiento, dedicación y esfuerzo, incluso ambición, son importantes en la aplicación de este enfoque pero desde unas perspectivas realistas.

b) La relación entre ONGD y centros educativos

Objetivo 4. Comprobar si existe una colaboración entre agentes. Para llegar a saber cómo es la colaboración, las cuestiones planteadas son: ¿existen metas y compromisos compartidos?, ¿quién tiene que tener en cuenta las características del espacio de trabajo de cada agente?, ¿cuáles son las funciones asumidas por cada uno?, ¿los agentes sienten que sus necesidades son escuchadas y respondidas?

c) La vivencia de los docentes en la labor de la EpD

Objetivo 5. Documentar las experiencias de la práctica de la EpD. Se pretende conocer cómo ha sido la experiencia personal y profesional de cada docente en relación a la EpD, cómo ha sido la formación recibida para llevar a cabo este enfoque educativo y cómo todo ello ha influido en su práctica educativa diaria, y por último, cómo ha sido la práctica.

Objetivo 6. Indagar en la autopercepción de los docentes. Interesa conocer si los docentes se sienten capacitados para llevar a la práctica la EpD; si se sienten reconocidos y valorados por sus compañeros e instituciones, si saben destacar las cualidades que estiman indispensables para un docente.

Objetivo 7. Vislumbrar posibles necesidades de la formación de los docentes en EpD. Para alcanzar este objetivo se tendrá en cuenta tanto la información que revelen los docentes en ejercicio como los estudiantes que se están preparando para serlo.

Estos siete objetivos poseen sus correspondientes respuestas anticipadas, sus hipótesis. A continuación se detalla la hipótesis oportuna a cada objetivo. Si bien todas ellas intentan ser constatadas al fin del estudio, el objetivo de presentarlas es, sobre todo, mostrar las creencias que poseemos ante el tema de estudio. En el anexo 2 se presenta la relación entre las cuestiones, objetivos e hipótesis de la investigación. Las hipótesis son:

➤ Identificar la idea de EpD y de educación para la ciudadanía que tienen las ONGD y los centros escolares y a qué estrategias recurren para llevarlas a la práctica. *Hipótesis 1: Las ONGD y los centros escolares coinciden en la conceptualización de la EpD aunque no tienen claros los principios pedagógicos de la EpD.*

➤ Entender cómo es la práctica de la EpD de ONGD y centros escolares de Navarra. *Hipótesis 2: La mayoría de propuestas de trabajo, materiales y recursos de integración de la EpD en los centros educativos provienen de parte de las ONGD. Predominan las prácticas de carácter puntual y aislado. Y se llevan a cabo pocos procesos de evaluación.*

➤ Conocer las carencias de tipo conceptual, operativo y organizativo que encuentran las ONGD y centros educativos al aplicar la EpD. *Hipótesis 3: Escasa presencia en los centros educativos, sus tradiciones organizativas, horarios y prácticas reducen la implicación.*

➤ Comprobar si existe una colaboración entre agentes. *Hipótesis 4: Entre ONGD y centros educativos existe un trabajo conjunto pero no realmente colaborativo.*

➤ Documentar las experiencias de la práctica de la EpD. *Hipótesis 5: En la mayoría de los casos se trata de auto-formación.*

➤ Indagar en la autopercepción de los docentes. *Hipótesis 6: Poco profesorado que trabaje la EpD se siente reconocido o apoyado. Los docentes valoran la EpD incluso la necesidad de integrarla en las escuelas pero presentan ciertas actitudes que pueden actuar como obstáculos para el ejercicio de dicha acción.*

➤ Vislumbrar posibles necesidades de la formación de los docentes en EpD. *Hipótesis 7: Los profesores presentan un conocimiento escaso y genérico del concepto de EpD encontrando dificultades en su puesta en práctica.*

5. MÉTODO

En este apartado se presenta la dificultad a la que hemos hecho frente a la hora de elegir la metodología de investigación en la que influye el siempre peliagudo debate entre dos grandes paradigmas de investigación, el cuantitativo y el cualitativo. Se ha repasado la teoría para fundamentar por qué se ha optado por el procedimiento asumido. Exponemos a continuación las tesis más destacadas que constituyen el marco teórico general de la metodología utilizada en este estudio.

Desde hace décadas, en el área de conocimiento de Métodos de Investigación, numerosos teóricos han trabajado en la discusión sobre esta dicotomía con la intención de superarla. Las fórmulas propuestas para ello se han centrado no sólo a nivel de integración de métodos, sino en la integración y complementariedad teórica (Sandín, 2003).

“La discusión de fondo entre métodos cuantitativos y cualitativos no es metodológica. Sólo tiene sentido planteada epistemológicamente y sólo desde la epistemología puede ser resuelta. Y, desde ésta, se advierte que la cuestión no está ni en lo cualitativo ni en lo cuantitativo sino en cómo se relacionan ambas vertientes de lo real” (Munné, 1995, p. 6).

En el ámbito de la investigación de las ciencias de la educación, o ciencias sociales en general, el consenso ante la integración de métodos es comprobable desde hace décadas (Bericat, 1998; Brannen, 1992; Cook y Reichardt, 1986; Mertens, 1998; Punch, 1998). Sin embargo, también los hay que defienden la incompatibilidad de paradigmas, negando incluso la complementariedad (Guba y Lincoln, 1994; Smith y Heshusius, 1986). O los que, desde una postura prudente, afirman que no es posible comparar niveles diferentes pero sí reconocen un acercamiento e integración paradigmática en la teoría (Dendaluze, 1995, 1998, 1999; Orden Hoz y Mafokozi, 1997).

La clasificación del estudio dentro de un enfoque determinado de investigación no ha resultado fácil. "Además, la variedad de clasificaciones metodológicas, su rigidez, el planteamiento de dicotomías, la aparición de contradicciones, de semejanzas, el gran número de criterios para clasificar las investigaciones y las diversas posturas entre los expertos, no facilitan dicha tarea" (Arellano y Peralta, 2012, p. 130). Las investigadoras, apoyándose en autores como Colás y Buendía (1998) y Sandín (2003) proponen como solución o disminución de tal dificultad, la descripción exhaustiva del estudio asegurando así la calidad de la investigación en relación a criterios como la transferibilidad, la consistencia o la confirmabilidad. Asimismo, del mismo modo que la literatura especializada en el tema nos muestra cierta flexibilidad y comprensión en la elección de métodos, también nos revela la conveniencia de establecer criterios clarificadores de nuestra acción. Sevillano (2007, p. 191) señala dos: "1. La coherencia de los métodos con los supuestos teóricos; 2. La finalidad de la investigación". Veamos ambos aspectos, empezando por el segundo:

➤ *La finalidad de la investigación*

El objetivo principal que da sentido a la presente investigación, es el de describir y explicar la realidad de la muestra a la que se ha tenido acceso. La situación susceptible de investigación que nos ocupa, requiere un enfoque de estudio que repose bajo el paradigma cualitativo interpretativo, que describa y comprenda cómo se sienten, piensan y actúan diversos sujetos en diversas situaciones (Arnal, Rincón y Latorre, 1994; Latorre, del Rincón y Arnal, 2003; Montero y León, 2005; Sánchez y Darías, 1997). La investigación cualitativa "está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes" (McMillan y Schumacher, 2007, p. 19). Y esto es lo que se ha querido presentar en este estudio, mostrar cuáles son las visiones, opiniones, miedos y fortalezas de los agentes de la EpD en la práctica de este enfoque educativo en su contexto. La práctica educativa es de suyo dinámica, interactiva, dependiente de variables espacio-temporales que la condicionan bastante y de las que no se puede prescindir para comprenderla, por esta razón no se pretende elaborar generalidades sino comprender los fenómenos concretos para lo que es más adecuada una aproximación cualitativa.

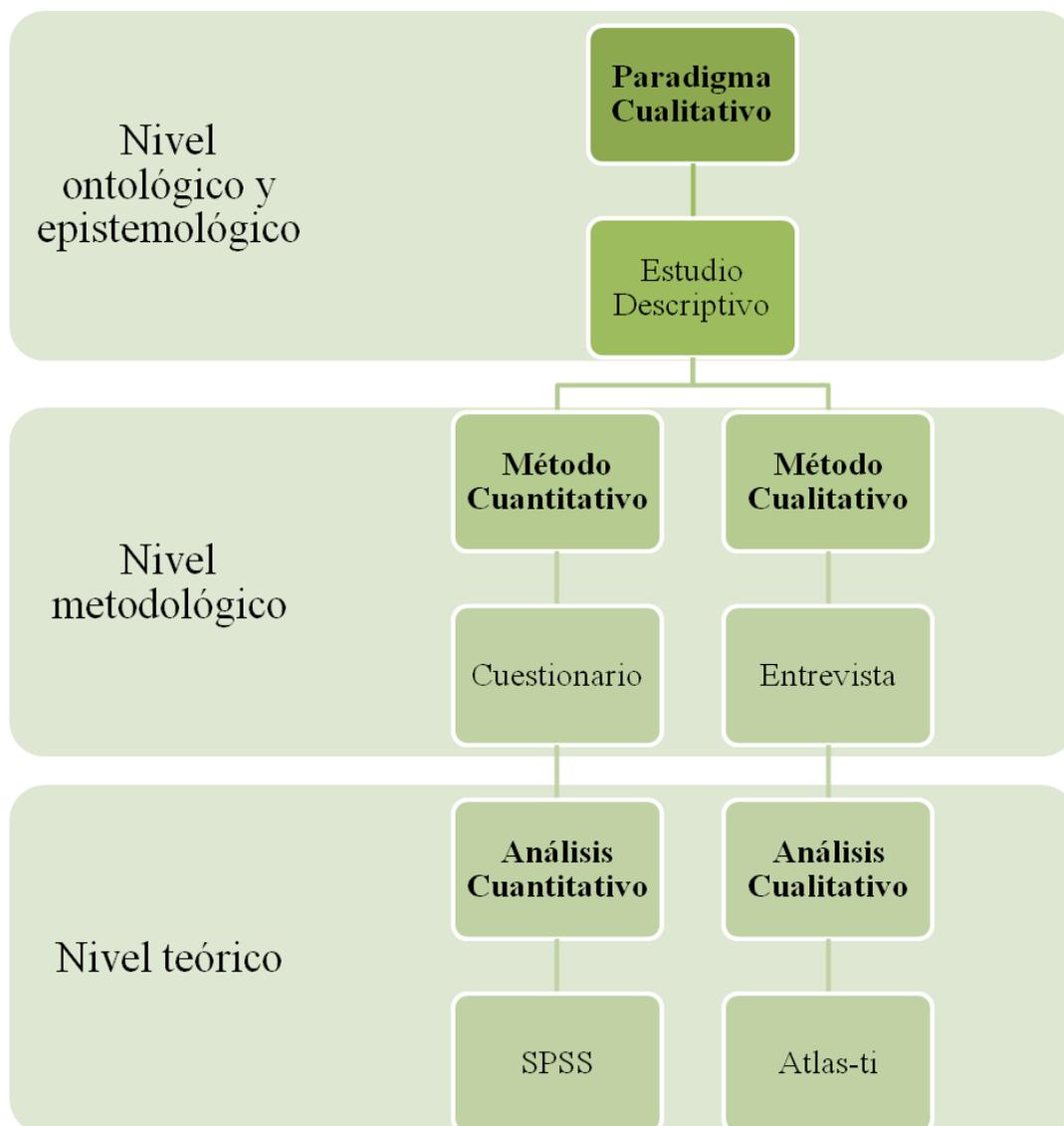
➤ *Coherencia de los métodos con los supuestos teóricos*

El paradigma que se adopta condiciona los procedimientos utilizados en el estudio. Así como el cómo, qué y para qué investigar (Pérez Serrano, 2001). El paradigma interpretativo busca la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los participantes. De modo que estamos ante un estudio descriptivo, uno de los más comunes dentro de la investigación educativa (Tejedor, 2000; Sevillano, 2007). Para ello, los pasos a seguir son analizar la estructura, explorar las características y relaciones entre ellas (Sevillano, 2007) y delinear las actitudes, creencias opiniones y conductas de la población (Creswell, 2002). Aportando así una amplia y valiosa información sobre la cuestión educativa.

No obstante, al concretar la investigación y en cuanto a los métodos, se torna necesaria una pluralidad de los mismos, es decir una triangulación metodológica (Guba, 1983; Mathison, 1988; Goetz y Le Compte, 1988; Cohen y Manion, 1990; Colas y Buendía, 1998). En esta tesis es la metodología que se adopta, ya que como señala Patton (1987) no hay una opción metodológica peor o mejor, pero sí más adecuada a las necesidades de la investigación. Sáez Alonso afirma que todo estudio es inevitablemente cuantitativo y cualitativo de alguna manera (1996).

En conclusión, desde el nivel ontológico y epistemológico, el presente estudio se encuentra dentro del paradigma cualitativo interpretativo. Y en la concreción de este paradigma, a nivel metodológico se hace uso de métodos tanto cuantitativos como cualitativos; dando lugar por lo tanto, a nivel teórico, a análisis cuantitativos y cualitativos. La siguiente figura muestra el modelo de investigación del estudio explicado.

Figura 19: Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

6. PROCEDIMIENTO

En relación con la comunidad en la que se lleva a cabo el estudio, en el año 2011, la CONGDE realizó una investigación en la que se analizaron las prácticas desempeñadas en EpD por las distintas comunidades españolas. En dicho informe además, se presentaba una valoración sobre en qué generación de la EpD (Mesa, 2001) se encontraba cada comunidad. Según se expone en el informe, Navarra se encuentra a la cabeza en el trabajo de la EpD de España, por lo que supone una gran oportunidad poder analizar y entender el proceso de la EpD en esta comunidad autónoma. El objetivo, como se ha expuesto en líneas precedentes, es entender la práctica de la EpD en Navarra, conocer cuáles son sus puntos fuertes y débiles con la intención de seguir avanzando hacia una EpD de calidad. Para ello, y como desde el primer momento, la principal intención es poder contribuir al debate y mejora de la EpD en esta comunidad, el contacto con la Coordinadora de ONGD de Navarra (CONGDN) resulta necesario. Desde el inicio, la CONGDN ha colaborado en esta investigación proporcionando apoyo en la elaboración de algunos instrumentos como los cuestionarios, proporcionando sus visiones y experiencias, así como facilitando ideas en el análisis de los resultados.

La recogida de información se resuelve en dos etapas: en un primer momento se administran una serie de cuestionarios a ONGD y a centros escolares. Todos los cuestionarios se realizan expresamente para la presente investigación junto con la contribución de la CONGDN. En un segundo momento, y con la intención de profundizar en el entendimiento de la EpD, tienen lugar las entrevistas a distintos docentes de Navarra (que se ofrecen a ello por medio de los cuestionarios aplicados a los centros escolares). Paralelamente, se lleva a cabo un proyecto de innovación docente aplicando el enfoque de la EpD con los alumnos de los primeros cursos de los Grados de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria y Pedagogía de la Universidad de Navarra. Con dicho proyecto se obtuvo cierta información sobre las necesidades de formación de los futuros docentes y profesionales para poder impulsar la EpD. En el Anexo 3 puede encontrarse un cronograma de la tesis doctoral, donde se detallan todos los pasos que a continuación se describen.

A finales del 2012 se valoró, tras una reunión con la CONGDN, el interés de la realización del presente estudio. Después de un tiempo de reflexión y documentación bibliográfica, se presentó a la CONGDN una propuesta concreta de investigación y del cuestionario para las ONGD, los cuales se revisaron y concretaron conjuntamente. Se nos proporcionó el contacto con las ONGD y con los centros educativos que pertenecen a la red de Escuelas Solidarias y llevan a cabo proyectos de EpD. Puesto que las ONGD trabajan con los centros, se nos aconsejó ordenar la recogida de datos en dos fases, una primera en la que el objetivo sería el análisis de las ONGD como agentes de EpD para, seguidamente, comenzar con el estudio del trabajo en EpD de los docentes en los centros. Estos

pasos facilitaron el acceso a los centros educativos, gracias a la recomendación, no solo de la CONGDN sino también de la ONGD con la que trabajan. Además, conocer primero una realidad antes que otra, ayudó a centrar plenamente la atención en cada contexto así como a mejorar fallos que se produjeron en la aplicación del primer cuestionario.

Una vez establecido el orden de contacto y recogida de datos en los distintos grupos objetivo, el paso siguiente fue informar, mediante una circular enviada por la misma CONGDN a todas las ONGD navarras, de la intención de realizar el presente estudio. Se remitió la información a todas las ONGD Navarras a fin de conseguir una visión completa y rigurosa de quienes y de todo lo que se estaba haciendo sobre EpD en Navarra. En la circular cursada el 8 de Enero de 2013 por la CONGDN –cfr. el Anexo 4– se informó de quién iba a realizar el estudio y cuál era el objetivo, pidiendo así su participación. Cuatro días más tarde, la presente investigadora, se puso en contacto vía email con cada ONGD para enviar el cuestionario y de este modo asegurar que todas las ONGD lo recibían el mismo día y bajo las mismas condiciones. En esta comunicación se explicaba más detalladamente la finalidad del estudio: el margen de entrega fue de casi un mes, el 31 de Enero.

Pocas ONGD contestaron en dicho plazo, por lo que se prorrogó, un mes más. Aún así, fueron necesarias dos tandas de llamadas telefónicas para explicar el objetivo y las consecuencias de colaborar con el estudio para la EpD de la Comunidad Foral de Navarra. Estos contratiempos provocaron que la fase de recogida de información se alargara hasta finales de marzo. Lo que, como una primera aproximación, deja entrever la saturación de trabajo que tienen las ONGD convirtiéndose en una dificultad con la que los investigadores se pueden encontrar a la hora de llevar a cabo un procedimiento de evaluación. Esta circunstancia supone un inconveniente para la mejora de la EpD.

Los meses siguientes se dedicaron a recoger y codificar todos los datos obtenidos para poder realizar un primer análisis que nos diera una radiografía de cómo estaba el tema de la EpD desde el punto de vista de las ONGD y si interesaba seguir adelante con el estudio. Se elaboró entonces un informe preliminar con los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las ONGD. Dicho informe se entregó a la comisión de EpD de la CONGDN, con quienes en octubre de 2013 se tuvo una reunión para comentar los resultados, discutir puntos de vista y vislumbrar puntos sobre los que interesara incidir en el cuestionario de los centros escolares. Con todo ello se procedió a la elaboración del cuestionario para los centros escolares, el cual, del mismo modo que el anterior, fue sometido a un juicio de expertos con quienes, en una reunión el 5 de febrero de 2014, se terminó de perfilar teniendo en cuenta sus apreciaciones.

El 14 de febrero de 2014 se envió un email a todos los centros escolares del mismo modo que se procedió con las ONGD, aportando información sobre el estudio y adjuntando el cuestionario (tanto el email como el cuestionario se encuentran en los Anexos 6 y 7 respectivamente). A medida que se iban recibiendo los cuestionarios resueltos, se anotaban los datos de los docentes que accedieron a mantener un encuentro con la autora para realizarles una entrevista. Se concertaron cinco entrevistas, tal y como se explica en el apartado de participantes. Las entrevistas tuvieron lugar en septiembre del 2014 después de haber realizado un análisis previo de los cuestionarios, cuyos resultados fueron de utilidad para la elaboración del guión de la entrevista (Anexo 10).

Paralelamente, se realiza un proyecto con alumnos universitarios de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. El proyecto de innovación docente “Educación para el Desarrollo Humano” se realiza dentro del “Marco de Innovación Docente: Horizonte 2015” (IDH15), aprobado por Rectorado de la universidad con fecha de 14 de junio de 2010⁷.

Se ha llevado a cabo el curso académico 2013-2014, con los alumnos del primer curso de los grados de educación (educación infantil, educación primaria y pedagogía). El proyecto no está vinculado a una única asignatura, sino que tiene relación con tres: Antropología, Didáctica General y Técnicas de expresión oral y escrita. El proyecto comienza con la aplicación de un cuestionario –mediante el que se procura conocer qué conocimientos y experiencias tienen los alumnos en temas de desarrollo y ciudadanía– y continúa con unas sesiones de formación sobre el tema del Desarrollo Humano y EpD. Después, los alumnos reunidos por grupos trabajaron sobre un tema que estuviera relacionado con el Desarrollo humano: conocimiento del tema, elaboración y exposición individual de un ensayo, elaboración de una programación didáctica adaptada a alumnos de Educación Infantil o Primaria.

7. PARTICIPANTES

Desde aquí agradecemos la implicación de todos los participantes que conforman la muestra así como la colaboración de los profesionales que ayudaron en la investigación difundiéndola o en la elaboración y validez de los cuestionarios.

Las muestras de las investigaciones cualitativas se caracterizan por ser muestras pequeñas y estudiadas dentro de su contexto habitual. La necesaria

⁷ Desde entonces, desde el servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Navarra se abre anualmente una convocatoria para la propuesta de proyectos de innovación docente.

profundización que se pretende hacer de los casos no permite incluir un gran número de participantes y viceversa (Corbetta, 2007) a no ser que se plantee una investigación a largo plazo. Para el presente estudio se han seleccionado de la población total de ONGD y centros escolares, aquellos que se sabía que trabajaban la EpD. Es decir, se trata de un muestreo no probabilístico. Estas muestras suelen caracterizarse por ser no generalizables, aunque sí representativas. No obstante, la generalización no es el objetivo de la presente investigación, sino que se intenta descubrir en casos concretos las causas o condiciones generales que nos permitan explicar y predecir los mismos fenómenos en otros contextos con otras personas. Es decir, las opiniones concretas de nuestros encuestados no pueden generalizarse afirmando que otros agentes, en otras comunidades, opinarían de igual forma. Sin embargo, el análisis de dichas opiniones, nos muestran problemas de fondo que bien pueden darse en otros entornos. Concretamente, dentro del tipo de muestras no probabilísticas, se trata de un muestreo a juicio, en el cual se busca seleccionar a individuos que, de antemano, se juzga que tienen un conocimiento profundo del tema bajo estudio, por lo tanto, se considera que la información aportada por esas personas es vital para la toma de decisiones. Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de sujetos supuestamente típicos que puedan facilitar una información valiosa (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). Para su selección se cuenta con el juicio de expertos en el tema que se investiga.

7.1. ONGD

Contrastado con la CONGDN y según su directorio de ONGD publicado en 2011 (este estudio comenzó en septiembre de 2012), en Navarra existen un total de 62 ONGD. Se conoce con anticipación, que no todas ellas se decidan a la EpD y que su “D” de ONG para el Desarrollo se debe o hace referencia a que realizan proyectos con tal objetivo en el sur. De hecho, la CONGDN en su directorio diferencia, bajo una leyenda, las ONGD que trabajan en EpD y sensibilización de las que no. De las 62 ONGDN, 13 no trabajan en EpD, luego nos queda una muestra de 49 ONGD en Navarra que trabajan la EpD. No obstante, tras revisar los *Índices de sectores por trabajo* publicados por la CONGD ese mismo año 2012, se constató que de 49 ONGD que se encontraban adscritas en ese momento a la coordinadora que trabajan la EpD, 32 lo hacían en la educación formal⁸.

⁸ En este punto señalar que en el Informe de Índices de sectores por trabajo no existe un apartado en el que se especifique qué ONGD trabajan en los centros escolares. Sino que se presenta un listado de 19 temas con las ONGD que los trabajan. Dos de esos temas son: la EpD y la Educación formal y no formal. De modo que seleccionamos las ONGD que se encontraban en ambas listas. Tras lo cual, nuestro grupo objetivo a estudiar eran 30 ONGD. Sin embargo, dado

De esas 32 ONGD objetivo potencial de la investigación, finalmente han sido 21 las que han aceptado participar con la investigación, lo que significa que se posee una muestra que supone un 66% (65,62%) de la población total. Estadísticamente es una muestra representativa, puede decirse incluso que es una muestra significativa, ya que las ONGD que han contestado pertenecen al grupo de las que mayor número de acciones realizan de EpD en Navarra. Para hacer esta valoración se han seguido dos criterios: la comisión de EpD de CONGDN señaló las ONGD que no podían faltar en el estudio; y además, de las 11 que participan en el proyecto Escuelas Solidarias (en ese año), 7 se encuentran recogidas en este estudio. Por lo tanto, se puede afirmar que se han recogido y analizado, la mayoría de prácticas de EpD que se realizan en Navarra.

A continuación se muestra un cuadro con las ONGD que han participado en el estudio.

que enviamos la circular a todas las ONGD, dos que pertenecían al listado de educación formal y no formal pero no al de EpD, transmitieron el deseo de participar dado que sí trabajaban la EpD. De modo que la muestra final de interés fue 32 ONGD.

Cuadro 7: ONGD participantes de la muestra de Estudio

ONGD participantes de la muestra de estudio
➤ ACOES Navarra
➤ ADRA (Agencia Adventista para el Desarrollo y recursos asistenciales)
➤ Alternativa Desarrollo (ALDEA)
➤ Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP)
➤ Asociación Madre Coraje
➤ Asociación Navarra Nuevo Futuro
➤ Compartir Navarra
➤ Fundación Alboan
➤ Fundación TAU- Fundazioa
➤ Ingeniería Sin Fronteras Navarra
➤ ISCOD-UGT
➤ Manos Unidas
➤ Médicos del Mundo Navarra
➤ Nakupenda África
➤ Organización de Cooperación y Solidaridad Internacional (OCSI)
➤ Organización Navarra de Ayuda entre Pueblos (ONAY)
➤ Pueblos Hermanos
➤ Solidaridad, Educación y Desarrollo (SED)
➤ Unicef
➤ Vita et Pax
➤ Voluntariado Internacional para el Desarrollo, la Educación y la Solidaridad (VIDES)

7.2. Centros Educativos

Para seleccionar a los centros educativos objeto de estudio se toma como referencia la lista de centros que participan en el proyecto de Escuelas Solidarias. No se pretende evaluar dicho proyecto, pero sirve de recurso para conocer qué centros están trabajando la EpD en Navarra. Durante el curso académico en el que se envía el cuestionario a los centros, 2013-2014, 29 centros están adscritos al proyecto, de modo que se convierten en nuestra muestra invitada. De esos 29 centros, 13 aceptan participar en el estudio, es decir, casi un 45% (44,82%). A continuación, el cuadro que recoge los centros participantes.

Cuadro 8: Nombres y localidades de los centros educativos participantes de la muestra de estudio

Centros Educativos	Localidades
1. IES Iturrama	Pamplona
2. CEIP Añorbe	Añorbe
3. CEIP El Casellar Villafranca	Villafranca
4. CEIP compañía de María de Tudela	Tudela (2)
5. IES Lekaroz-Elizondo	Elizondo
6. CP Arbeloa	Azagra (2)
7. Colegio Luis Gil	Sangüesa
8. IES Pedro Ursua	Pamplona
9. Colegio Santa Bárbara	Monreal
10. Colegio Jesuitas	Pamplona
11. CEIP Buztintxuri	Pamplona
12. Instituto Cuatro Vientos	Pamplona
13. CEIP Bernart Etxepare	Pamplona

Aunque se citen 13 centros, se recogieron 15 cuestionarios. En dos centros – CP Arbeloa y Compañía María de Tudela–, eran dos las personas responsables de la EpD. Aceptamos estos cuestionarios porque como se ha expuesto, nuestra intención no era evaluar a los centros, ni el proyecto Escuelas Solidarias, sino conocer las opiniones y experiencias de las personas dedicadas a trabajar bajo el enfoque de la EpD en los centros educativos. Como interesan los casos concretos, se muestran los datos principales de los participantes.

La siguiente tabla recoge las características socio-profesionales de la muestra que participó en el estudio. Es importante señalar que, al no tratarse de una muestra representativa, sino incidental, los resultados no son generalizables a la población, pudiendo presentar cierto sesgo.

Tabla 2: Características socio-profesionales de la muestra de los centros educativos

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Titularidad		
Público	11	73,33%
Privado	4	26,67%
Carácter		
Laico	12	80%
Religioso	3	20%
Modelo lingüístico		
Castellano	7	53,84%
Castellano G, A	1	7,69%
PAI	1	7,69%
Euskera A	1	7,69%
Euskera D	2	15,38%
No contesta	1	7,69%
Género persona responsable EpD		
Femenino	9	60%
Masculino	6	40%
Curso		
Infantil	4	26,66%
Primaria	7	46,66%
Secundaria	3	20%
No contesta	1	6,66%
Años de docencia		
Entre 0-5	2	13,33%
Entre 5-10	4	26,66%
Entre 10-15	3	20%
Entre 15-20	2	13,33%
Más de 20	3	20%
No contesta	1	6,66%

7.3. Profesorado

En los cuestionarios aplicados a los responsables de la EpD en los distintos centros, se pedía la confirmación de aquellos docentes que estuvieran dispuestos a mantener una entrevista personal con la investigadora y poder así indagar sobre las posibles necesidades de formación en el tema que nos ocupa. Inicialmente 10 docentes de los 15 encuestados expresaron su disponibilidad con la entrevista. Sin embargo, en el momento en el que nos ponemos en contacto para realizarla, confirma su disponibilidad la mitad. La imposibilidad de los otros 5 docentes se debe a cambios de centros educativos, de país, finalización de contrato o incluso jubilación. A continuación se muestran las características socio-profesionales de la muestra final de la entrevista.

Tabla 3: Características socio-profesionales de la muestra de la entrevista

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Femenino	4	80,00%
Masculino	1	20,00%
Puesto		
Tutora Educación Infantil	2	40%
Coordinadora de ciclo infantil	1	20%
Tutora primaria	1	20%
Orientador	1	20%
Años experiencia		
5	1	20%
7	1	20%
12	1	20%
17	1	20%
20	1	20%

7.4. Alumnado universitario

El cuestionario preparado para el alumnado universitario se aplica a todos los estudiantes de 1º de Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Dobles de Pedagogía-Educación Infantil y Pedagogía-Educación Primaria. A continuación mostramos algunos datos.

Tabla 4: Perfil de los estudiantes

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Masculino	16	22,2%
Femenino	55	76,4%
No sabe/No contesta	1	1,4%
Colegio del que proceden		
Público	14	19,4%
Concertado	55	76,4%
No sabe/No contesta	3	4,2%

8. INSTRUMENTOS

8.1. Cuestionarios

El estudio llevado a cabo es de carácter meramente descriptivo y analítico de manera que pueda adaptarse mejor a las cualidades de la muestra. Teniendo en cuenta estas características, y con vistas a la consecución de nuestro objetivo, se considera adecuado realizar una encuesta vía correo electrónico utilizando un cuestionario, un medio efectivo utilizado en ciencias sociales para la recogida de datos. “Las encuestas se emplean para conocer las actitudes, las creencias, los valores, las características demográficas, los comportamientos, las opiniones, los hábitos y deseos y las ideas de las personas; además de conseguir otros tipos de información” (McMillan y Schumacher, 2007, p. 293).

Las ventajas de la metodología del cuestionario no son únicamente para el agente investigador –versatilidad, eficiencia y generabilidad (McMillan y Schumacher, 2007)–, sino que, las personas que componen la muestra también encuentran facilidades para aportar la información que se les solicita. En este caso, gracias a que se ha enviado el cuestionario a través de un correo electrónico, cada ONGD y centro escolar ha podido responder en el momento considerado más oportuno, atendiendo y entendiendo así su frenético ritmo y multitud de aspectos que atender diariamente.

El procedimiento seguido para la elaboración de los cuestionarios fue el siguiente: (1º) categorizar variables, dimensiones e indicadores, (2º) generar un banco de ítems, representativos del constructo a estudiar, (3º) seleccionar aquellos significativos, (4º) elaboración formal, (5º) someterlos a juicio de expertos para la

validación del contenido⁹, y (6º) redacción de la versión final. Los cuestionarios, que pueden consultarse en el apartado de Anexos, poseen la siguiente estructura (León y Montero, 2004; Pérez-Llantada y López, 2003)

Información sobre el estudio e instrucciones sobre el cuestionario

Los tres cuestionarios incluyen en primer lugar una breve explicación sobre la intención del estudio, donde se enfatiza el interés por conocer y profundizar en las vivencias, conocimientos y opiniones concretas de los participantes. También se aclaran temas como el de confidencialidad de los datos o el uso de la información. Todo ello resaltando la importancia de los datos recogidos para la mejora de la calidad de la EpD en nuestra comunidad. También se incluye una breve indicación al inicio de los cuestionarios sobre cómo responderlos.

Datos generales

El cuestionario comienza con un apartado donde se pregunta sobre los datos socio-laborales de la persona. Lo cual, permite elaborar una descripción de la muestra.

Dimensiones a estudiar

Se convino que los cuestionarios se centrarían en las siguientes dimensiones:

- En el caso del cuestionario para las ONGD: Conocimientos teóricos (ítems 2 y 4), Creencias y Actitudes sobre la EpD (ítems 5, 6, 7 y 8), Prácticas de EpD (ítems 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 17) y Situación presupuestaria y futuro de la EpD (ítems 16 y 18)¹⁰.
- Cuestionario para centros escolares: Conocimientos (ítems 1 y 2), Creencias y Actitudes (ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 20 y 27), Práctica de la EpD (ítems 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25 y 26).
- Cuestionario del alumnado de universidad: Conocimientos (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8), Creencias (ítems 6,9, 10 y 11) y Actitudes (ítems 12, 13 y 14).

Se formularon preguntas abiertas, de respuesta libre, de clasificación-enumeración, así como de escala Likert (1=nada, 5=mucho). Se ha procurado redactar los ítems de manera clara y concisa, evitando así cualquier tipo de ambigüedad que pueda dar lugar a más de una o mala interpretación.

⁹ Dichos expertos son: Marian Pascual, técnica de Educación y Sensibilización de la CONGD; Alicia Marticorena, docente y miembro de la CONGDN; Jesús Chocarro de Medicus Mundi y la CONGD; y Aurora Bernal, directora de la tesis doctoral.

¹⁰ Esta última se añadió a petición de la CONGDN.

No todas las dimensiones poseen el mismo número de ítems, teniendo un mayor peso las dimensiones relacionadas con las opiniones o prácticas que las que abordan cuestiones de tipo cognitivo. La razón es que, por un lado, se entiende que la manera de trabajar la EpD desde estos colectivos es fundamentalmente práctica, salvo casos en los que también realizan publicaciones. Además, no existe una única definición aceptada a nivel estatal aunque se advierte un cierto consenso incluso unanimidad en cuanto al objetivo global. Cada zona, grupo o persona en cuestión, matiza desde su perspectiva, concretando objetivos, agentes, ámbitos, etc. de la EpD. La cuestión desde la que se inicia el presente estudio no es saber cuánto saben los participantes, sino cómo entienden y trabajan la EpD. Entresacando sus creencias y prácticas se puede vislumbrar una definición latente de EpD. Por eso mismo se ha decidido proponer más ítems acerca de las prácticas llevadas a cabo.

Como cierre al cuestionario se da la oportunidad de que los participantes realicen las observaciones que consideren oportunas y se piden los datos de contacto en el caso de acceder a mantener una entrevista con la autora del estudio para ampliar la información.

8.2. Entrevista semi-estructurada

La realización de la entrevista semi-estructurada individual cara a cara surge de la intención de ahondar en las experiencias y opiniones de los docentes. Se considera como el instrumento más apropiado para el propósito de profundizar en cómo sienten y piensan los docentes sus propias experiencias. Para lograrlo, el papel del entrevistador es clave: tratando que el entrevistado esté cómodo y hable con sinceridad y libremente; manteniendo una capacidad de escucha sin juzgar.

Procurado esto, otras de las ventajas que aporta la entrevista al estudio son (Arellano y Peralta, 2012, p. 164):

(a) Complementa la información recogida por los cuestionarios y ayuda a identificar nuevas variables, proporciona información no observable por otros medios (referida a sentimientos, intenciones, emociones, etc.) y permite incidir en puntos destacados en los cuestionarios.

(b) Ayuda a dar cuenta de la heterogeneidad de las prácticas de EpD y del complejo sistema de variables que influyen en su buen desarrollo.

(c) Permite vislumbrar líneas de mejora a través de la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica por parte de las personas entrevistadas, ayuda a los participantes a explorar y verbalizar sus propias experiencias y estilos educativos.

La entrevista se llevó a cabo con un protocolo, preparado de antemano, para ordenar las preguntas que se podían realizar (ver en Anexo 10) y sirviera de apoyo a la entrevistadora para no olvidar procurar obtener información clave. En dicho

protocolo se clasificaron las preguntas en seis categorías. Sin embargo, dado el carácter semi-estructurado de la entrevista, surgieron temas adicionales; en algunos casos se intentó no detenerse en ellos por no tener interés para el objeto de estudio y en otros merecía la pena dedicar más tiempo porque las respuestas facilitan conocer la realidad investigada. Veamos cada una de las categorías de preguntas:

Introducción

Antes de comenzar con la entrevista propiamente, se intenta crear un clima de confianza, presentar las razones de la entrevista, firmar el consentimiento informado (ver en Anexo 9) y pedir cierta información personal que puede resultar útil para el posterior análisis como: edad, años de docencia, centro en el que trabaja, etc.

Conocimiento

- ¿Para ti qué supone la EpD? ¿Cómo la definirías? ¿Qué implica?

La variedad de investigaciones hace difícil entender el concepto de EpD dentro del propio contexto de las personas que la trabajan. Se parte de la premisa de que los docentes no van a ser expertos en la materia, pero sí se quiere saber cómo entienden la EpD y trabajan en sus centros. El objetivo no es tanto una evaluación como valorar su familiaridad con el tema, con qué conceptos lo relacionan, con qué palabras la explican, así como conocer la información que reciben de las ONGD.

Opinión

- ¿Cuáles son las dificultades más importantes con las que te has encontrado para desarrollar la EpD en tu centro educativo?

- ¿Qué sería necesario realizar para paliar las dificultades señaladas?

La visión de las personas encargadas de presentar la EpD a los estudiantes, de las que tienen que lidiar con la rigidez del sistema educativo y deben ingeniar nuevas prácticas, es de vital interés. ¿Cuáles son las principales barreras que destacan?, ¿coinciden entre ellos?, ¿coinciden con las señaladas por las ONGD?

Colaboración

- ¿Qué tal es la relación con la/s ONGD con la/s que colaboras?

En relación con las dos categorías anteriores, interesa saber cómo es la relación ONGD-docente en su formación o apoyo de la práctica de la EpD. El establecimiento de una buena relación entre profesionales y docentes es, como ya se ha visto, un factor contextual esencial de cara a la promoción de la EpD. Por otra parte, de acuerdo con el planteamiento de esta tesis, es necesario que ambos sectores mantengan una dinámica de trabajo colaborativo y conjunto, respetando cada función y haciendo a los docentes cada vez más capaces e independientes en

su labor. De modo que interesa saber cómo valoran los docentes esa relación y si responden a sus necesidades.

Formación

- ¿Cómo ha sido/es tu formación en EpD?
- ¿Si tienes en cuenta la formación recibida, la formación inicial, los cursos, cursillos etc., qué parte de esta formación consideras que te ha sido útil? ¿Por qué?
- ¿Crees que falta formación a los profesores en ese sentido? ¿Esta falta de formación es a nivel inicial o continua?
- ¿Cómo tiene que ser esa formación?
- ¿Hay algo de tu experiencia personal o profesional que sea significativo para tu experiencia como profesor actualmente?

Esta dimensión es quizá a la que más importancia se le da y en la que más se pretende incidir durante la entrevista. Una de las hipótesis iniciales es la escasa formación de los docentes en el campo de la EpD. Además de valorar si se da esta carencia de formación, se pretende entender cómo ha sido la formación, qué deficiencias destacan, qué se podría mejorar, con el fin de dar un paso hacia la mejora de la misma.

Impacto de la EpD en el aula

- ¿Cómo describirías los efectos de trabajar bajo el enfoque de la EpD? (En alumnado, compañeros, centro, familias)

Dentro de todos los aspectos negativos que rondan la práctica de la EpD, merece la pena dedicar tiempo a otros positivos y tan gratificantes como la mejora en el alumnado. Quizá en las investigaciones se deje entrever la tendencia de hacer denuncia de las cosas que no funcionan bien, pero es importante destacar igualmente aquellos aspectos que se valoran como positivos ya que al fin y al cabo, son los que sirven de más motivación para continuar con la labor.

Características del docente

- ¿Si te hablan de un docente diciendo que muestra una gran competencia social y cívica que esperarías de él o de ella?
- ¿Crees que las características personales del docente influyen a la hora de trabajar o no la EpD en su aula? ¿Cuáles?

A través de esta categoría se pretende reflexionar acerca de la existencia o no de características comunes entre las personas que trabajan la EpD. ¿Existe un perfil generalizado?, ¿qué influye con más fuerza en su labor de la EpD, la personalidad o formación?, ¿de dónde viene su interés por la EpD?

Una vez visto el contenido y razones de las categorías de la entrevista, no queda sino especificar las pautas que se siguieron para su realización y garantizaran su éxito. En el cuadro 9 enumeramos las orientaciones que sirvieron para crear un buen clima de entrevista y asegurar la sistematización del procedimiento.

Cuadro 9: Pautas que guiaron la aplicación de las entrevistas

Antes de la entrevista

Crear ambiente de confianza y espontaneidad
Presentarme y recordar el propósito del estudio
Asegurar la confidencialidad, firma del consentimiento informado, agradecimiento de la participación y permiso para grabar la conversación.

Durante la entrevista

Comenzar con preguntas generales y abiertas (técnica lanzadera-embudo)
Pedir ejemplos aclaratorios (profundice, clarifique, explique...)
Escucha atenta resumiendo periódicamente la información para comprobar que se capta el mensaje
Repetir preguntas sin contestar con diferentes formatos y en distintos tiempos
Conducir a la reflexión personal (¿Por qué cree que sucede...?)
Suscitar la autocrítica y el establecimiento de metas (¿Qué debería cambiar...?)
Mostrar empatía y procurar que el docente se exprese cómodamente
Reconducir ante momentos de dispersión
Respetar silencios
Cuidar y atender al lenguaje no verbal

Final de la entrevista

Concluir la entrevista de manera positiva
Resumir algunos aspectos dejando oportunidad de clarificar o añadir al docente lo que desee
Agradecer tiempo, experiencias e ideas compartidas
Completar la ficha con anotaciones sobre: ambiente de la entrevista, duración, puntos significativos, u otros aspectos de interés
Transcripción

Fuente: Elaboración propia a partir de Arellano y Peralta, 2012, p. 171.

9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA

Una vez transcurrido el periodo de recogida de información, el paso siguiente es la acumulación, clasificación y estudio de las respuestas dadas por los participantes del estudio. No obstante, previo al análisis ha sido necesaria la preparación de los datos recogidos. Para ello, el primer paso fue la copia de los datos originales, asegurando su existencia. Seguidamente comenzó la transcripción y el paso de los datos a un formato que permitiera el análisis. Además, de una manera simultánea a la transcripción, se fueron identificando informaciones relevantes añadiendo siglas que permitieran encontrarlas al primer vistazo.

Hecho lo anterior, tanto con los cuestionarios como con las entrevistas, comenzó la fase de análisis de los datos, la cual es una actividad “ardua e intensa que requiere perspicacia, ingenio, creatividad, sensibilidad conceptual y entrega absoluta al trabajo tenaz” (Polít y Hungles, 2000, p. 573). Dado que la mayoría de los datos no son datos numéricos ni medibles cuantitativamente en cuanto a que son más bien, un conjunto de visiones, perspectivas, realidades, etc., el intento de aglutinar las respuestas obtenidas en una categoría u otra, ha resultado farragoso.

Según Morse y Niehaus (2010) hay cuatro procesos intelectuales en el análisis de datos cualitativos. En un primer momento el análisis significa leer comprensivamente una y otra vez los datos en busca del sentido de los mismos. El siguiente paso es el de síntesis, unión de las distintas piezas encontradas y clasificación u organización de las respuestas por categorías, de modo que todas las respuestas fueran recogidas bajo una clase o estrato. Convertir la información recibida en categorías supone analizarla con una visión abstracta y global. McMillan y Schumacher (2007), dan la siguiente definición de categoría: “Una categoría es un concepto abstracto que representa el significado de temas similares” (p. 492). Esto da lugar a las primeras afirmaciones sobre la EpD y sus participantes, con la intención de lograr una presentación y descripción de las respuestas dadas lo más real y fiable posible. En un tercer paso comienzan a darse las primeras explicaciones de las dudas acerca de la práctica de la EpD contrastadas con los datos. Y por último, se intenta dar con una teoría que pueda servir de ayuda a otros grupos o contextos.

Veamos más a fondo los procesos seguidos en el análisis de los cuestionarios y las entrevistas.

9.1. Cuestionarios

Se elaboró una matriz de tabulación en Excel de cada uno de los cuestionarios para introducir todos los datos en el programa Statistical Package for

the Social Sciences [SPSS], versión 20.0 para Mac¹¹.

Tras la codificación de las respuestas y elaboración de la bases de datos se comenzó con el análisis descriptivo de la información recogida. Interesa recordar que la intención de este estudio no es establecer relaciones causales entre variables sino más bien ofrecer un perfil de la muestra. Por eso, la actividad concreta de análisis ha sido la descripción de las respuestas dadas a cada bloque de ítems, a través de frecuencias, porcentajes y del uso en algunos casos de índices de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica).

9.2. Entrevistas

El primer paso y previo al análisis fue la transcripción de las entrevistas y su tratamiento en el programa Atlas-ti. Se puede decir que al tiempo que se transcribían las entrevistas, ya comenzó cierta reflexión y búsqueda de ideas generales. Para el ejercicio del análisis se contó, en todo momento con tres formatos diferentes: audio, transcripciones en papel y transcripciones almacenadas en Atlas-ti. Esto fue así dado que en las transcripciones desaparece toda la información que ofrecen las grabaciones. Aún así, se utilizaron códigos que recordasen aspectos a resaltar en las intervenciones de los docentes (como entonaciones, silencios, dudas, etc.).

Sobre el material ya preparado, se realizó propiamente el análisis de contenido, a través de las tareas de categorización y codificación de datos. Dicho análisis consistió en un proceso cíclico de tres actividades: reducción de los datos, interpretación y organización y extracción de conclusiones (Arnal, Rincón y Latorre, 1994; González-Rey, 2000; entre otros.). Para la codificación de los datos de la entrevista, se adopta como unidad de registro el tema, el conjunto de afirmaciones de los entrevistados que comparten un núcleo temático, un sentido (Sevillano, 2007). Una vez identificados los temas –para lo cual sirvieron las categorías de preguntas de la entrevista– se establecieron las unidades de registro, es decir, en qué nos íbamos a fijar dentro de cada tema: presencia o ausencia de los temas, frecuencia con la que aparecen, intensidad con que se tratan y orden en el que aparecen.

Los distintos temas se englobaron en distintas categorías –apartados de la entrevista– y los resultados se muestran en el Capítulo 5. Pese a la tarea ardua que ha supuesto el análisis de las entrevistas –incluyendo el aprendizaje del manejo del programa Atlas-ti–, el contacto directo con los docentes ha hecho que sea uno de los momentos más enriquecedores y motivadores de la investigación.

El análisis de las entrevistas fue un proceso complejo, que requirió gran

¹¹ El uso del SPSS ha supuesto importante trabajo de estudio paralelo para su manejo.

esfuerzo intelectual e interpretativo. "La literatura sobre análisis cualitativo muestra que no existe un modo fijo de analizar la información y, por tanto, nos encontramos ante un proceso de carácter creativo, más allá de un tratamiento mecánico de los datos" (Arellano y Peralta, 2012, p. 174). Esto, si bien enriquece los resultados del estudio, también supone un desafío para el investigador.

Para llevar a cabo dicha actividad compleja y creativa, ha hecho falta volver a escuchar y leer las entrevistas varias veces, para intentar captar de la manera más creíble posible lo que los docentes habían intentado transmitir. Procurando no hacer interpretaciones personales sobre la información obtenida, pero sí afrontándonos a ella con una perspectiva global.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: NECESIDADES Y FORTALEZAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN NAVARRA

1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A ONGD

1.1. Conocimientos

En este bloque se pedía a las ONGD que dieran información sobre cómo entienden la EpD y la Sensibilización. Antes de comenzar con el análisis, resulta pertinente aportar una definición de EpD que sirva como referencia. Se escoge una definición de la CONGD de Navarra, por el motivo de ser una organización de referencia en el tema en la presente comunidad. La definición es la siguiente:

“La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo que debe llevar a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas y consecuencias y que busca favorecer actitudes solidarias y de compromiso social con un mundo más justo” (CONGDN, 2014, p. 2).

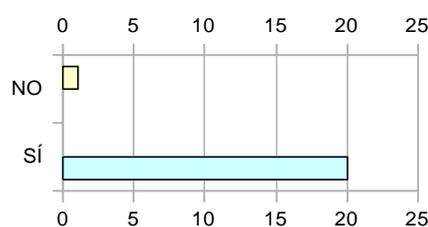
Tomando también como referencia la clasificación de la historia de la EpD en generaciones (consultar Capítulo 2), esta definición puede situarse dentro de la quinta generación. Hablar de tomar conciencia de *causas y consecuencias* lleva intrínseco un proceso de reflexión crítica sobre la situación mundial, replanteando los modelos vigentes. Además, incluye necesarias actitudes *solidarias y de compromiso social* mostrando superadas las visiones asistencialistas o desarrollistas propias de la primera o segunda generación. Pero en este caso, y quizá por las pinceladas que apuntan a la formación de una ciudadanía global – *desigualdades planetarias [...] con un mundo más justo*– se considera que la definición en cuestión, se encuentra dentro de la quinta generación de EpD.

De modo que es de interés conocer si la práctica de la EpD desde las ONGD también se sitúa en una correspondiente etapa, presentando entonces una coherencia entre la CONGDN y las ONGD, entre la teoría y la práctica; o si, por el contrario la práctica no va de la mano de la teoría. Las preguntas que componen la dimensión de conocimientos son las presentadas en los siguientes ítems: (2) *¿Encuentra alguna diferencia entre sensibilización y EpD?, ¿cuál? En caso de ser afirmativo, ¿qué objetivos se buscan con la sensibilización?;* (4) *¿Cómo explicaría la EpD a alguien que nunca haya oído hablar de tal concepto?;* (11) *Objetivo de las actividades que realizan de EpD y Sensibilización.* Veamos las respuestas obtenidas en cada una de ellas.

(2) ¿Encuentra alguna diferencia entre sensibilización y EpD? ¿Cuál? En caso de ser afirmativo, ¿qué objetivos se buscan con la sensibilización?

De todas las respuestas recogidas, solo una ONGD niega la existencia de diferencias entre la sensibilización y la EpD, el resto la afirma, reconoce y explica. En ocasiones, en esa explicación la diferencia se difumina. A continuación, una vez recogidas y analizadas todas las respuestas, se muestra cómo se entienden estos dos conceptos en las ONGD navarras.

Figura 20: Diferencias entre Sensibilización y Educación para el Desarrollo



Algunas de las ONGD encuestadas afirman que existen diferencias en los objetivos, resultados, medios, tiempos y contenidos, pero que, aún así, son ámbitos compatibles y estrechamente ligados. Sin embargo otros comentan que sensibilización y EpD poseen objetivos similares, los dos buscan un cambio de actitud y compromiso social, siendo la única diferencia el público al que se dirigen.

En general existe cierto consenso al entender que “*ambas abren vías para la participación y movilización ciudadana, para la generación de conciencia social y la articulación de propuestas para un mundo más equitativo, solidario y sostenible*” (ONGD 13). Sin olvidar que, “*Si bien el objetivo de ambas disciplinas es el mismo: crear una conciencia crítica en la población para lograr en ella un cambio de miradas y de respuesta ante las situaciones de pobreza, desigualdad e injusticia social que existen en el mundo y al interior de nuestras sociedades para lograr un mundo más equitativo y sostenible, existen importantes diferencias entre las mismas*” (ONGD 20).

A continuación se presentan dos definiciones de *Sensibilización* y de *Educación para el Desarrollo como síntesis* de las respuestas de las ONGD.

Sensibilización:

Consiste principalmente en alertar e informar sobre la realidad mundial, en concreto sobre temas de desarrollo y cooperación y la situación de desigualdad de Norte-Sur, sus causas, consecuencias y alternativas para crear debate social, ampliar la visión del mundo y sociedad y generar crítica, buscando concienciar para propiciar conductas de respeto. Se trata de acciones puntuales, a corto plazo,

sin intención de continuidad sino de despertar interés, dirigidas a la sociedad en general. De modo que se puede entender como el primer paso para trabajar la EpD.

Educación para el Desarrollo:

Es un proceso educativo formal y no formal con mayor continuidad temporal y profundización. Dirigido a concienciar, potenciar conductas y valores en un grupo concreto de personas con el objetivo final de buscar la adhesión a propuestas de participación para la transformación social. Es decir, se busca incidir en valores para que se dé una transformación de la persona y el cambio en sus hábitos. Volviendo a la definición presentada con antelación, puede afirmarse que las ONGD se mueven en una línea teórica similar a la defendida desde la CONGD de Navarra.

Según las dos definiciones la diferencia entre sensibilización y EpD radica en que: *“La sensibilización es una acción de concienciación en la transmisión de información mientras que la EpD es un proceso de educación y formación de personas”* (ONGD 17). *“La sensibilización puede ser más o menos amplia y dinámica pero no es participativa, ni la persona elabora un proceso de reflexión, por ello no puede haber un cambio posterior, esto formaría parte de un proceso educativo más largo en el tiempo y por tanto le llamaríamos EpD”* (ONGD 6).

En general, se puede decir que las ONGD navarras tienen claro que existe una diferencia entre lo que es la sensibilización y la EpD, sus diferencias y similitudes pero sobre todo, qué implica cada una. Sin embargo, también se ha advertido cómo, en ocasiones, se confunden y mezclan objetivos de la EpD como propios de la sensibilización y viceversa. Por ejemplo: *“Las acciones de sensibilización pretenden desarrollar valores y actitudes”* (ONGD 13); o *“con la sensibilización se pretenden muchas más cosas que con la EpD”* (ONG 15). Es posible que la dificultad que han mostrado algunas ONGD para explicar la diferencia entre los dos conceptos se deba al carácter dinámico y abierto de ambos.

Por último, cabe destacar como positivo el apunte señalado por una ONGD (20) sobre la sensibilización. Se afirma que empiezan a emplearse metodologías más participativas después de que se comprobara la baja respuesta de la población a actividades en las que tan solo actuaba como oyente. Este cambio es importante y tiene sentido ya que, si se busca la participación ciudadana, su concienciación traducida en acción social, debe invertirse tiempo y esfuerzo en buscar y plantear actividades que resulten atractivas y en las que la ciudadanía pueda involucrarse, reflexionar, opinar, etc., y no solamente escuchar de manera pasiva y distante.

(4) ¿Cómo explicaría la EpD a alguien que nunca haya oído hablar de tal concepto?

Una vez recopiladas y analizadas todas las respuestas, se ha realizado una clasificación de todo lo que se destaca como descriptor de la EpD. A continuación se expone la *definición común*, que recoge todos los aspectos reflejados por los encuestados.

Se podría decir que la EpD es: un proceso educativo que dota de los conocimientos sobre la realidad mundial, las relaciones Norte-Sur, Derechos Humanos y Ciudadanos, Justicia y Solidaridad comprendiendo la interconexión de todas nuestras acciones y tomando conciencia de la repercusión tanto positiva como negativa de nuestros actos. De modo que se permita promover unos valores, actitudes y un espíritu crítico, que lleven plantear la responsabilidad y compromiso en la búsqueda de un mundo más justo, solidario y sostenible que se traduzca en la capacidad para generar cambios en las propias vidas y en las de su comunidad, tanto a escala local como global.

Sus rasgos característicos son los que se muestran en el siguiente cuadro 9.

Cuadro 10: Rasgos característicos de la EpD según las ONGD

Rasgos característicos de la EpD según las ONGD
<ol style="list-style-type: none">1. Es un proceso educativo a largo plazo propio del ámbito educativo, formal o no formal.2. Ayuda a interpretar y cuestionar nuestros esquemas de la sociedad y el modelo de desarrollo actual.3. La EpD se presenta como un instrumento para el cambio de modelo social y económico.4. El objetivo es concienciar de la necesidad de desarrollar una visión crítica sobre nuestro mundo y sobre la responsabilidad que todas las personas poseemos en su situación, creando así herramientas de transformación social.5. Dota a las personas de los recursos e instrumentos cognitivos, afectivos y actitudinales para participar e incidir positivamente en la sociedad.6. Esa participación al cambio, debe ser en la medida de las posibilidades de cada uno.7. Enseña a reivindicar, dialogar, consensuar, a defender los derechos y a trabajar con los demás comunitariamente.8. Debido a su responsabilidad transformadora, la EpD posee un efecto multiplicador en el que participantes formados se convierten en agentes de sensibilización.9. Favorece el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario, local e internacional.

Se ha querido rescatar la siguiente respuesta ya que ha hecho referencia a los agentes que deben encargarse de poner en práctica la EpD: *“Le haría saber que la EpD se basa en la realización de diferentes actividades educativas con los chicos/as de la educación formal y no formal y que inicialmente ha sido impulsada por las ONGD pero que el profesorado de los centros educativos es quien debe llevarla a cabo, recibiendo la pertinente formación para ello, contando con el apoyo de agentes externos (asesoría de la Coordinadora de ONGD de Navarra, técnicos de ONGD) y utilizando, a ser posible, el material ya existente, elaborado por diversas ONGD a lo largo de los años, evitando así la duplicidad de esfuerzos. Este material está disponible en la Coordinadora de ONGD de Navarra”* (ONGD 20).

Precisamente sobre este debate, el papel activo que debe tener la EpD en el ámbito formal y no formal de la educación se profundiza en el siguiente apartado. En concreto guarda relación con la pregunta sobre el papel activo que debe tener la EpD en el ámbito formal.

(II) Objetivo de las actividades que realizan de EpD y Sensibilización

Las respuestas dadas por las ONGD a esta pregunta pueden ser clasificadas en dos tipos: las que se refieren al objetivo de sus actividades de EpD (o lo que es lo mismo, qué objetivos consideran propios de la EpD) y las que aluden a los objetivos con los que trabajan como ONGD. La mayoría de los encuestados – excepto seis que han contestado con un “no sabe/no contesta”– coinciden en los objetivos con los que trabajan la EpD. Se han recopilado todas las respuestas de modo que los objetivos señalados por las ONGD navarras son:

a) Objetivos de la EpD:

- Educar para la Cooperación al Desarrollo.
- Promover una Ciudadanía Global.
- Informar y formar sobre las relaciones, interrelaciones y dependencias mundiales que explica, provocan y varían las desigualdades sociales, pobreza y exclusión.
- Concienciar tanto de los derechos como responsabilidades como ciudadanos.
- Fomentar una implicación activa en el proceso de cambio hacia un mundo más justo.
- Desarrollar hábitos de participación democrática.
- Construir una ciudadanía responsable y comprometida con la transformación social.
- Cambiar conciencias, actitudes, valores y comportamientos.

- Procurar el compromiso social.
- Impulsar un espíritu crítico y solidario.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible a nivel individual, comunitario, local y global.

b) Objetivos de las ONGD en la EpD:

- Proporcionar información y formación a profesorado, educadores y otros actores educativos que deseen trabajar EpD.
- Elaborar y difundir materiales, recursos y propuestas educativas de EpD.
- Impulsar la puesta en práctica de la EpD tanto en el ámbito formal como no formal.
- Promover la movilización social a través de diferentes campañas.
- Proponer y generar alternativas al injusto orden internacional.
- Contagiar la cultura de solidaridad en la sociedad.
- Sensibilizar a la sociedad y crear una conciencia crítica.
- Facilitar procesos educativos de EpD a los ciudadanos donde sean parte activa y participativa.

1.2. Creencias y Actitudes

Las creencias y actitudes se encuentran detrás de todos nuestros actos y afirmaciones, luego se torna pertinente intentar vislumbrar y entender cómo son las de las ONGD ante el concepto de estudio, incluso comprobar si son reflejo o no de lo afirmado en la primera dimensión, los conocimientos teóricos. Esta dimensión de las actitudes y creencias sobre la EpD, la componen los siguientes ítems: (5) *En su opinión, ¿debería la EpD desempeñar un papel activo en la educación formal y no formal de los/las ciudadanos/as?*; (6) *¿Cuáles considera que son los desafíos más importantes con los que se topa la EpD?*; (7) *¿Qué medidas deberían tomarse para impulsar la EpD en nuestra sociedad?*; (8) *¿Qué debería conseguir en las actitudes del ciudadano/a el aprendizaje de la EpD?*. Veamos los resultados de cada uno de ellos.

(5) En su opinión, ¿debería la EpD desempeñar un papel activo en la educación formal y no formal de los/las ciudadanos/as?

El 100% de los encuestados han contestado afirmativamente a la pregunta, luego en nuestra comunidad se reconoce una vital importancia a la EpD dentro del ámbito educativo. La EpD dentro de las ONGD navarras es considerada como “*un elemento básico para la construcción de un mundo más justo*” (ONGD 1) que eduque a la vez ciudadanos críticos, formados y concienciados. Es decir, es

importante para una *“formación integral del ciudadano”* (ONGD 2), aportando una perspectiva global al alumno sobre el mundo que le rodea.

La labor docente bajo el enfoque de la EpD ayuda a la formación en valores orientados hacia la justicia social. *“La EpD se fundamenta en la educación en valores, considerado elemento fundamental para lograr un cambio de actitudes en las personas y constituye una herramienta básica para la creación de una conciencia crítica en la ciudadanía”* (ONGD 16). Luego la EpD en la educación formal y no formal se considera un *elemento esencial*. Dado que se valoran los efectos positivos que puede tener en la sociedad hasta el punto en el que es vista como la *herramienta básica* (ONGD 19) en la formación de ciudadanos.

La formación de una ciudadanía global, una ciudadanía que actúe en su sociedad de manera solidaria y justa se contempla objetivo crucial y sirve de justificación para trabajar EpD: *“Sí, porque tenemos conciencia de que en primer lugar somos una manifestación de los valores de solidaridad presentes en nuestra sociedad, y que ese es nuestro principal capital social. Tenemos la responsabilidad de incrementar ese capital”* (ONGD 13). Además, se señala que existe un déficit respecto al desarrollo de valores como la justicia y la solidaridad y por esa razón, *“incorporar la EpD a la educación formal y no formal ayudaría a sistematizar esta toma de conciencia necesaria”* (ONGD 14).

El capital humano que defiende la EpD lo forman ciudadanos que sean personas críticas, bien informadas y comprometidas con un mundo más humano. De modo que: *“resulta fundamental para formar personas responsables y participativas que entiendan su responsabilidad como ciudadanía global”* (ONGD 6). Para lo cual: *“entender el mundo que nos rodea es esencial”* (ONGD 4). Ante dicha labor, *“la educación formal y no formal se consideran ámbitos especialmente indicados”* (ONGD 5), privilegiados, debido a sus características y entorno.

Centrándonos en el contexto de la educación formal, las ONGD navarras no se quedan únicamente en apuntar la importancia de trabajar EpD, sino que dan un paso hacia adelante haciendo propuestas sobre cómo debe darse esa práctica en las escuelas y dentro del aula.

“Es importante trabajar la EpD en las escuelas pero no de manera puntual, sino transversalmente” (ONGD 5). Se han de trabajar en el currículum y reforzando esta labor con campañas o propuestas concretas de mayor visibilidad o repercusión escolar. Otra encuestada concreta que *“debería ser activo y transversal en las asignaturas formales desde la infancia, porque son los valores aprendidos en la edad temprana los que quedan arraigados para toda la vida. Si un menor crece y se va desarrollando familiarizado con lo que significa desarrollo humano y sostenible y lucha contra la pobreza y la exclusión social, seguramente cuando sea adulto, se conducirá como un generador responsable de desarrollo. Ahora bien, ¿si este cambio no sucede solo con un menor, si no con*

una generación?” (ONGD 18).

Dicha inclusión, “*es responsabilidad de la administración pública, el facilitar espacios donde se pueda generar este tipo de procesos educativos esenciales para la convivencia, igualdad y justicia social*” (ONGD 6). El carácter rígido y estricto teórica y estructuralmente del sistema educativo formal dificulta la integración de la EpD en las escuelas y más aún dentro de cada aula. Por eso, trabajar sin una ayuda, apoyo y fomento desde las instituciones y administraciones conduce a que muchas propuestas se hagan en vano. Además si existiera dicho apoyo institucional, la EpD estaría mejor regulada, sistematizando propuestas y recursos.

Ante esta consideración, se presenta a la educación no formal “*como el gran aliado en metodologías*” (ONGD 6). No se debe caer en el error de pensar que como la EpD se enfrenta a un entorno “nuevo” ante el cual no posee una trayectoria tan amplia como con el ámbito no formal, se debe partir de cero. Existen muchas metodologías, materiales, programas, dossiers, etc. que pueden utilizarse, adaptarse o mejorarse. Avanzar a partir de ellos supone un ahorro de tiempo, dinero, esfuerzos y el resultado final será más rico al superar errores, acoger y mejorar aciertos.

(6) ¿Cuáles considera que son los desafíos más importantes con los que se topa la EpD?

Son múltiples y variados los desafíos que las ONGD navarras destacan a la hora de llevar a la práctica la EpD. La búsqueda de una explicación a dicha variedad nos lleva a advertir en las distintas situaciones, objetivos de las ONGD, el tiempo dedicado a la EpD, los recursos con los que cuentan, entre otras cosas. Existe una gran variedad de ONGD en Navarra, con una idiosincrasia propia, lo que se traduce en diferentes retos que solventar para desarrollar la EpD. De todas formas se observan algunos desafíos comunes.

Un 13% denuncia la falta de *financiación*. El dato no es nuevo para el colectivo de las ONGD que sobreviven en una continua lucha por mantener sus proyectos gracias a subvenciones, donaciones u otras fuentes. Pero, el momento actual, marcado por una crisis económica empeora la situación. La crisis de valores que trae de fondo la penuria económica tampoco ayuda, imponiéndose la visión de que cuando se tornan necesarios los recortes presupuestarios, los ámbitos sociales son los primeros que sufren, en especial en lo que a ayuda a otros países se refiere.

El 9% de las ONGD encuestadas destaca como desafío la *evaluación* de la EpD. Existe una carencia real a la hora de encontrar recursos que ayuden a evaluar las prácticas realizadas. De este modo se deriva en una doble problemática: por un lado, se reducen las posibilidades de mejorar las prácticas educativas, los

materiales o las programaciones de EpD al no existir una valoración sistemática de lo realizado; y por otro, si no se conocen de manera certera los resultados reales que se logran, no puede ser difundida la importancia del trabajo en la EpD.

La *construcción de una perspectiva global* es otro de los retos ante los que se enfrentan las ONGD. Concretamente un 9% afirma encontrar dicho problema. Esta carencia, hasta cierto punto es comprensible, ya que si precisamente la EpD mantiene como uno de sus objetivos fomentar una perspectiva de ciudadanía global, es porque antes se ha advertido una carencia que solventar. De todos modos, se coincide con las ONGD al afirmar que es una tarea pendiente en nuestra sociedad, a nivel mundial; y se reconoce la dificultad que entraña.

Otra contrariedad que aseguran encontrar el 9% de las ONGD encuestadas es la predominante *mentalidad educativa academicista*. Nuestro sistema educativo responde a parámetros de productividad, donde parece que la cantidad es más que la calidad (títulos, conceptos enseñados, notas de corte). Sin entrar en el debate de la necesidad de dichos aspectos, no deben dejarse de lado otros que poseen igual o mayor importancia en el desarrollo de las personas, más aún a la hora de formar ciudadanos capaces de convivir de manera justa y activa en su sociedad. Por eso, aunque es importante aprender conocimientos, conceptos, tanto o más lo es desarrollar actitudes, habilidades, capacidades, opiniones, valores.

Estos aspectos o dimensiones de la persona se pretenden fomentar con la EpD pero su *puesta en práctica* se torna un reto debido a la complejidad que conlleva. Desarrollar una habilidad, una capacidad, una actitud en la vida, unos valores, requiere de procesos educativos a medio-largo plazo. Si en procesos largos como toda la etapa escolar es difícil afirmar con seguridad qué valores ha aprendido el alumnado, es obvio que no será posible alcanzar dichas metas trabajando la EpD de manera puntual. De modo que con la EpD se reclaman espacios que posibiliten una educación continua como la recibida en las escuelas. La puesta en práctica de la EpD es un desafío también por la *dificultad de vincular lo cotidiano con la transformación global*. Resulta compleja la tarea de hacer entender la diversidad, proximidad intercultural, el impacto que una acción puede tener, la responsabilidad de nuestros actos.

Y en relación con este reto, aparece otro: *cómo activar la participación que se reclama al buen ciudadano*. Este aspecto es delicado porque se roza la libertad de las personas, cada sujeto debe ser quién decida cómo y cuándo participar en su sociedad. Es positivo estimular, dar opciones, pero sin caer en determinismos. Al movernos en temas subjetivos el problema surge cuando *chocan puntos de vista o incluso ideologías*, último reto que destacan las ONGD en la puesta en práctica de la EpD. Nuestra sociedad está ricamente compuesta por un crisol de culturas, nacionalidades y alcanzar un diálogo de interculturalidad y convivencia supone un proceso laborioso.

Intentar lograr todos los objetivos que pretende la EpD, requiere un arduo trabajo de teorización y práctica conjuntas. Si falla la manera de transmitirlo, todo el trabajo anterior cae en saco roto, de igual modo que sin una fuerte fundamentación teórica, la práctica difícilmente pueda cumplir su cometido. Dentro de ese trabajo previo a la puesta en marcha, se encuentra la formación de los docentes. Un 8% de los desafíos expuestos por las ONGD navarras apunta a la *mala formación o incluso desconocimiento del profesorado en EpD*. La *desmotivación* es otro tema señalado, lo cual puede guardar relación con el desconocimiento.

Para que los docentes se muestren motivados para trabajar la EpD en sus aulas, antes deben sentirse libres para hacerlo y deben encontrar espacios y maneras. Esta premisa enlaza con el séptimo desafío, *la falta de apoyo político*. Es necesario que las políticas educativas se dirijan al compromiso con temas de desarrollo humano, facilitando a los docentes su enseñanza. Sin dicho apoyo, únicamente se contará con la labor de aquellos docentes que, de manera voluntaria hagan EpD. Y tales iniciativas, si no son apoyadas institucionalmente se irán difuminando en el tiempo hasta el punto que se agoten.

Tampoco existe un *apoyo de los medios* o es escaso. Así lo afirman un 8% de las ONGD encuestadas. En general se denuncia una débil colaboración, apoyo, tanto social como administrativo o institucional.

El *trabajo en red* es el último desafío más destacado, con un 6% de las ONGD. Compartir metas incluso materiales o actividades supone una estrategia fuerte para avanzar en EpD ya que permite: ahorrar esfuerzos, recursos –tanto humanos como materiales– tiempo y dinero; compartir experiencias y metodologías aprendiendo de los buenos resultados conseguidos y evitando errores cometidos por otros; no solapar objetivos, priorizar metas y unir fuerzas para conseguirlas, etc.

Por último, observamos que el restante 22% de las respuestas señalan desafíos como: la necesidad de incluir la EpD en las familias; la escasa presencia de materiales sobre EpD en las escuelas o de baja calidad si los hubiera; la falta de tiempo que poseen los profesores para trabajar EpD en sus aulas debido a la presión que ejercen la enseñanza “contrarreloj” de los contenidos conceptuales; el escaso compromiso social; o la crisis de valores que nos rodea. Todos son desafíos que: o bien son demasiado generales de modo que afectan a cualquier proceso educativo y por ello no se contemplan como propios de la EpD, o se incluyen en los previamente analizados.

Tabla 5: Desafíos de la EpD y sus frecuencias

Desafíos de la Educación para el Desarrollo (fr)	
<i>Falta financiación (7)</i>	<i>Difusión de los medios (4)</i>
<i>Puesta en práctica (5)</i>	<i>Redes (3)</i>
<i>Construcción de una perspectiva global (5)</i>	<i>Compromiso (2)</i>
<i>Mentalidad educativa academicista (5)</i>	<i>Falta tiempo colegios (2)</i>
<i>Evaluación (5)</i>	<i>Inclusión familias (2)</i>
<i>Formación/motivación profesorado (4)</i>	<i>Escaso o malo material (2)</i>
<i>Apoyo político (4)</i>	<i>Crisis valores (2)</i>
<i>No sabe/No contesta (1)</i>	

(7) ¿Qué medidas deberían tomarse para impulsar la EpD en nuestra sociedad?

En la pregunta anterior se abordaba el tema sobre cuáles son los principales desafíos ante los que se enfrenta la EpD. Con esta séptima pregunta se da un paso más, pidiendo a las ONGD las propuestas para hacer frente a dichos retos, es decir, ¿qué medidas deberían tomarse para impulsar la EpD?

Un 31% de las respuestas apuntan a la necesidad de que la EpD sea incluida obligatoriamente en los centros educativos. Este resultado muestra claramente uno de los temas de debate actual, la relación EpD y educación formal; y se puede apreciar cómo un tercio ONGD navarras tienen clara su postura.

Tal es el compromiso de las ONGD con la integración de la EpD en el sistema educativo, que la segunda medida más señalada, con un 17%, es la de implantar la EpD también en las universidades. Existen ya iniciativas pero quizá la mayoría estén más dirigidas a que los alumnos realicen actividades de cooperación al desarrollo que a educar en EpD. Las ONGD navarras destacan la importancia de trabajar la EpD en las universidades, concretamente en carreras de educación, ya que ahí se forma a los futuros educadores de la sociedad.

Con un 19% de consenso se valora la medida de aumentar el apoyo político, institucional, de medios de comunicación y de la sociedad en general. Esta medida se encuentra indiscutiblemente enlazada con las anteriores. Si hubiera un apoyo mayor de estos agentes, la implantación de la EpD en el sistema educativo resultaría más fácil y al revés, trabajando la EpD en el sistema educativo se lograría concienciar a la sociedad en la necesidad de tal educación.

Tabla 6: Medidas para impulsar la EpD y sus frecuencias

Medidas para impulsar la Educación para el Desarrollo (fr)	
<i>Inclusión centros escolares (13)</i>	<i>Innovación y adaptación metodológica (2)</i>
<i>Apoyo político, institucional, medios comunicación y social (8)</i>	<i>Disponibilidad recursos (2)</i>
<i>Inclusión Universidad (7)</i>	<i>Financiación (2)</i>
<i>Sistematizar en ámbito no formal (3)</i>	<i>Consenso institucional (1)</i>
<i>No sabe/No contesta (3)</i>	<i>Familia (1)</i>

(8) ¿Qué debería conseguir en las actitudes del ciudadano/a el aprendizaje de la EpD?

El objetivo fundamental de la EpD es el desarrollo de unas actitudes en la ciudadanía que le permita la participación activa en la sociedad para la transformación hacia un mundo más justo. Pese a que la mayoría de las definiciones de EpD consultadas aluden al desarrollo de dichas actitudes, pocas concretan cuáles son las que facilitarían dicho objetivo. A través del presente ítem, se pidió a las ONGD que enumeraran las actitudes básicas de una buena ciudadanía, los resultados se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 7: Actitudes de la ciudadanía y sus frecuencias

Actitudes de la ciudadanía (fr)
<i>Movilización (12)</i>
<i>Conciencia y compromiso con las situaciones injustas y activos en las movilizaciones (11)</i>
<i>Conducta justa (11)</i>
<i>Comprensión del mundo desde una perspectiva crítica (6)</i>
<i>Ciudadanía global (5)</i>
<i>Respeto (5)</i>
<i>Convivencia basada en los Derechos Humanos (4)</i>
<i>Reflejo de la interiorización de valores sociales (4)</i>
<i>Conocimientos (4)</i>
<i>No sabe/No contesta (2)</i>

1.3. Prácticas

Tras exponer la comprensión, creencias y actitudes de las ONGD sobre la EpD, interesa conocer cómo son las prácticas llevadas a cabo. Los ítems del cuestionario que nos han permitido acercarnos a la realidad práctica del trabajo de las ONGD son los siguientes: (3) *Nombra los últimos 10 actos de sensibilización que hayáis realizado*; (9) *Descripción de las últimas 10 actividades realizadas en torno a la EpD*; (10) *¿En qué fechas se empezó a trabajar en EpD en su ONGD*; (12) *¿A quién van dirigidas?*; (13) *¿Quién las realiza?*; (14) *Recursos necesarios. ¿son propios?*; (15) *Tiempo*; (17) *¿Realizáis algún tipo de evaluación de las actividades? ¿Cuáles?*

(3) *Nombra los últimos 10 actos de sensibilización que hayáis realizado*

Se han recogido un total de 140 actividades con su correspondiente frecuencia, como se aprecian en la tabla número 9.

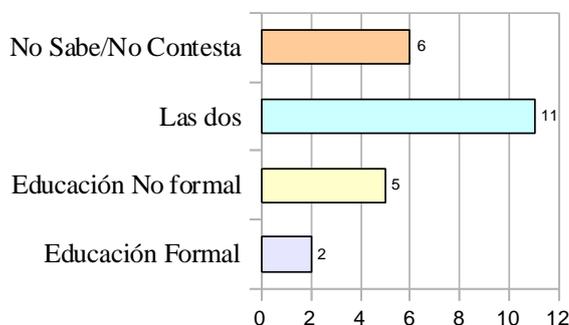
Tabla 8: Actividades de Sensibilización y sus frecuencias

Actividades de Sensibilización (fr)	
<i>Exposiciones (30)</i>	<i>Mercadillos (6)</i>
<i>Charlas (23)</i>	<i>Deportes (5)</i>
<i>Jornadas (21)</i>	<i>Cenas (4)</i>
<i>Teatros/Cuentos/Cine (17)</i>	<i>Televisión/Radio (3)</i>
<i>Campañas en centros educativos (13)</i>	<i>Concursos (3)</i>
<i>Conciertos (7)</i>	<i>Viajes (1)</i>
<i>Foros/Debates (6)</i>	<i>Catequesis (1)</i>

(9) *Descripción de las últimas 10 actividades realizadas en torno a la EpD*

Se pidió a las ONGD que clasificaran las actividades realizadas en dos tipos: las que se enmarcan en un ámbito formal y las que se llevan a cabo en el ámbito no formal. Esta distinción, no solamente ha facilitado el análisis, sino también la presentación y la comprensión de los datos. La mayor parte de las ONGD —a excepción de seis que no han contestado— trabajan en los dos ámbitos, once en total. Del resto, cinco se dedican al ámbito no formal y sólo dos se dirigen exclusivamente a la educación formal.

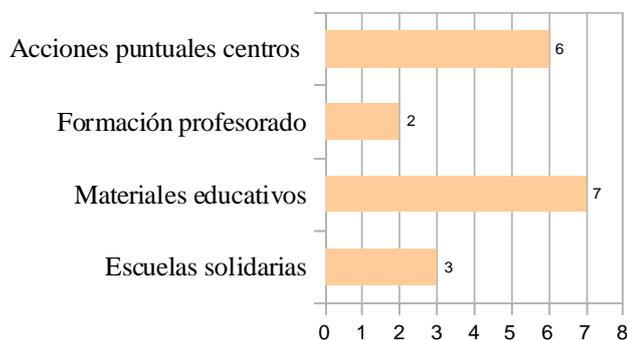
Figura 21: Ámbitos en los que las ONGD trabajan la EpD



A continuación se detallan las actividades que realizan las ONGD en cada uno de los dos contextos.

a) Actividades de EpD en el ámbito formal

Figura 22: Actividades de EpD en el ámbito formal

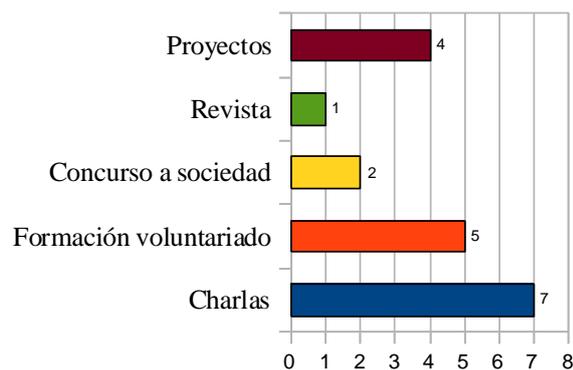


Se puede apreciar como las ONGD realizan un 72% de su labor en el ámbito formal de manera indirecta, es decir, a través de la elaboración de materiales didácticos educativos (39%) y de las acciones puntuales en los centros educativos (33%). Se han considerado como acciones puntuales las actividades que no sobrepasaban una semana de duración en el centro escolar, la mayoría se realizan entre uno o varios días. El 28% restante tiene que ver con un mayor contacto con el centro escolar y su realidad, ya que se refiere a formación del profesorado (11%) y participación en el proyecto de Escuelas Solidarias (17%). En estos casos la ONGD colabora con el centro escolar durante todo un curso académico al menos.

Pese a que desde el ámbito de la EpD cada vez es más generalizada la idea de la importancia de que sus agentes cooperen en su puesta en práctica, lo cierto es que los roles de cada uno parecen respetarse y determinar la práctica. Los datos muestran que las ONGD se siguen dedicando en mayor medida a la propuesta de materiales y realización de campañas o días puntuales. Estas actividades se valoran positivamente, pero el dato hace pensar que no es suficiente y en cómo mejorar la posible alianza entre ONGD-centro educativo para trabajar en EpD. Si el contacto entre ambos agentes es puntual se torna difícil la evaluación, ¿cómo garantizar la adecuación de los materiales o programas preparados por las ONGD a las instituciones educativas?

b) Actividades de EpD en el ámbito no formal

Figura 23: Actividades de EpD en el ámbito no formal



El ámbito no formal es el espacio por excelencia de las ONGD. En este caso los porcentajes de las actividades están más repartidos, quizá debido a su larga trayectoria y experiencia en dichas prácticas. Si se excluye del análisis los porcentajes que se refieren a proyectos (21%) y a formación de voluntariado (26%), quedan un 53% restante compuesto por las charlas, concursos y publicaciones. Es decir, se advierte que un 53% de las actividades relacionadas con EpD en el ámbito no formal, pertenece a lo que se llamaría sensibilización. Se comprueba la importancia que las ONGD otorgan al proceso de sensibilización, primer paso de cualquier intención de educar para el desarrollo.

(10) ¿En qué fechas se empezó a trabajar en EpD en su ONGD?

Con el fin de proporcionar una visión lo más amplia posible sobre las ONGD de Navarra y su labor con la EpD, se les preguntó sobre su antigüedad en el trabajo de este enfoque en cuestión. Las respuestas obviamente son variadas y sin relación alguna. Pero se han recogido dentro de cuatro rangos, ordenados por décadas, desde 1990 hasta la actualidad.

Tabla 9: Antigüedad de las ONGD en el trabajo de la EpD

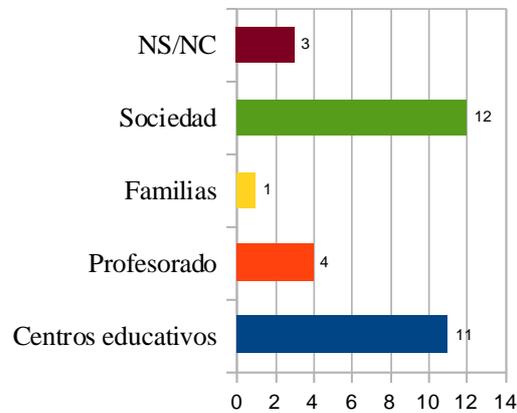
Antigüedad de las ONGD en EpD
Antes de 1990: 1 ONGD
Entre 1990 y 1999: 5 ONGD
Entre 2000 y 2009: 8 ONGD
A partir de 2010: 1 ONGD

La mayoría de las ONGD de nuestra comunidad han comenzado a trabajar la EpD en las décadas de los 90 y 2000, siendo en este último periodo mayor el número de ONGD que se sumaron a la labor. Es decir, la EpD en Navarra es una cuestión joven. Puede decirse, a modo de metáfora, que la EpD en la comunidad foral, prácticamente acaba de superar su adolescencia –con todos sus problemas de identidad, autoestima y personalidad implícitos– y que es ahora cuando se encuentra en su plena juventud, floreciendo y madurando su carácter.

(12) ¿A quién van dirigidas?

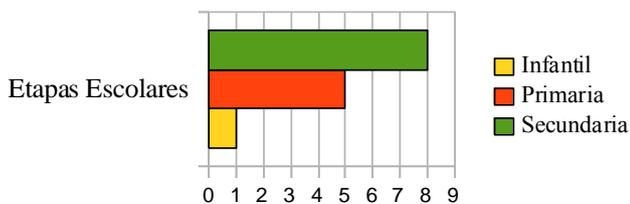
Las respuestas a esta pregunta señalan que las ONGD navarras dirigen el mismo número de actividades a los centros educativos y a la sociedad en su conjunto, es decir, al ámbito no formal (con un 35% y 39% respectivamente). Los dos contextos suponen sus principales escenarios de trabajo, a los que se añade un 13% de actividades dirigidas al cuerpo docente y un 3% a las familias. Se trata de ámbitos de educación formal y no formal ya que trabajar en la formación del profesorado significa trabajar por que la educación que se lleve a cabo en el aula sea cada vez mejor. Del mismo modo que las actividades dirigidas a las familias suponen educación no formal.

Figura 24: ¿A quién se dirigen las prácticas en EpD de las ONGD?



En la educación no formal, los grupos posibles son tantos como coexisten en nuestra sociedad, aunque existen algunas ofertas específicas para familias, jóvenes o niños. Sin embargo, el contexto formal posee la estructura típica del sistema educativo luego la formación en EpD en este ámbito se realiza en tres direcciones principalmente: Infantil, Primaria y Secundaria. Once son las ONGD (un 35%) que han afirmado dirigir sus actividades a centros educativos navarros, pero ¿en qué niveles están trabajando? ¿qué niveles se trabajan más?.

Figura 25: Niveles educativos en los que trabajan EpD las ONGD

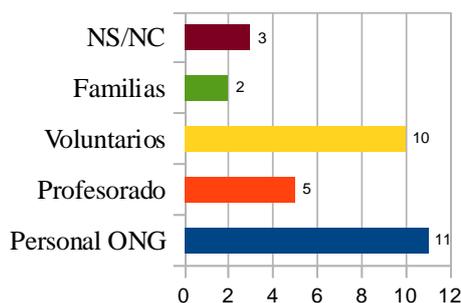


Tal y como se puede apreciar en el diagrama: solo una ONGD afirma trabajar la EpD en educación infantil mientras que cinco lo hacen en la etapa primaria y ocho en secundaria. Se advierte un crecimiento gradual conforme avanzamos en la etapa escolar. No es de extrañar ya que la EpD, con los objetivos que plantea, requiere en el alumnado unas condiciones idóneas, tanto a nivel académico como personal que se encuentran a partir de la secundaria.

(13) ¿Quién las realiza?

Conocer quién realiza las actividades, quién las lleva a cabo, es interesante también para comprender cómo es la EpD en Navarra. Los dos agentes principales son: el propio personal de las ONGD y voluntarios formados. Seguidos del profesorado y las familias.

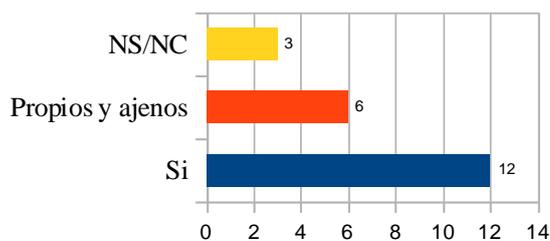
Figura 26: Principales agentes (ONGD)



(14) Recursos necesarios. ¿son propios?

En cuanto a la propiedad de los recursos, más de la mitad, el 57%, afirma trabajar con materiales propios, frente al 29% que utiliza tanto propios como ajenos (un 14% no ha contestado a esta pregunta).

Figura 27: Recursos de las ONGD



Trabajar con recursos propios posee la ventaja de otorgar a los profesionales seguridad ya que conocen la visión, misión y valores con los que se trabaja, los objetivos, incluso es probable que hayan participado en su producción. Sin embargo un tercio de las ONGD utiliza tanto recursos propios como ajenos, lo cual se valora como positivo o al menos enriquecedor. Para ello, el trabajo en red es esencial, la existencia de bases de datos o plataformas en las cuales las ONGD puedan verter sus materiales incluso comentar sus experiencias supone un gran

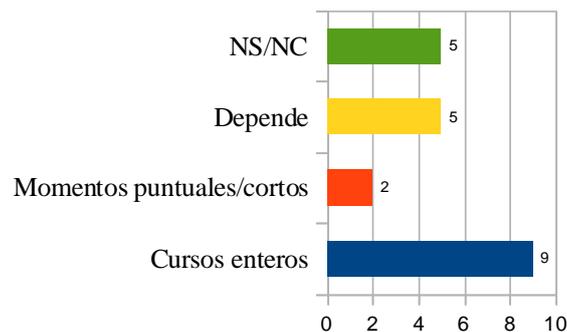
apoyo para aquellas que no se puedan permitir una investigación y producción exhaustiva; y un avance ya que permite mejorar errores y andar sobre lo avanzado por otras.

(15) *Tiempo*

Ya se ha destacado en varias ocasiones la necesidad de trabajar la EpD a medio-largo plazo. A través del presente ítem se pretende conocer el tiempo que dedican de media las ONGD navarras encuestadas a sus actividades de EpD.

Un 43% afirma trabajar durante cursos académicos enteros. A partes iguales, con un 24% respectivamente, siguen las respuestas “depende” y “No sabe/No contesta” que podría significar lo mismo. Solo un 9% afirma trabajar la EpD de manera puntual o mediante procesos cortos.

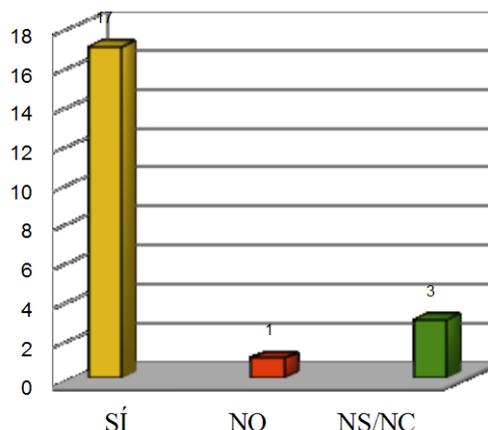
Figura 28: Duración de las prácticas en EpD de las ONGD



(17) *¿Realizáis algún tipo de evaluación de las actividades? ¿Cuales?*

Previamente se ha tratado brevemente en un apartado las limitaciones de la evaluación de la EpD. Coincidiendo con la teoría, tras el análisis de los resultados, se ha podido comprobar en la pregunta seis, que la evaluación es uno de los puntos débiles de la EpD. Cuando pensamos en la evaluación de la EpD vienen a la mente preguntas como: ¿cómo evaluar el cambio de actitudes? ¿En las fases de evaluación, se evalúa realmente el logro alcanzado con cada persona o grupo, o se evalúa el programa en sí? ¿Qué partes del programa de EpD son susceptibles de ser evaluadas? Veamos qué es lo que han contestado las ONGD. La mayoría (17 frente a 4) afirma realizar algún proceso de evaluación.

Figura 29: Frecuencia de la evaluación de la EpD de las ONGD



De las 17 ONGD que sí afirman realizan una evaluación, 15 han especificado hacia quién va dirigida dicha evaluación:

- Profesorado implicado en la enseñanza de la EpD: 9 ONGD.
- Agentes educativos con los que se trabaja: 6 ONGD.
- Evaluación a alumnos: 1 ONGD.

Continuando en la indagación interesa saber ¿cómo es esa evaluación?, ¿qué métodos se emplean? Después de recoger, analizar y clasificar todas las respuestas obtenidas, mostramos los datos en la siguiente tabla.

Tabla 10: Metodologías de evaluación y sus frecuencias

Metodologías de evaluación
<i>Fichas de evaluación (9)</i>
<i>Reuniones (2)</i>
<i>Realización de informes (2)</i>
<i>Valoración de repercusión, problemas, objetivos alcanzados, etc. (2)</i>
<i>Pretest y posttest para “medir” aprendizajes (1)</i>
<i>Evaluación continua (1)</i>
<i>Estadísticas de asistencia (1)</i>
<i>Satisfacción (1)</i>

Parece que la mayoría de evaluaciones se dirigen a valorar la programación llevada a cabo mediante una metodología de tipo mixto, destacando el método cualitativo, a excepción de pruebas como por ejemplo los “pretest y posttest para

medir aprendizajes” y de las escalas de asistencia.

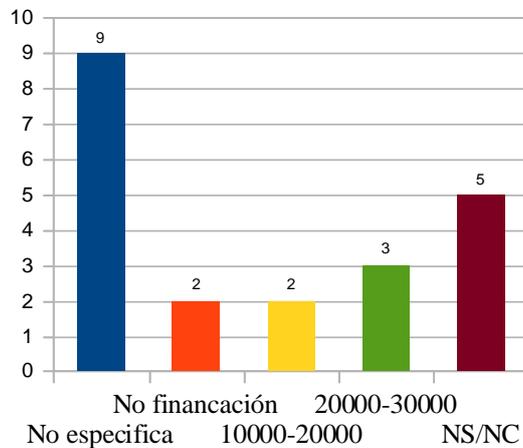
1.4. Situación presupuestaria y futuro

(16) Presupuesto

Ante esta pregunta hay que decir que ha resultado difícil conocer el presupuesto de las ONGD por varios motivos:

- Un 43% de los encuestados no lo ha especificado.
- Un 23% No sabe/No contesta.
- Un 10% afirma que no posee financiación
- Solamente un 24% ha especificado cuál es el presupuesto concreto con el que trabaja:
 - un 10% lo hace con un presupuesto de entre 10.000 y 20.000 euros anuales,
 - el otro 14% cuenta con una cantidad entre 20.000 y 30.000 euros anuales.

Figura 30: Financiación de las ONGD



(18) ¿Cómo van a quedar esas actividades después de los recortes?

A continuación se muestran las respuestas de las ONGD ante la pregunta: *¿cómo van a quedar esas actividades tras los recortes?* Se debe advertir que no se han dado opciones de respuesta –tal y como se puede comprobar en el anexo 5–. Las cinco opciones presentadas son fruto de la recopilación, análisis y clasificación de todas las respuestas.

Tabla 11: Previsión de futuro de las actividades de EpD

Previsión de futuro de las actividades de EpD	Frecuencia
Dudamos de la continuidad de nuestros proyectos	10
Reducimos el número de actividades, personal y tiempo dedicado	7
Con recursos propios	5
Buscando recursos alternativos	4
El próximo curso no podremos trabajar con ningún centro	1

Ciñéndonos a los datos expuestos, se advierte cómo las ONGD navarras están pasando por un momento crítico y en consecuencia afecta al desarrollo de la EpD en Navarra. Una organización finaliza sus actividades de EpD para el curso 2013/2014. Siete más aseguran tener previsto reducir sus actividades y por lo tanto personal y tiempo dedicado, siendo en total 10 organizaciones las que confiesan dudar de la continuidad de sus proyectos. Por otro lado 9 de las 27 respuestas recogidas en esta pregunta, afirman seguir con lo realizado hasta ahora, ya sea con recursos propios (5) o buscando recursos alternativos (4).

2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A CENTROS ESCOLARES

2.1. Conocimientos

Con el fin de acercarnos al conocimiento de los centros educativos sobre la EpD, se presentan a los docentes responsables de los centros los dos primeros ítems: (1) *¿Cómo explicaría la EpD a alguien que nunca haya oído hablar de tal concepto?*; (2) *¿Qué debería conseguir en las actitudes del ciudadano/a el aprendizaje de la EpD?* Para el análisis de esta dimensión se sigue tomando como referencia la definición de EpD de la CONGDN presentada en el punto anterior sobre el trabajo de la EpD de las ONGD.

(1) *¿Cómo explicaría la EpD a alguien que nunca haya oído hablar de tal concepto?*

Tras recoger todas las respuestas, se han identificado las siguientes categorías con las que se define la EpD. Dos conceptos han sido los más nombrados: el compromiso y la concienciación. Nueve de los 15 centros encuestados identifica la EpD como una enseñanza del compromiso y

responsabilidad social. Algunos concretan el compromiso con la acción, con la capacidad que tenemos de convertirnos en agentes de cambio, con la participación y la transformación social. El mismo número de profesores ha señalado que la EpD es una actividad de sensibilización, de concienciación del alumnado sobre las injusticias sociales u otras realidades, culturas, modos de vida que existen en el mundo. Seis de los centros han explicado la EpD como una educación para formar una adecuada ciudadanía global. Para dicha labor, los temas que se han nombrado han sido los relacionados con: un desarrollo sostenible, un consumo razonable, la globalización, la solidaridad y la justicia social, todos ellos desde una visión crítica.

La siguiente definición resume todas las respuestas dadas por los centros educativos. La EpD es una educación en valores de solidaridad y justicia social, en la que se trata de entender cualquier concepto teniendo en cuenta otras realidades diferentes a la nuestra y en la que se trata de inculcar, concienciar, sensibilizar al alumnado sobre una responsabilidad con el desarrollo humano sostenible y justo, con una serie de valores que fomenten una actitud crítica y participativa en la medida de sus posibilidades, para de cara al futuro, formar ciudadanos globales comprometidos con la sociedad.

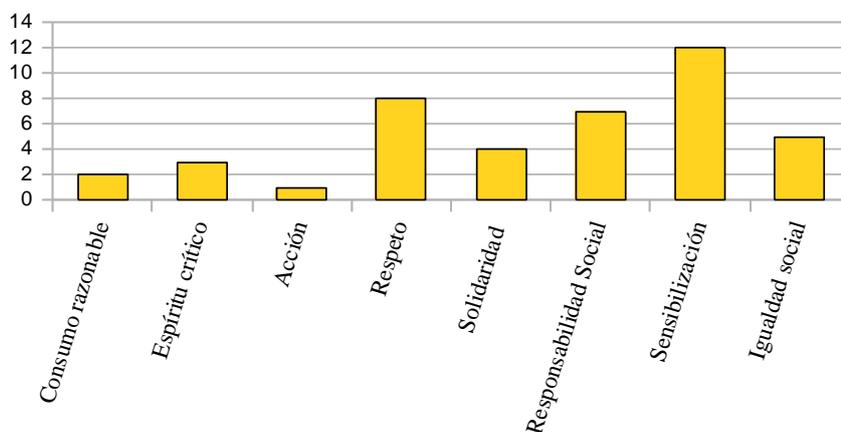
De modo que la EpD es una educación *en la sensibilización, concienciación del alumnado sobre las injusticias sociales, en el compromiso y responsabilidad social, de la ciudadanía, en el desarrollo sostenible, en valores de solidaridad y justicia social, desde y para la globalización, de la visión crítica del alumnado.*

(2) ¿Qué debería conseguir en las actitudes del ciudadano/a el aprendizaje de la EpD?

En primer lugar, con un mayor número de referencias, las actitudes nombradas por los centros educativos son: la sensibilización, conocimiento y concienciación con las características de nuestro planeta (diferentes realidades, situaciones). Le sigue la actitud de respeto y apertura a otras culturas e ideas, de empatía con otras personas. Estas dos actitudes llevan a una tercera, a una actitud de responsabilidad social y conciencia de la ciudadanía global e interdependiente de la que formamos parte.

En cuarto lugar en orden de frecuencia y para la cual hacen falta primero las tres actitudes anteriores, se obtiene la actitud de búsqueda de la igualdad social, de la igualdad de estructuras más justas, solidarias y cooperativas. De este modo se enlaza con la quinta actitud destacada, la solidaria, a la cual le siguen el espíritu crítico y el consumo razonable.

Figura 31: Actitudes de la ciudadanía global según los centros escolares



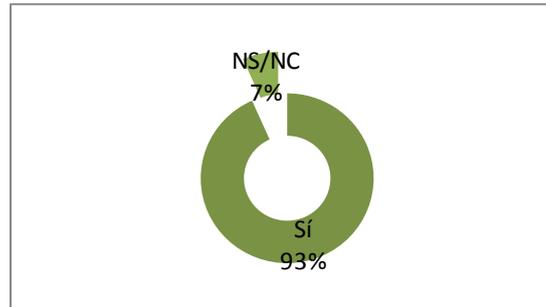
2.2. Creencias y Actitudes

Esta dimensión, las creencias y actitudes sobre la EpD, la componen los siguientes ítems: (4) *¿Considera que en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria y Pedagogía debería incluirse formación en EpD? ¿Por qué?*; (5) *¿Cuál (o cuáles) sería el mejor modo de integrar y trabajar la EpD en los centros escolares?*; (6) *En su opinión, ¿debería la EpD desempeñar un papel activo en la educación formal y no formal de los/las ciudadanos/as?, ¿por qué?*; (7) *Tras su experiencia práctica ¿Considera que la EpD se integra adecuadamente en el currículo escolar o que constituye más un bien un tema introducido por empeño personal del docente?*; (8) *¿Cuáles considera que son los desafíos más importantes con los que se topa la EpD?*; (9) *¿Considera que el entorno educativo facilita o impide trabajar EpD en las aulas? ¿Cómo?*; (10) *¿Qué medidas cree que deberían tomarse para impulsar la EpD en los centros educativos?*; (11) *¿Cuáles diría que son los puntos débiles y fuertes del profesorado para trabajar bajo el enfoque de la EpD?*; (20) *¿Cómo valora el trabajo conjunto Escuelas-ONGD en EpD?*; y (27) *Ordene los siguientes elementos según considere influyan más o menos en el éxito de la EpD en el centro educativo.*

(4) ¿Considera que en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria y Pedagogía debería incluirse formación en EpD? ¿Por qué?

Catorce de los quince centros considera que la EpD debería incluirse en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Infantil, en Educación Primaria y Pedagogía.

Figura 32: Inclusión de la EpD en los grados de educación



Las razones que argumentan son las que se presentan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 12: Razones para que la EpD se incluya en los grados de educación y sus frecuencias

Razones para incluirse en planes de estudio universitarios (fr)
<i>Posterior práctica docente (8)</i>
<i>Convertirlos en ciudadanos comprometidos y críticos (3)</i>
<i>Es un tema global (2)</i>
<i>Es una manera de empezar a cambiar el mundo (1)</i>
<i>Tiene su lugar en las leyes de educación (1)</i>
<i>Existe en las diferentes etapas educativas (1)</i>
<i>Educar en valores (1)</i>

La razón más repetida ha sido la referente a la posterior práctica docente de los profesionales. “*Los docentes son motores de cambio de los alumnos. Por eso primero hay que formarse en estos principios. Si el docente no ha interiorizado la EpD difícilmente lo va a transmitir*” (Centro educativo 8). Además, esta formación evitará que la EpD dependa de motivaciones o intereses personales del docente. “*La EpD no debe entenderse como algo personal, sino como parte oficial en la formación de formadores*” (Centro educativo 14).

Parece entonces que desde los centros, la respuesta a la cuestión es clara, no obstante surgen dudas respecto a cómo debe ser dicha inclusión. Un centro explica que la formación del profesorado debe ser sobre todo práctica, otro afirma que debe ser a través de una asignatura de libre elección que la persona escoja, mientras que hay quien duda de si esta formación debería ser a través de una

asignatura concreta.

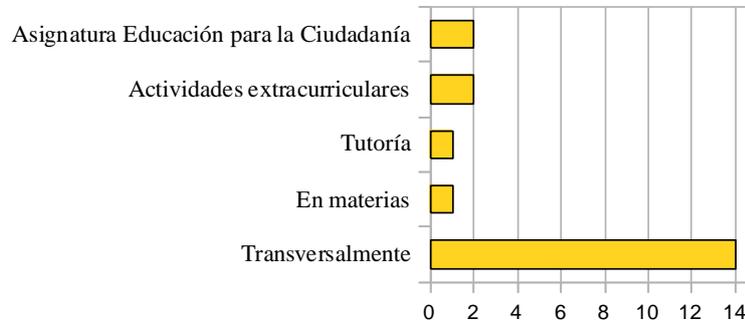
El resto de razones pueden clasificarse en dos tipos: las que aluden a los beneficios de trabajar después en el aula la EpD y las que justifican la inclusión de la EpD en la formación inicial en leyes y referentes educativos tanto nacionales como internacionales.

En cuanto a las primeras, la EpD es un enfoque educativo sobre temas globales que ayudará a mostrar diferentes realidades, a educar en valores y a convertir al alumnado en ciudadanía comprometida y crítica que transforme la sociedad. Este cambio, debe empezar ya en las aulas: *“la enseñanza es la plataforma más honrada para cambiar el mundo”* (Centro educativo 12).

El segundo grupo de razones justifica la necesidad de incluir la EpD en la formación inicial de los docentes en dos hechos. El primero es la existencia del trabajo en estos temas –se llame o no por ese nombre–, *“la EpD tiene una presencia significativa y fácilmente reconocible en las diferentes etapas educativas”* (Centro educativo 15). La segunda razón es que la EpD tiene su lugar y por tanto una justificación en las diferentes leyes de educación, nacionales y locales, así como un respaldo en las resoluciones internacionales que instan a promoverla, como la del Consejo Europeo.

(5) ¿Cuál (o cuáles) sería el mejor modo de integrar y trabajar la EpD en los centros escolares?

Para contestar a esta pregunta se dieron cinco opciones: a) Como perspectiva transversal en todas las áreas o materias, apoyado por el Proyecto Educativo de Centro; b) Únicamente en materias como Ciencias Sociales o Conocimiento del Medio; c) En las horas de tutoría; d) Como actividades extracurriculares y complementarias; e) En la materia de Educación para la Ciudadanía. Veamos las respuestas obtenidas en la siguiente figura.

Figura 33: Maneras de integrar la EpD en el centro escolar

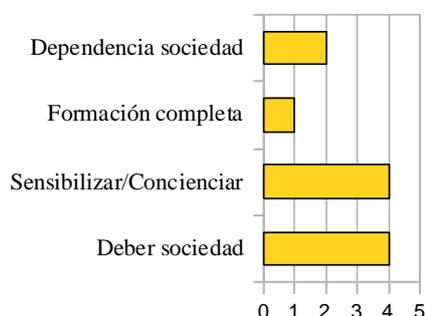
Excepto un encuestado que ha señalado todas las opciones, el resto muestra tener claro que la mejor medida para integrar la EpD en los centros escolares es la transversalidad, es decir, como perspectiva transversal en todas las áreas o materias, apoyada por el Proyecto Educativo de Centro. Este resultado encaja con lo que en la teoría se está defendiendo a la hora de hablar de la integración de la EpD en el aula tal y como se puede comprobar volviendo al Capítulo 3.

Como dato curioso que resaltar, nos detenemos en la consideración de la opción de integrar la EpD en el centro escolar a través de la materia de Educación para la Ciudadanía. Nos resulta de interés ya que la EpD es, en última instancia, una educación para la ciudadanía y parece ser que los docentes encuestados no valoran la asignatura con ese mismo nombre como una buena medida para impulsar este enfoque en el centro. Quizá la experiencia muestra que la asignatura no responde a todos los objetivos de la EpD, puede que sea porque no interesa limitar la EpD a una sola asignatura, pero es algo sobre lo que merecería la pena indagar en futuras investigaciones.

(6) En su opinión, ¿debería la EpD desempeñar un papel activo en la educación formal y no formal de los/las ciudadanos/as?, ¿por qué?

La totalidad de los centros educativos, a excepción de uno que no ha contestado, han respondido afirmativamente a la pregunta. El primer motivo expuesto por el que se debe trabajar la EpD es para sensibilizar, concienciar a la ciudadanía; sobre el segundo motivo, el deber de la sociedad, la corresponsabilidad con otras sociedades, generaciones y el planeta; es decir, para enseñar que el cambio social y el desarrollo sostenible es responsabilidad de todos. Le sigue a estos motivos la razón de que la sociedad será de una manera u otra dependiendo de la educación que reciban sus miembros y la EpD aporta una formación en valores profundamente necesaria para dirigirnos hacia una sociedad más justa. Pero no solo educa en valores, tiene una dimensión cognitiva además de la ética y esa es otra razón señalada, la formación completa que proporciona.

Figura 34: Razones del papel activo de la EpD en la ciudadanía



(7) Tras su experiencia práctica ¿Considera que la EpD se integra adecuadamente en el currículo escolar o que constituye más un bien un tema introducido por empeño personal del docente?

La EpD aparece justificada en la legislación educativa. Si se lee con detenimiento el artículo 2 de la LOE, donde se hace referencia a los fines de la educación, aparece expresamente la formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición en valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

En un plano local, el Decreto Foral 23/2007 del 19 de marzo, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad Foral de Navarra aparece de manera explícita cuando habla en los fines de la educación de respetar las diferencias, de relacionarse con los demás adquiriendo progresivamente pautas elementales de convivencia, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos, etc. En cuanto al Ciclo de Primaria, la Competencia Social y Ciudadana, El Decreto regula lo siguiente: Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

Sin embargo, ¿consideran los docentes que este tipo de formación se integra adecuadamente en el currículo escolar? Doce de los quince encuestados confirman que la integración de la EpD se debe más bien al empeño del personal docente. El currículo escolar cede poco espacio a la EpD, “no contemplándola salvo en la

Educación para la Ciudadanía, asignatura que solamente se imparte a partir de 5º de primaria” (Centro educativo 1). Esta aplicación se concibe como errónea al estimar que la EpD debería integrarse en todas las etapas educativas, comenzando desde infantil dado que *“en esta edad es cuando más base sobre este concepto podemos crear y conseguir lo que queremos de una forma más efectiva”* (Centro educativo 5).

Los docentes consideran que al trabajarse solamente en una asignatura se convierte en un conocimiento aislado (Centro educativo 11). Lo cual se opone a la transversalidad deseada y empeora debido a los temarios incompletos, del resto de asignaturas, que *“les falta, de una manera u otra, la perspectiva del desarrollo”* (Centro educativo 14).

No obstante, dado que las leyes educativas amparan esta formación que defiende la EpD y en consonancia con los doce docentes que han afirmado que la integración responde al empeño de los educadores, podría decirse que es en éstos en quienes recae la responsabilidad de decidir si trabaja bajo el enfoque de la EpD o no. En este sentido, los docentes encuestados también han mostrado un alto grado de autocritica atribuyéndose algunas causas de la débil integración de la EpD: *“hay docentes que no están concienciados y hacen poco la labor que otros han iniciado”* (Centro educativo 6). O *“en muchos casos los docentes están motivados y comprometidos pero desconocen que exista un concepto y un marco legal que ampara y legitima el enfoque [de EpD] trabajado en el aula”* (Centro educativo 15).

(8) ¿Cuáles considera que son los desafíos más importantes con los que se topa la EpD?

Del mismo modo que cuando se preguntó esto a las ONGD, los centros educativos plantean multitud de desafíos. Se han agrupado en cuatro dimensiones según hicieran referencia al currículum, la comunidad educativa, el profesorado o a aspectos sociales. Un 60% de los centros encuestados señalan el currículum educativo, la comunidad educativa y el profesorado en concreto como los tres desafíos principales a los que se enfrenta la práctica de la EpD. Veamos a qué se refieren con cada uno de ellos.

El currículum es destacado como un elemento que impide la puesta en marcha de la EpD principalmente haciendo referencia a su escasa flexibilidad y al poco margen que deja a los docentes para la práctica de este enfoque. Los docentes encuentran dificultades a la hora de introducir posibles programaciones de EpD, incluso el propio currículum exige una dedicación tal que no deja mucho tiempo para prepararlas. Este escollo enlaza con las dificultades de hacer real la transversalidad de los temas de la EpD, empeorándose la continuidad de la práctica y por lo tanto de sus beneficios. Por último en este punto, otro desafío en

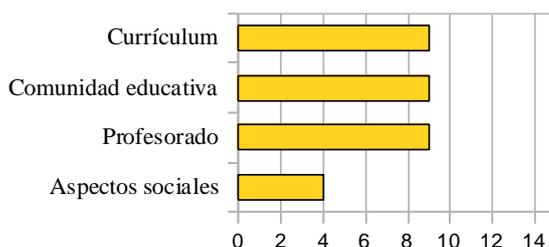
relación al currículum educativo es que hace falta una actualización de algunos temas, bien porque haga falta incluir nuevos o bien porque haya que completar las visiones de los ya existentes.

La comunidad educativa es otro de los factores más destacados como desafío de la EpD; un 60% de los centros la ha nombrado. Dentro de esta dimensión se han incluido las referencias a la necesidad de que la administración educativa apoye, reconozca y forme a los que trabajan la EpD y elabore una estrategia clara, unido a que desde el ámbito político serviría de ayuda que se unificaran criterios. La promoción de la EpD dentro de la propia comunidad educativa es un desafío y un elemento que contribuiría a su asentamiento en las aulas. Para ello el reto es implicar a toda la comunidad, tanto a nivel institucional como a nivel cotidiano a través de los docentes o las propias familias.

Precisamente los docentes protagonizan el tercer desafío más nombrado. Nueve centros educativos han hablado de la dificultad de implicar al profesorado en el trabajo de la EpD, destacando como desafíos concretos o retos que superar, su formación permanente en EpD, así como incluirla como parte de la formación inicial.

El último desafío destacado engloba distintos aspectos sociales actuales. Casi un 27% de centros educativos han hablado de elementos que no facilitan la práctica diaria de la EpD como: la mentalidad social centrada en los resultados; las desigualdades sociales en sí mismas; la oposición o resistencia de situaciones o mentalidades que se pretende cambiar con la EpD; o los recortes en educación.

Figura 35: Desafíos de la EpD según los centros escolares



(9) ¿Considera que el entorno educativo facilita o impide trabajar EpD en las aulas? ¿Cómo?

Las respuestas obtenidas a esta pregunta están bastante repartidas. Tal y como puede apreciarse en la tabla solo un 20% de los centros afirma que el entorno educativo facilita la labor de trabajo de la EpD en las aulas. En contraste con el 66% que opina que, o bien lo impide o depende del caso concreto, con un

33% respectivamente.

Tabla 13: Influencia del entorno educativo en la EpD en las aulas

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Facilita	3	20%
No facilita	5	33%
Depende	5	33%
NS/NC	2	13%

Dentro de las opiniones que valoran positivamente el papel que está teniendo el entorno educativo en la puesta en práctica de la EpD, se encuentran posturas diferentes. Está quien comenta que el entorno educativo “*va mejorando mucho en este aspecto*” (Centro educativo 2) proporcionando cada vez más facilidades y actividades para la EpD en el aula. Otro de los centros responde a la cuestión con un sí con condiciones, es decir, considera que el entorno facilita si “*el equipo directivo te invita a hacer cosas de EpD, el claustro se anima a empezar con algo... y si hay gente que te da ideas, es más fácil. O si te sientes arropado y no un pez raro... es más fácil hacer cosas*” (Centro educativo 7). Por último, y desde un punto de vista más general, se encuentra el argumento de que el entorno no solamente facilita, sino que lo está haciendo aunque a veces no se haga bajo la etiqueta de la EpD o no se decida hacer: “*el entorno educativo es facilitador, ya que hay muchos temas que se tratan que tienen que ver con la EpD. También la visión crítica y transformadora es un aspecto que los centros educativos, en general, tienen en cuenta. A veces no hay un programa específico o un grupo de trabajo de profesorado implicado, pero no quita para que el contexto educativo sea propicio para la EpD*” (Centro educativo 14).

En el lado opuesto se encuentran las opiniones de aquellos centros educativos que afirman que el entorno educativo no está facilitando la inclusión de la EpD en el aula. Las razones que argumentan implican principalmente a dos de los grupos que forman parte de la comunidad educativa. Por un lado, se habla de los grupos directivos, quienes “*deben tomar parte activa y recalcar la importancia de la EpD, ofreciendo espacios y apoyo para su práctica*” (Centro educativo 12), así como establecer currículos más flexibles. En segundo lugar, se habla de los docentes como los responsables en última instancia del logro en el intento de trabajar la EpD en el aula: “*por mi propia experiencia laboral es el propio profesorado el que obstaculiza el proceso de implementación de la EpD*” (Centro educativo 15). Esto se debe –continúa el Centro educativo 15– a que la EpD es “*un tema que tiene demasiadas «reticencias» y «resistencias» como consecuencia de no haber recibido información y no estar sensibilizado*”. En este

sentido el Centro educativo 8 añade que *“nos podemos sentir agobiados por las diferentes presiones internas y externas en esta tarea”*. Por otro lado, se habla también de las familias como un grupo importante en la consecución de la EpD en el aula y quienes, por lo general *“participan con entusiasmo en el proceso, seguramente porque les preocupa cuál es realmente la finalidad de la educación que están recibiendo sus hijos-as. Se les hace un enfoque cercano, entendible, porque supone una «mejor preparación para la vida»”* (Centro educativo 15).

Por último, un 33% de los centros educativos, han respondido con un “depende”. Depende del centro educativo en concreto, del nivel de concienciación e implicación del equipo directivo; de la actitud y formación del profesorado, del currículum; de los proyectos de centro; de los contenidos de las asignaturas y su posibilidad de relación con la EpD. Depende de todos esos factores pero en general, el entorno educativo *“no impide, es el contexto ideal si hay un planteamiento desde los departamentos y entre los departamentos”* (Centro educativo 11).

(10) ¿Qué medidas cree que deberían tomarse para impulsar la EpD en los centros educativos?

En relación con el ítem anterior, y con coherencia con las respuestas dadas a la misma, el apoyo de la comunidad educativa es una de las medidas que se destacan como necesarias para impulsar la EpD en los centros educativos. Concretamente un 46% de los centros han hablado de la importancia de dar a conocer el enfoque de la EpD a la comunidad educativa y de involucrarla, especialmente a los equipos directivos, así como designar responsables que se encarguen de llevarla a cabo, lo cual supondría un gran apoyo para los docentes.

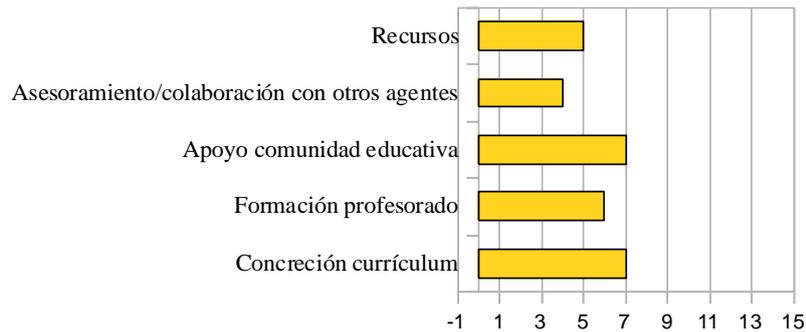
La concreción del currículum es otra medida destacada, con el mismo porcentaje, un 46%. La idea básica que sustenta el reclamo de esta medida práctica, es el desarrollo curricular de la EpD en todas la etapas, huyendo así de las intervenciones esporádicas. Esta planificación y concreción incluiría a todas las programaciones de todas las asignaturas, siendo una medida transversal.

A estas dos medidas, le sigue una tercera ansiada por un 40% de los centros y que tiene que ver con la formación del profesorado. Hace falta una mayor y mejor formación de los docentes. Dentro de la formación necesaria, prefieren formaciones prácticas antes que teóricas en EpD, como por ejemplo la formación en metodologías innovadoras.

La mejora de los recursos ha sido otra de las medidas a tomar destacadas por un 33% de los centros educativos, dentro de lo que se incluye: proporcionar a los docentes materiales ya elaborados, contar con subvenciones o premios, o ampliar el horario para poder programar y trabajar la EpD.

En último lugar, se ha resaltado como medida para impulsar la EpD en los centros educativos, la colaboración con otros agentes como asociaciones, ONGD, Coordinadora, Ayuntamiento, etc., especialmente con la función de asesoramiento a los centros.

Figura 36: Medidas para impulsar la EpD según los centros educativos



(II) ¿Cuáles diría que son los puntos débiles y fuertes del profesorado para trabajar bajo el enfoque de la EpD?

El profesorado es uno de los principales agentes de la EpD, siendo el que posee, en última instancia, la responsabilidad de ponerla en práctica con el alumnado. Veamos a continuación cuál es la opinión de los responsables de la EpD de los centros educativos, sobre los puntos fuertes y débiles del profesorado en este tema. La siguiente tabla muestra los puntos débiles con la frecuencia de centros educativos que los han mencionado.

Tabla 14: Puntos débiles del profesorado y sus frecuencias

Puntos débiles (fr)
Falta de tiempo (9)
Inflexibilidad curricular (3)
Cuestiones burocráticas (1)
Falta formación/experiencia (8)
Falta sensibilización/interés (4)

La falta de tiempo es el punto débil más repetido, un total de 9 centros lo señalan. Falta de tiempo para programar las clases bajo el enfoque de la EpD, a veces porque se cree que supone una sobrecarga de trabajo. Lo cual dirige a la segunda debilidad más repetida, que es la escasa formación del profesorado en EpD, incluso el desconocimiento de la existencia del concepto. Si no existe una formación sistematizada, se refuerza la tercera debilidad que es la falta de

sensibilización o interés por el enfoque de la EpD, lo que a su vez, lleva a pensar que el trabajar en estos temas debe responder solamente a intereses personales del profesorado. La inflexibilidad curricular limita incluso cuando el docente muestra interés y las cuestiones burocráticas ralentizan iniciativas.

Los puntos fuertes que han señalado los centros educativos han sido variados y abundantes, pero solo uno ha sido mencionado por diez centros. Esta fortaleza ha sido la formación y motivación del profesorado. Pese a todos los desafíos, puntos fuertes y dificultades que pueden encontrarse a la hora de trabajar en el aula bajo este enfoque educativo, la formación y motivación docente juega un papel esencial siendo el verdadero motor en el logro de su puesta en práctica o no. Resulta paradójico ya que a la vez es una de las debilidades más importantes destacadas (lo cual, nos muestra una vez más, la necesidad de profundizar más en la formación de la EpD de docentes). Otros puntos fuertes destacados han sido: la accesibilidad a datos, la colaboración con ONGD, el conocimiento real de la sociedad y sus necesidades, la existencia de materiales preparados, el impulso recibido por el equipo directivo, el interés del alumnado por estos temas, la multiculturalidad del aula, la novedad del tema, el grado de inclusión en la asignatura impartida y la posibilidad de intercambio de experiencias con otros docentes.

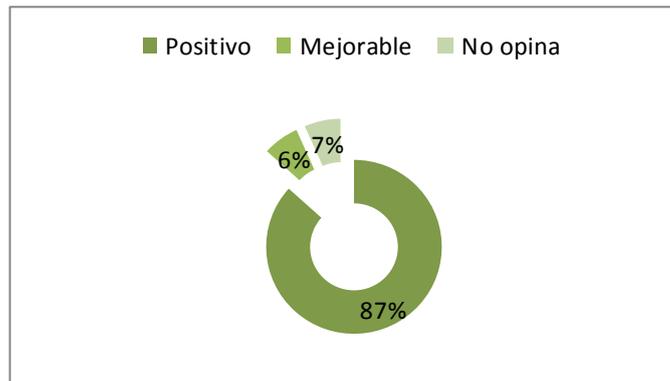
(20) ¿Cómo valora el trabajo conjunto Escuelas-ONGD en EpD?

Un 87% de los encuestados valoran el trabajo conjunto escuelas-ONGD como positivo. Dentro de este grupo, 7 centros manifiestan que es “muy positiva” mientras que los otros 6 se quedan en “positiva”. Las razones aportadas para tan buena valoración explican que las ONGD “*alientan, ayudan y asesoran en el largo camino de la EpD*” (Centro educativo 4). Esa ayuda es traducida en asesoramiento en los proyectos o programas, dado que las ONGD cuentan con “*personas técnicas que aportan una perspectiva profesional y profesionalizada al trabajo, el enfoque y el contenido de las sesiones*” (Centro educativo 14). Además, “*el contacto directo con el alumnado también es importante*” (Centro educativo 14).

Sin embargo, existen dos centros, que aunque valoran como positiva la relación escuelas-ONGD, matizan que podría ser “mejorable”. Los argumentos se basan en que pese a que el trabajo conjunto es “*muy interesante y muy facilitador*”, peca a veces de ser una relación “*muy puntual*” (Centro educativo 7). Además, esta relación tiene sus limitaciones dependiendo del nivel de compromiso de ambas partes. Es decir por un lado, “*la aceptación de que entre una ONGD en una escuela depende del nivel de formación y sensibilización que tengan los docentes. Por otra, el compromiso real por parte de la ONGD en este tema. No son temas fáciles de llevar a los centros, y también por ello depende del empeño, el compromiso y las ganas por darle difusión*” (Centro educativo 15).

Por último, el 14% restante se reparte a partes iguales entre “mejorable” y “no opina”.

Figura 37: Valoración de la relación escuelas-ONGD



(27) Ordene los siguientes elementos según considere influyan más o menos en el éxito de la EpD en el centro educativo

En el presente ítem, se les pedía a los centros escolares que ordenaran de mayor a menor importancia los siguientes elementos en relación a su influencia en el éxito de la EpD en el centro: a) Implicación de la Administración; b) Implicación del profesorado; c) Implicación de las familias; d) Implicación de los alumnos; e) Implicación de ONGD; f) Tipo de contenidos/temas; g) Tipo de actividades; h) Formación de los docentes; i) Recursos disponibles.

La siguiente tabla muestra qué elementos se han nombrado para cada puesto y las veces que han sido repetidas en dicha posición¹².

¹² Uno de los encuestados no contesta a la pregunta por lo que se hace el análisis sobre 14 respuestas.

Tabla 15: Orden de influencia en el éxito de la EpD en el centro educativo y sus frecuencias

Orden de influencia en el éxito de la EpD en el centro educativo (fr)
<i>Primer puesto: b (10), c, i, d, h</i>
<i>Segundo puesto: h (3), i, d (3), b (2), a (2), g (2), c</i>
<i>Tercer puesto: f (4), h, g, d (2), b (2), e (3), i</i>
<i>Cuarto puesto: g (3), h (4), e, d (2), i, a (2), c</i>
<i>Quinto puesto: i (3), d, h (4), c (2), a, f, g</i>
<i>Sexto puesto: d (2), e, g (5), h, a, i (2), f</i>
<i>Séptimo puesto: c (3), f (6), e (3), d</i>
<i>Octavo puesto: e (3), c (3), a, d (2), g (2), i (2)</i>
<i>Noveno puesto: a (5), f, c (2), i (2), e (2)</i>

Tal y como puede apreciarse en la anterior tabla, existen tantas opciones de orden de los elementos propuestos, como opiniones de los encuestados. Sin embargo, tras la agrupación de las respuestas, pueden vislumbrarse ciertas coincidencias que se pasa a comentar a continuación.

Tras observar y cotejar los datos presentados en la tabla se llega a las siguientes conclusiones. El primer puesto ha sido el que más consenso ha tenido, 10 de los encuestados sitúa la *Implicación del profesorado* a la cabeza de los factores que influyen en el éxito de la integración de la EpD en el centro o aula. Le sigue la implicación del alumnado en segundo lugar. El tercer factor influyente en el éxito de la EpD es la implicación de las ONGD, así como las actividades escogidas. El cuarto, quinto y sexto lugar lo ocupan, respectivamente, la formación de los docentes, los recursos disponibles y el tipo de actividades realizadas. Les sigue en séptimo lugar el tipo de contenidos o temas. Para acabar con la implicación de las familias y la implicación de la Administración en penúltimo y último lugar. De modo que desde los centros escolares lo más valorado es el docente, su implicación y formación. Seguido de la implicación del alumnado y de todos los aspectos que intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser los temas escogidos, los recursos, la ayuda de las ONGD, las actividades. Finalmente se coloca la implicación de las familias y administración. Resulta curioso que la administración sea la última. Quizá se deba a que los centros hablan desde la experiencia más práctica, centrandose su atención en las influencias directas y cotidianas en el aula. Por eso, aunque se valore la implicación de la administración, existen otros aspectos, que desde la práctica urgen más.

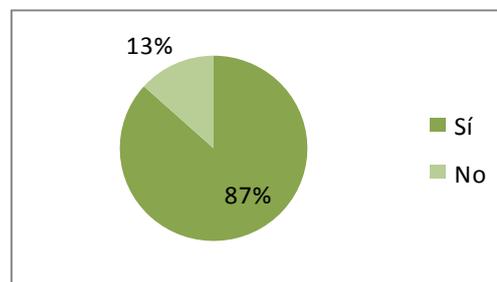
2.3. Prácticas

La tercera y última dimensión analizada a través del cuestionario aplicado a los responsables de la EpD en distintos centros educativos, es la que hace referencia a la práctica de la EpD. En esta dimensión se recogen ítems que van desde la formación del docente, hasta personas o grupos influyentes en su práctica diaria, materiales o evaluaciones. Los ítems son los siguientes: (12) *Valore del 1 al 5, siendo: 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 bastante y 5 mucho; las siguientes afirmaciones;* (13) *Indique quiénes se han implicado cuando se la trabajado la EpD en su centro y en qué grado (del 1 al 5);* (14) *¿Desde cuándo trabaja en su aula la EpD?;* (15) *¿Qué temas ha trabajado con sus alumnos que guarden relación con la EpD?¿Por qué?;* (16) *Cuando ha trabajado EpD en su aula ha sido por (Señale cuáles de las siguientes han sucedido);* (17) *Cuándo ha trabajado EpD en el aula, ¿de qué manera ha sido?;* (18) *Y las ha realizado;* (19) *Si ha trabajado con alguna ONGD, indique con cuál o cuáles;* (21) *Al tratar la EpD en el aula, centra la mayor parte de su trabajo en (...);* (22) *Los materiales con los que trabaja o ha trabajado son (...);* (23) *En el caso de manejar materiales elaborados por ONGD, éstos (valore del 1 al 4, siendo 1 nada y 5 mucho);* (24) *Indique de que ONGD suele utilizarlos;* (25) *Después de la práctica ¿realiza algún tipo de evaluación o valoración, comprobando el impacto en los alumnos?;* (26) *Después de la práctica ¿realiza algún tipo de evaluación o valoración, comprobando el impacto en el centro educativo?*

2. ¿Has recibido formación de EpD? En caso de que sí, ésta ha sido (...)

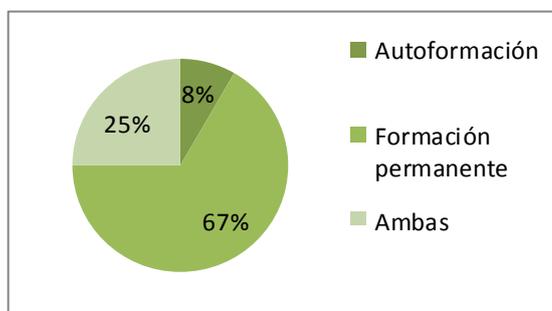
Pese a las repetidas necesidades de formación en EpD, el 87% de los docentes encuestados aseguran poseer formación en el enfoque educativo de la EpD.

Figura 38: Formación en EpD de los docentes responsables



Veamos cómo ha sido tal formación en el siguiente gráfico.

Figura 39: Momento de la formación



Más de la mitad de los docentes encuestados, el 67%, señala que su formación se debe a parte de su formación permanente como docente. Un escaso 8% apunta que se trata de autoformación, mientras que un 25% indica que tanto de formación permanente –como algo oficial– como de autoformación.

Por otro lado, ningún docente ha marcado la opción *b) “parte de su formación inicial para ser docente”*. Estas respuestas muestran una gran carencia a la que sería interesante responder desde las universidades. Además, la mayor parte de las formaciones a las que los docentes se refieren tienen que ver con seminarios, cursos, etc. es decir, formaciones más bien breves y puntuales.

(12) Valore del 1 al 5, siendo: 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 bastante y 5 mucho; las siguientes afirmaciones:

En el presente ítem se pedía a los docentes que valoraran del 1 (nada) al 5 (mucho) las frases propuestas. Para realizar su análisis, a continuación se presenta una tabla con la puntuación media y desviación típica que ha obtenido cada afirmación.

Tabla 16: Valoraciones de los docentes

Afirmaciones a valorar	Media	S
a) Siento que mi trabajo en EpD se valora positivamente en mi centro desde el punto de vista profesional	3,64	1,08
b) Recibo apoyo y colaboración de mis compañeros de claustro	3,35	1,08
c) Siento que mi trabajo es más rico y valioso si lo hago bajo el enfoque de la EpD	4,53	0,74
d) Considero que tengo una buena formación en EpD para trabajarla en el aula	3,26	0,96
e) El apoyo externo al centro en forma de materiales, asesoramiento o formación es crucial para desarrollar mi trabajo en EpD	3,93	1,2
f) La actitud de mis alumnos mejora tras trabajar en EpD	4,23	0,59
g) Trabajar bajo el enfoque de la EpD ayuda a mis alumnos a comprender mejor el mundo que les rodea	4,6	0,5
h) Trabajar bajo el enfoque de la EpD ayuda a mis alumnos a desarrollar su capacidad de análisis y reflexión	4,66	0,48

Las perspectivas de los docentes, en general, son positivas. De las ocho afirmaciones que se les planteaban, la mitad se ha puntuado con una nota media, lo que equivale a una valoración de “regular”. Mientras que las otras cuatro puntuaciones rondan entre los 4,2 y los 4,6 puntos, o lo que es lo mismo, unas valoraciones de “bastante”. Las desviaciones típicas (S) no son muy altas, luego los datos están agrupados. Coinciden las medias más bajas con las desviaciones típicas más altas, es decir, en las afirmaciones con menor media existe una mayor dispersión de las calificaciones otorgadas y viceversa.

Dentro del grupo de las afirmaciones calificadas con “regular”, la expresión que peor nota media ha obtenido ha sido: “Considero que tengo una buena formación en EpD para trabajarla en el aula”, lo cual manifiesta que los docentes muestran una percepción sobre su propia formación aceptable, pero no suficiente. El apoyo y colaboración de los compañeros de claustro es otro de los puntos débiles según los docentes. La valoración positiva del trabajo en EpD desde el propio centro y la ayuda externa reciben una puntuación levemente mejor pero siguen estando dentro del intervalo “regular”.

Por otro lado, las afirmaciones que hacen referencia a la satisfacción personal con los resultados: c, f, g y h se encuentran en el intervalo de “bastante”. De modo que, pese a que el proceso lo valoran regular, los beneficios obtenidos especialmente en el alumnado son valorados positivamente por los docentes. Esto

anima a seguir trabajando, ya que pese a las dificultades, los docentes ven beneficios en la EpD para que el alumnado comprenda el mundo, desarrolle su capacidad de análisis y reflexión, incluso para que mejore su actitud en el aula. Todo lo anterior influye en que los docentes sientan su trabajo más rico y valioso.

(13) Indique quiénes se han implicado cuando se la trabajado la EpD en su centro y en qué grado (del 1 al 5)

Igual que en el ítem anterior, se pide a los docentes que valoren la implicación de los siguientes grupos del 1 (nada) al 5 (mucho). Las medias y desviaciones típicas obtenidas para cada grupo son:

Tabla 17: Valoración de la implicación los participantes en la EpD en el centro

Implicación de los participantes	Media	S
a) Centro Escolar	4,07	0.82
b) Alumnado	4,06	0,7
c) Profesorado	3,66	0.89
d) Orientadores	3,25	1,05
e) Familias	3,38	0,76
f) Organizaciones del entorno	3,23	1,09
g) ONGD	4,13	0,83

Ocurre lo mismo que en el ítem anterior y a mayor nota media, mayor consenso en las puntuaciones dadas, tal y como se puede comprobar con las desviaciones típicas (S). Dentro de los grupos presentados, pertenecientes a la comunidad educativa, los mejores valorados en términos de implicación cuando se ha trabajado la EpD en el centro han sido las ONGD seguidas del propio centro y del alumnado. Se vuelve a mostrar la importante relación que guardan escuelas y ONGD en la práctica de la EpD. Resulta comprensible que el centro escolar y el alumnado sean los siguientes mejor valorados, ya que son necesariamente los que deben permitir y acceder respectivamente –y cada uno a su manera– este tipo de educación propuesta por el docente.

El resto de profesorado es el cuarto en la lista el orden de estimación con una puntuación regular. Seguido de las familias, orientadores y organizaciones del entorno del centro. Parece obvio que estos grupos tengan un papel secundario, y una implicación regular con la EpD. No obstante, muestra grupos objetivo que interesaría reforzar para lograr un verdadero compromiso de la comunidad

educativa con la EpD.

(14) ¿Desde cuándo trabaja en su aula la EpD?

Un tercio de los encuestados llevan trabajando la EpD desde hace más de 9 años.

Tabla 18: Años de docencia en EpD

Años de docencia en EpD	Frecuencia
Menos de 1 año	2
3 años	4
De 3 a 5 años	3
9 o más años	5
No contesta	1

Los dos docentes que dicen trabajar la EpD desde hace menos de un año, añaden además que lo hacen de manera esporádica. En conclusión, los docentes encuestados tienen en general una amplia experiencia, 12 de los 15 poseen mínimo de 3 años en la EpD.

(15) ¿Qué temas ha trabajado con sus alumnos que guarden relación con la EpD? ¿Por qué?

Se han recogido una gran variedad de temas trabajados por los centros educativos en relación con la EpD. Para facilitar el análisis y la presente descripción, se han clasificado todos ellos en seis grandes temas o categorías que coinciden con los expuestos en el Capítulo 3. Estos temas son: Derechos Humanos, Deberes de los gobiernos, Deberes de los ciudadanos, Comercio y tecnologías, Desarrollo sostenible y Relaciones globales y responsabilidad. A continuación se presentan los temas recogidos dentro de cada bloque, con las frecuencias de cada tema concreto y de los temas globales:

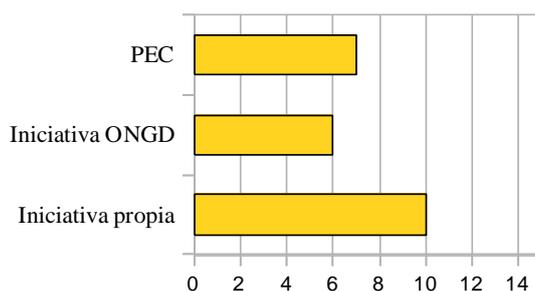
- *Derechos humanos (12 temas):* Derechos humanos (3); Objetivos del milenio (3); Igualdad de género (4); Los derechos de los niños (1); Día de la Paz (1).
- *Deberes de los gobiernos (4 temas):* Importancia de la educación (4).
- *Deberes de los ciudadanos (11 temas):* Educación para la salud (1); Educación emocional (1); Apadrinamiento (1); Discapacidad visual (1); Reconocimiento y respeto a otras culturas, formas de vida, a la multiculturalidad (5); Respeto (2).
- *Comercio y tecnologías (2 temas):* publicidad (1); economía (1).

- *Desarrollo sostenible (14 temas):* consumo razonable y sostenibilidad (10); Medioambiente (2); Reciclaje (2).
- *Relaciones globales y responsabilidades (11 temas):* Técnicas para la resolución de conflictos (1); Diferencias Norte/Sur (2); Pobreza/Pobreza infantil/Hambre (4); Guerras y conflictos actuales (2); La globalización y sus consecuencias (1); La realidad de los pueblos indígenas de Ecuador (1).

(16) Cuando ha trabajado EpD en su aula ha sido por (Señale ...):

Resulta de interés conocer qué empuja a los docentes a trabajar la EpD, ¿ha sido la iniciativa y motivación personal, la influencia de alguna ONGD, exigencia del Proyecto Educativo de Centro (PEC), todas ellas? En el siguiente gráfico se muestran las respuestas.

Figura 40: Iniciativa para trabajar la EpD

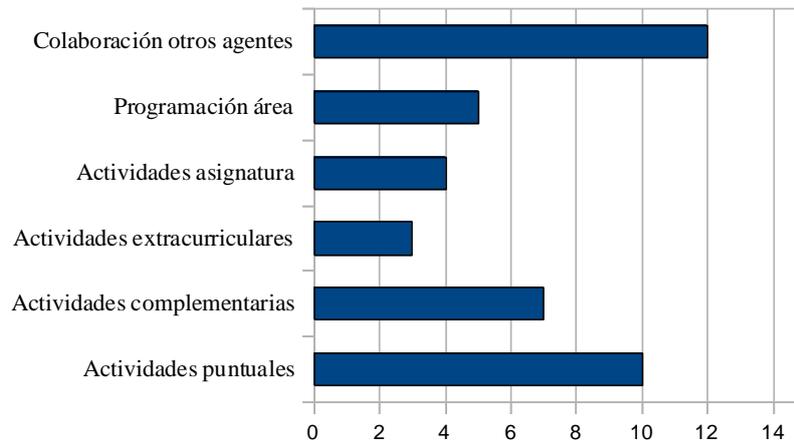


Como puede apreciarse, en este ítem los encuestados podían marcar una, varias o todas las opciones de respuesta. Los resultados indican que 10 de los 15 responsables de la EpD de los centros, es decir, aproximadamente un 66%, ha realizado el trabajo de EpD en el aula por iniciativa propia. Seis, un 40% gracias a la iniciativa de las ONGD. Y siete, un 46% por exigencias del proyecto educativo de centro.

No sorprende que un 66% de las personas encargadas trabaje la EpD por iniciativa propia, sin embargo, resulta interesante descubrir que en siete casos el motivo sea el proyecto educativo de centro, algo que se valora positivamente para la verdadera inclusión y transversalidad de la EpD tan defendida desde la teoría.

(17) Cuándo ha trabajado EpD en el aula, ¿de qué manera ha sido?:

En el gráfico se puede apreciar que la manera más popular de trabajar la EpD (12 centros educativos así lo han indicado) es con la colaboración con otros agentes o personas tanto internos como externos al centro escolar.

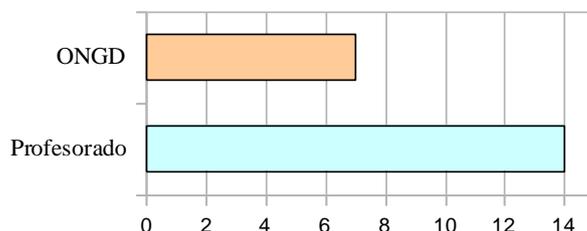
Figura 41: Manera de trabajar la EpD

Tal y como se ha comprobado con las respuestas a la pregunta anterior, la mayor parte de las prácticas de EpD en el aula surgen de la iniciativa propia del docente, no lo realiza solo y suele buscar apoyo. La manera de concretar todo ello es a través de actividades puntuales (10 centros lo señalan) o de actividades complementarias incluidas dentro de algún programa o proyecto del centro (7 centros). De modo que predominan las actividades puntuales frente a las que están ligadas a alguna asignatura en concreto (4 centros) o las que se incluyen dentro de la programación de un área curricular o materia, diseñado desde el enfoque de la EpD (5 centros). También se contempla la EpD dentro de las actividades extracurriculares en 3 centros educativos.

(18) Y las ha realizado

Con el fin de profundizar en el conocimiento de las colaboraciones destacadas en el anterior ítem se presenta el siguiente. Un 93% de los encuestados (14 centros) afirma buscar la colaboración de los docentes del propio centro. A su vez, 11 centros, es decir, un 73% del total, cuenta también con la colaboración de ONGD en su labor. Es decir, los centros y docentes responsables de la EpD prefieren el trabajo en equipo. No obstante, 7 de los 15 centros ha indicado que también realiza actividades de manera independiente y por iniciativa propia.

Figura 42: Colaboraciones para trabajar la EpD.



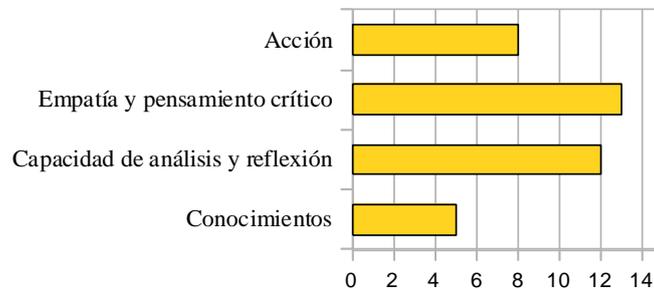
(19) Si ha trabajado con alguna ONGD, indique con cuál o cuáles

Esta pregunta se realiza con el fin de actualizar los datos de las ONGD que están colaborando con centros escolares y poder tenerlos en cuenta para futuras investigaciones. Las ONGD nombradas con el número de veces mencionadas han sido: *Cruz Roja* (2); *Fundación Internacional de Solidaridad Compañía de María (FISC)* (2); *Acción contra el hambre* (3); *ONCE* (1); *Alboan* (3); *Paz y solidaridad* (1); *Saharaztan* (1); *Euskal Herria-Palestina Sarea* (1); *Asamblea de Cooperación por la paz* (5); *Amnistía Internacional* (2); *Médicos del mundo* (3); *Fundación Vicente Ferrer* (2); *Intermon Oxfam* (2); *Setem* (2); *Malinche* (1); *Tau Fundazioa* (1); *Manos Unidas* (2); *ACOMAR* (1); *OCSI* (1); *ALDEA* (1).

(21) Al tratar la EpD en el aula, centra la mayor parte de su trabajo en (...)

Con el presente ítem lo que se ha pretendido es averiguar con qué objetivo se trabaja la EpD en las aulas. Es decir, qué resultado se quiere alcanzar en el alumnado. Las opciones de respuesta propuestas dadas son: a) Dar contenidos, conocimientos; b) Fomentar y desarrollar la capacidad de análisis y reflexión; c) Trabajar la empatía y el pensamiento crítico; d) Promover la acción. Las opciones corresponden a los cuatro objetivos generales de la EpD explicados en el Capítulo 3: informar-sensibilizar; comprender; concienciar-responsabilizar; actuar.

Tal y como puede apreciarse en el siguiente gráfico el objetivo más señalado por los centros educativos ha sido el que hace referencia al desarrollo de la empatía y pensamiento crítico, seguido de la capacidad de análisis y reflexión para la comprensión de nuestro mundo. Es decir, parece que en los centros se trabaja la EpD con la intención de lograr una serie de actitudes y habilidades en los estudiantes. Un tercio de los encuestados señala los contenidos como tal. Ocho de los centros apuntan la acción de los estudiantes como motivo para trabajar la EpD, aunque uno advierte que pese a ser ese el objetivo último, es imposible sin el desarrollo de una empatía y capacidad de pensamiento crítico previa.

Figura 43: Resultado que se busca en el alumnado

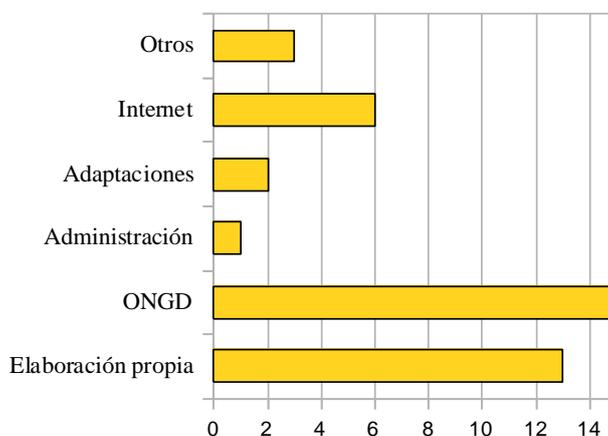
(22) Los materiales con los que trabaja o ha trabajado son (...)

Investigar sobre los materiales utilizados en los centros educativos ayuda a conocer aspectos relacionados con el funcionamiento interno del tema y con las relaciones o apoyos externos que puedan tener. En relación con los apoyos externos, el 100% de los centros encuestados admiten contar con materiales proporcionados por las ONGD. Lo que demuestra la importante relación y colaboración entre ambos agentes en el tema que nos ocupa.

13 de los 15 centros afirman elaborar sus propios materiales, ya sea por parte del docente en cuestión, el departamento o el centro. Este resultado confirma la importancia de la formación en la EpD tanto de los docentes como del centro en su conjunto. La elaboración del centro de sus propios materiales puede resultar efectivo puesto que cabe una adaptación y respuesta más ajustada a las necesidades del alumnado y al contexto concreto. No obstante, el contar con materiales externos facilita la tarea del profesor y posibilita dar una visión más profunda sobre los distintos temas. Es importante que las ONGD conozcan la realidad de los centros y sus necesidades e intereses.

Internet es otro de los recursos con los que cuentan los centros para conseguir materiales. El dato vuelve a remitir a la formación de los docentes, necesaria para que desarrollen un conocimiento sobre el tema que les ayude a discernir entre los materiales de calidad de los que no lo son. Si atendemos a otra de las respuestas obtenidas por los centros, solo 2 de ellos afirman realizar adaptaciones propias de libros de texto. Es decir, cuando utilizan materiales, o los elaboran ellos mismos o utilizan recursos externos, pero en muy baja proporción adaptan los recursos que tienen a la EpD. En este sentido, quizá sería interesante tratar de pensar el modo de adaptar los libros de texto u otros recursos usados en las asignaturas al enfoque de la EpD, ahorrando tiempo de creación o búsqueda de nuevos materiales y asegurando la verdadera inclusión de la EpD.

Figura 44: Origen de los materiales



(23) En el caso de manejar materiales elaborados por ONGD, valore del 1 al 5, (siendo 1 nada y 5 mucho) las siguientes afirmaciones:

Un tema que resulta esencial conocer para comprender la relación escuelas-ONGD, es el de los materiales utilizados. Se ha comprobado que los docentes recurren con frecuencia a las ONGD para contar con su apoyo y asesoramiento en su labor en el aula. En muchos casos, ese apoyo se traduce en la dotación a las escuelas de recursos materiales.

En este ítem se pregunta a los docentes que hacen uso de recursos elaborados por las ONGD acerca de su opinión sobre los mismos. Se presentaron distintas afirmaciones a las cuales debían responder del 1 (nada) al 5 (mucho). Tras la recogida de datos, se han calculado las medias ponderadas obtenidas para cada enunciado y las desviaciones típicas que presentan en la siguiente tabla.

Tabla 19: Valoración de los materiales

Afirmaciones a valorar	Media	S
a) Los materiales se integran de forma coherente en el currículo escolar	3,85	0,77
b) Las propuestas se adaptan a la realidad social del centro, sus familias y alumnado	3,78	0,69
c) Los materiales son adecuados para los tiempos y espacios de la organización del centro	3,92	0,47
d) Los materiales se adecuan a las necesidades formativas del alumnado	4,14	0,36
e) Cuando los materiales no han sido propios, ha sido fácil entenderlos y aplicarlos	3,61	0,8

A excepción de la afirmación d) Los materiales se adecuan a las necesidades formativas del alumnado, el resto obtienen una puntuación correspondiente a la valoración de “regular”. El resultado no muestra necesidades alarmantes pero sí posibilidades de mejora en los materiales que se facilitan a los centros educativos desde las ONGD.

Atendiendo a la comparación de las medias con las desviaciones típicas de cada afirmación, vemos como la “c” y “d” son las que poseen unos datos más agrupados y unas notas medias más altas. Los docentes se muestran satisfechos con los materiales de las ONGD. No ocurre lo mismo cuando han sido propios, “e”, donde obtenemos una media de 3,61 y la mayor desviación típica de todas las afirmaciones.

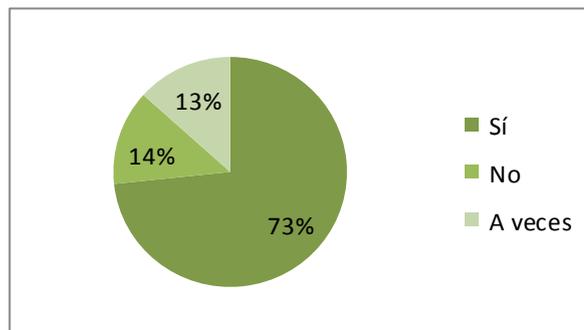
(24) Indique de que ONGD suele utilizarlos

Del mismo modo que la cuestión 19, el presente ítem se realiza con la intención de conocer quiénes se están encargando de la EpD en la Comunidad Foral de Navarra actualmente. En este caso se trata de averiguar de qué ONGD prefieren los materiales los centros educativos, lo cual puede resultar útil en futuras investigaciones. Se obtienen los siguientes resultados: *Unicef (1); Alboan (3); Manos Unidas (2); Acción contra el hambre (2); Intermon Oxfam (2); ACOMAR (1); FISC (2); ACNUR (1); ONCE (1); Ninguno (1); Asamblea de cooperación por la paz (3); Tau Fundazioa (1); Amnistía Internacional (1); Médicos del mundo (1); Setem (1); Malinche (1); OCSI (1).*

(25) Después de la práctica ¿realiza algún tipo de evaluación o valoración, comprobando el impacto en los alumnos?

El 73% de los centros asegura realizar una evaluación o valoración del impacto en el alumnado del trabajo de EpD.

Figura 45: Porcentajes al impacto de la EpD en el alumnado

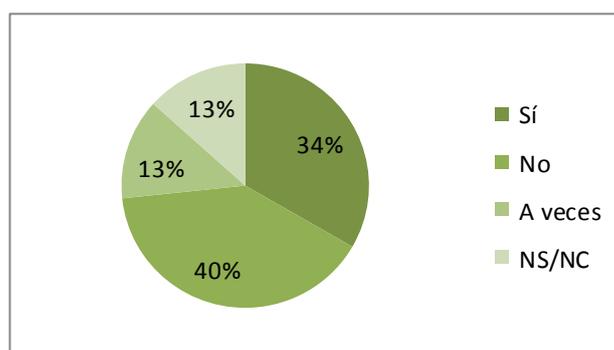


Las evaluaciones realizadas se caracterizan por ser de tipo general y de evaluación conjunta con el profesorado, a través de la observación al alumnado o de las conversaciones con las familias y alumnos sobre los proyectos trabajados en el aula. Únicamente en dos centros hablan de la utilización de rúbricas o cuestionarios para la evaluación.

(26) Después de la práctica ¿realiza algún tipo de evaluación o valoración, comprobando el impacto en el centro educativo?

En contraste con la pregunta anterior, la evaluación del impacto de la EpD en el centro educativo se realiza en menor porcentaje, en concreto, solamente un 33% de los encuestados asegura realizarla. Frente al 40% que afirma no realizar este tipo de evaluación y un 13% que ha manifestado realizarla “a veces”.

Figura 46: Porcentajes de la evaluación al impacto de la EpD en el centro educativo



De los que han asentido realizar una valoración del impacto de la EpD en el centro, se advierte que se trata de evaluaciones generales que valoran más bien las actividades realizadas que el impacto en el centro como tal. O se trata de procesos en los que se realiza una reflexión sobre la documentación creada, el interés de las familias en el tema o del propio alumnado. En general los centros argumentan que existe una falta de sistematización en la práctica por falta de tiempo para coordinarse, valorar, debatir sobre la experiencia en EpD.

3. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

En este apartado se presentan los datos e interpretaciones de los resultados de las entrevistas semi-estructuradas¹³. A través de este instrumento cualitativo se ha intentado conocer el pensamiento, visión o docencia de la EpD de cinco docentes.

Tras el análisis cualitativo de las entrevistas se describen las experiencias de los docentes, incluyendo el mayor número posible de citas textuales de los entrevistados para velar por la verificación de los resultados asegurando que la información no esté sesgada por los intereses de la investigadora.

Cabe señalar que los datos resultantes superan los objetivos de este estudio y que únicamente se presentan los aspectos que eran investigados con preferencia. El hecho de que los entrevistados no solo respondan a lo que se les pregunta, sino que además expresen su opinión y visión de la realidad, es una de las ventajas de la entrevista (González-Rey, 2000). No obstante, dados los objetivos y limitaciones de este estudio, se acotan los centros de interés dejando en el tintero aspectos igual de importantes y que se espera poder abordar en futuras investigaciones.

3.1. ¿Qué entienden los docentes por Educación para el Desarrollo?

3.1.1. Ideas asociadas al concepto

Las ideas con las que relaciona la EpD son dos básicamente. Por un lado se identifica con un proceso de “abrir la mente” a la realidad que nos rodea y por el otro, con el objetivo de transformarla. En relación a la primera, se habla de dar información, de dar a conocer otras realidades (países, culturas, religiones, sociedades) con la intención de desarrollar actitudes de respeto hacia las mismas y de crítica hacia lo injusto.

Profesora 3: dar a conocer que existen otras realidades con el objetivo de tener una conciencia crítica que nos permita cambiar las cosas, ser agentes de cambio.

Profesora 5: Para mí la EpD es un proceso –educativo claro–, no un hecho aislado, en el que el fin último es mentalizar, sensibilizar, concienciar sobre todo; en este caso al alumnado, de la situación en la que vivimos de injusticias sociales, económicas, de todo tipo.

Esa transformación debe estar sustentada por una visión global:

Profesor 1: Más o menos sería tomar esa conciencia de ese cambio y transformación con unos ejes Norte-Sur, Este-Oeste para que sea un desarrollo sostenible.

¹³ Se han realizado 5 entrevistas, es decir, un tercio de la muestra de docentes a la que se tuvo acceso con los cuestionarios.

En relación a la apertura, tolerancia con la que se identifica la EpD, cabe señalar que se percibe una visión de la EpD como una educación preventiva:

Profesora 4: La EpD una manera de [...] que abran su mente de cara al futuro. Porque hay que empezar a educar cuando son pequeños en ciertos temas: ecología, solidaridad...Porque si no ya coges unos hábitos que son contraproducentes.

Pese a que los cinco docentes entrevistados demuestran un gran conocimiento en EpD, también se confiesan dificultades en el proceso de entendimiento del concepto.

Profesora 2: Y el año pasado nos dimos cuenta de que la entendíamos completamente diferente, la entendíamos como algo paralelo, como una educación paralela o transversal. [...]. Y el año pasado descubrimos que no tiene que ser así, sino que tenía que ser un todo, una globalidad. [...]. Entonces estamos intentando definirla en el “cole” entre todas porque nos cuesta mucho y es romper mucho con la idea que tenemos todo el mundo de lo que es la diferencia Norte-Sur, entender la EpD como la ayuda, de inculcar a los niños que tienen que ayudar a los niños más necesitados o en peores condiciones. Tenemos que romper con eso o estamos intentando romper con eso para hacer ver que la EpD, –o nosotros lo que queremos que sea– es que los críos aprendan una realidad diferente, entiendan que hay una realidad distinta a la suya, aprendan a respetarla, la acepten y sobre todo que se creen unas críticas para que el día de mañana, de una manera más natural, puedan colaborar o contribuir de alguna manera a un desarrollo, a un vivir de una manera más justa para todos, ¿no?.

3.1.2. Implicaciones en la docencia

La práctica de estas ideas, de la EpD, se traduce en:

Profesor 1: Tenemos claro que hay diferentes niveles, un nivel de información, de sensibilización, otro nivel de implicación, de empatía...

Pero, ¿cómo justifican los docentes su introducción en el currículo?

Profesora 3: Está íntimamente en relación con la finalidad de la educación, para qué estamos educando. Estamos educando a ciudadanos/as del siglo XXI en este caso ¿no? y ¿qué es lo que nos interesa? sobre todo, tenemos que pensar en la persona. Que no hace falta solo tener conocimientos a nivel teórico de las cosas, sino que tenemos que ser capaces de transformar las cosas que no nos parezcan bien en el mundo, porque el mundo al fin y al cabo tiene una problemática impresionante ¿no? guerras, hambrunas...y que no es nada coherente con la evolución que ha tenido la humanidad.

En cuanto a la idea de ayudar al alumnado a convertirse en agentes de cambio de las injusticias sociales, cabe señalar, que las cinco personas entrevistadas matizan que la participación es un proceso, un acto y una elección personal.

Profesora 5: Efectivamente participación a su nivel, en sus circunstancias, en su contexto. [...]. Entonces es explicarles que vean, que sepan cual es la realidad y también sepan

manejarse en esa realidad. Sensibilizar, entender la realidad, las causas...Y que al final todos somos agentes sociales y todos nos necesitamos de todos y necesitamos aprender a tratarnos y a ver las cosas en los demás y en mí mismo para poder ayudarnos. Es más una visión, crear esa visión más global, más de no estoy yo solo en el mundo.

3.2. ¿Cuáles son las dificultades que se identifican?

Dentro de las principales problemáticas declaradas, el tiempo ha sido un tema central sobre el que han hablado en cuatro de las entrevistas. Se ha hablado de este problema en dos sentidos. Por un lado, se habla de una falta de tiempo de los propios docentes para realizar materiales, pensar metodologías, planificar la materia desde el enfoque de la EpD, etc. Sin embargo, los docentes inciden con mayor interés en la falta de tiempo que poseen para juntarse, coordinarse con compañeros del centro.

Profesor 1: Dentro de las dificultades, que siempre ponemos en las memorias, son: los tiempos de coordinación, porque hay que coordinar muchas tareas docentes, proyectos distintos y hay que incluir también los proyectos de EpD. Y luego esa falta de tiempo está unida a que compañeros/as... claro yo como soy orientador u otras personas que tengan menos horas, que dan a menos grupos, pues sí que tenemos más tiempo para dedicar y para coordinar y para hacer eso y para meter horas para esos proyectos.[...]

Profesora 5: Ha habido a veces falta de tiempo. Porque para hacer todo esto necesitas tiempo, pero no tiempo de casa, sino de juntarte, de hablar de lo que ha hecho cada una, lo que funciona, lo que no...De hablar y compartir.

Es necesaria la colaboración también entre docentes.

Profesor 1: Para que esté bien tejido y no se deshilache, hay que juntarse y poner en común "estoy haciendo esto, y haciendo lo otro...". Es que si no, no tiene contenido, queda en el papel, y luego no se desarrolla, y mucho menos se evalúa.

La cuestión de la falta de tiempo encierra en sí misma otra serie de dificultades que dirigen la mirada al profesorado en general y a la administración educativa. Dentro de los obstáculos que apuntan a los docentes se encuentra su formación tanto inicial como permanente. La falta de formación deriva en otro problema: caer en el pensamiento de que trabajar la EpD depende del voluntarismo del docente, es decir, que responde a intereses o motivaciones personales. Cuando la falta de sistematización de la práctica de la EpD hace que incluso las personas que creen en ella, puedan terminar abandonándola:

Profesora 4: Es que al final metes horas para EpD pero también las metes para ciencias y lenguaje. Pero como en ciencias y lenguas tú tienes que llegar a un objetivo, en EpD tú no tienes que llegar a ningún objetivo, entonces al final lo vas dejando.

La solución a este problema se advierte con claridad:

Profesora 3: *Que haya una educación o una línea educativa impulsándola esa es la gran dificultad y en eso el departamento podría hacer muchísimo para auparla.*

Otra dificultad relacionada con el profesorado, que podría incluirse dentro de las carencias referidas a su formación, es la falta de habilidades para la práctica:

Profesora 2: *Yo una de las dificultades importantes es la falta de habilidad mía de poder ponerlo en práctica. Si yo ahora estoy trabajando un proyecto, cualquiera que me surja en el cole, ser capaz de a la vez, meter la EpD en eso. Ahí está la dificultad, porque no sabemos y no tenemos estrategias, habilidad personal para que nos salga de manera natural.*

El papel que los docentes reclaman a la administración educativa es, sobre todo, de apoyo traducido en el reconocimiento de su labor y la inclusión en el currículum académico escolar.

Profesora 3: *Empezar (el apoyo) desde arriba (haciendo referencia al Departamento de Educación), porque sino dejas al profesor motivado solo.[...]Este año no sé si ha habido 30 centros (en la red de escuelas solidarias), que sí que está muy bien, pero me sigue pareciendo un proceso demasiado lento para el sufrimiento que tienen muchos docentes que están comprometidos y no se les entiende. En ese sentido los “profes” van por delante de la administración.*

El compromiso ha sido otra de las dificultades destacadas, considerando la EpD una cuestión de compromiso, tanto de la administración como del docente, si se pretende lograr el del alumnado.

Profesora 3: *otra de las grandes dificultades que veo es el compromiso, tengo a veces la sensación de que la EpD o te la crees o no te la crees. La palabra compromiso es crucial. Porque cuando las cosas van bien van bien, pero cuando van mal nos quejamos de la administración, pero igual por otra parte tenemos que buscar otras vías. Parece que ha habido mucha comodidad en la EpD, pero tenemos que ver si es un compromiso real o parte de tu trabajo y ya está.*

En este sentido, la profesora 3 critica que desde las organizaciones que trabajan para la EpD se ha contado siempre con muchas subvenciones, llegando a parar el trabajo en EpD cuando estas ayudas han faltado. A su modo de ver, si el compromiso es real, deben buscarse otras vías o mejorar las que se tienen. Continúa la entrevistada con el ejemplo de la red de Escuelas Solidarias de Navarra, la cual valora como una herramienta muy positiva para el docente motivado con la EpD, pero que posee la limitación de no llegar a todo el profesorado. Con el compromiso detallado por la profesora 5, se resolvería el asunto que explica el profesor 1.

Profesor 1: *Y bueno, ahora lo difícil es cuanto más subes en nivel de exigencia, o sea bachillerato o ciclo superior de FP. Más complicado también es que estos temas cales porque en nuestro caso por lo menos de FP prima lo tecnológico, incluso también en el*

alumnado. El alumnado, igual no tiene mucho que ver, pero sí que condiciona bastante, el "profe" que es ingeniero informático, pues tiene un alumnado delante que se ha apuntado a un ciclo superior para ser técnico superior informático y deja el bachillerato, estudios generales y viene aquí a unos estudios específicos y lo que quiere es: programación, informática, contabilidad...o quiere idioma, quiere eso. Entonces bueno, es difícil meter estos temas. Nosotros tenemos que pensar cómo "vender" esa idea de cómo integrar la EpD en un ciclo superior que bueno, nosotros tenemos ideas y seguro que se puede.

3.3. ¿Cómo describen/valoran la relación con las ONGD?

Dado que todos los centros participan en la red de escuelas solidarias, al preguntar por su relación con las ONGD es inevitable que valoren también su satisfacción con la iniciativa de la coordinadora. Todas las personas entrevistadas se muestran satisfechas con la labor que se realiza desde la red de escuelas solidarias y agradecen la ayuda que les ha supuesto pertenecer a la misma, desde en la manera de entender la EpD hasta en cómo trabajarla. Veamos a continuación, cómo describen la relación con las ONGD.

En líneas generales, parece que los cinco docentes valoran positivamente la relación con las ONGD. En el análisis de los resultados de los cuestionarios pasados a los centros se ha constatado que los docentes valoraban con una nota de 4,1 (máximo 5) la implicación de las ONGD y un 87% como muy positiva. Pero interesa profundizar en cómo es dicha relación.

Profesor 1: Bueno, la verdad que las ONGD, la experiencia nuestra es que se han prestado a todo, a todo. La tendencia un poco de los últimos años era más de asesoramiento, no tanto de charla al alumnado. Entonces querían abandonar la charla puntual o por lo menos minimizarla. Siempre prefieren que sea más asesoramiento a nivel de proyectos, programaciones, nivel docente...Prefieren eso. [...]. La verdad que están dispuestos a materiales, a todo, toda la demanda que tengas, de nivel superior, nivel más inferior, charlas, asesoramiento, recursos materiales, la verdad que a todo, súper dispuestos a todo.

Los docentes valoran, sobre todo, la disposición de las ONGD a ayudarles con los materiales y con distintas metodologías. Sin embargo, cuando se comienza a preguntar por la asiduidad con la que colaboran, comienzan a vislumbrarse flaquezas.

Profesora 4: se queda igual muy en momentos puntuales. No puedes tirar solo de gente que te venga al aula. Tienes que tener una continuidad a lo largo del curso para que tenga una significatividad.

Profesora 2: también es verdad que se colabora pero por nosotras mismas es complicado llevar un seguimiento muy continuo durante el curso.

Otra de los reparos que se plantean es la comunicación escuelas-ONGD sobre las necesidades u objetivos de ambas partes. Se intuyen buenas intenciones

pero en ocasiones escasa comunicación sobre lo que quiere y espera cada parte interesada, lo que conduce a consecuencias negativas como las que detallan a continuación dos de los docentes entrevistados.

Profesora 3: Muchas veces iban muchísimas ONGD a una misma escuela y la gente también se sentía abrumada. Yo a veces me sentía como la persona que se tragaba todo lo que venía de las ONGD y muchos materiales iban directamente a las papeleras o a un cajón, porque el profesorado también está saturado.

Profesor 1: Las ONGD han entrado en los colegios, no han visto en alguno qué función tenían claramente, lo han intentado lo mejor posible, buscando la manera de entrar. Pero una consecuencia ha sido la indefinición, por no elegir una línea. Los “coles” quieren cosas de “cole”. Ha habido una época donde las ONGD han elaborado 20.000 materiales para facilitar al profesorado. Y ahora les llamas... oye el año que viene volvéis, y te dicen: sí sí (con tono decepcionante)... Pero, ¿Qué más queréis? ¡Que no podéis dar clase vosotros!

Profesora 3: El docente tiene que sentir que es algo de su trabajo, que es protagonista, que tome las riendas del cambio. Creo que el papel de las ONGD es muy importante pero al profesorado no nos escucha nadie. Parece que es su mundo y que tú acabas de aterrizar ahí. A veces se vive hasta como que vas a usurpar o quitar puestos de trabajo y tiene que ser una colaboración súper estrecha en la que nosotros nos sentimos parte importante, por eso al profesorado hay que escucharle.

También surgen autocríticas, es decir, críticas al modo en el que responden algunos docentes a la participación de las ONGD en los centros educativos *in situ*.

Profesor 3: yo creo que las ONGD a veces tienen unos planteamientos de talleres, de materiales educativos que están fenomenal y a veces ocurre que están dentro de un marco de una subvención y resulta que van por escuelas (y lo se eh?) y el profesorado se lo toma como libre y se va. Hay que estar ahí para ver lo que aportan. Porque la aportación está genial porque además a nivel metodológico están muy avanzados, hay gente que es muy buena, que hacen unos talleres muy buenos, pero claro, tiene que haber una coordinación, que el profesorado este ahí. Y realmente la clave es que el profesorado tome las riendas. Y colaboración, ¿eh? yo nunca plantearía que las ONGD no vinieran. Pero que sea el docente el líder. Hay que dotar de protagonismo al profesorado y eso no significa que ya de pronto las ONGD ya no tengan nada q ver en las escuelas. No. es un trabajo colaborativo. El profesorado tiene q tener una información y formación primero para poder entender qué sentido tiene.

3.4. ¿Cómo ha sido y perciben la formación en EpD?

Antes de comenzar con el análisis de esta dimensión, sirve de introducción esta opinión –compartida– de una de las personas entrevistadas.

Profesora 3: Me gustaría que plasmaras que cuando yo hablo por ejemplo de que hay una

falta de formación, o lo digo con todo el cariño del mundo, porque yo así me he sentido, hay que tener mucho cuidado porque también se puede ofender el profesorado porque hay mucha gente muy comprometida con su propio trabajo y hace mucha formación. Yo estoy demandando que el punto de partida es ese pero hay que subsanarlo. El profesorado somos unos entusiasmados, cuando nos facilitan información nos subimos a cualquier carro, bueno nos motivamos. Cuando tenemos esa motivación y vemos la respuesta de las familias, alumnado y demás, eso despierta el interés del profesorado. El profesorado no es un problema.

3.4.1. ¿Qué hechos anteceden y han sido determinantes para tu compromiso con la EpD?

Con el fin de conocer quiénes y cómo son las personas que trabajan la EpD en los centros educativos y cómo ha sido su proceso formativo, interesa hacer una parada en los aspectos antecedentes a la formación en cuestión.

Profesor 1: La EpD me toca un poco pues a nivel familiar. He tenido una hermana en Médicos sin fronteras, cooperante enfermera, la otra hermana que fue con un programa a Nicaragua, somos cuatro, mi otro hermano también. Y yo que no he salido fuera, pues yo lo hago aquí donde me toca¿ no? Pero bueno, yo creo que eso también influye ¿no?

Profesora 2: He hecho voluntariado y siempre me había gustado y siempre era algo que me apetecía trabajar con los críos. Lo hice en Santa Aguda cuando estuve (anterior centro), vimos que había esa oportunidad y nos metimos, sin más. Lo que hicimos lo hicimos con buena voluntad pero fue muy caótico y cutre la verdad.

Profesora 3: Yo tengo que reconocer que en mi infancia, en la escuela, había veces que venía algún misionero y nos ponían dispositiva,. Me acuerdo mucho de ver niños con moscas en los ojos...Yo no estoy diciendo que eso sea EpD ni mucho menos, pero eso sí que a mi me afectaba mucho, ver a niños en esa situación. Y luego lo que realmente me ha movido es viajar, y sobre todo viajar a Etiopía, yo soy madre adoptante y estuve 2 años preparándome de alguna manera y leyendo muchísimo sobre el país al que íbamos a viajar porque realmente ahí están las raíces más profundas de mi hija, ¿no? y había que conocerlo y demás. Y fue ese gran descubrimiento de lo que es África lo que me movió. A mi lo que realmente lo que me desestructuró de alguna manera fue ver la situación de indefensión en la que viven los niños y niñas en muchos lugares o en los orfanatos, y eso que les cuidaban muy bien y demás. Pero ver esas carencias de no tener biberones, de la falta de higiene, todo eso me afectó muchísimo. Y luego hay otro pilar importante, tampoco lo he dicho nunca, pero mi pareja sí que ha viajado y es un gran entusiasta de lo que es el África, y él lo ve como África en positivo, entonces he ido a muchísimos países y bueno, nos consideramos personas bastante abiertas al mundo y a otras culturas.

Profesora 4: Tengo como un bagaje personal anterior. Los valores que me dieron en mi "cole" hace unos años, mi educación en mi familia...Yo ya había estado como voluntaria en una ONG, fui a Madagascar, fue una experiencia que me marcó un montón.

Profesora 5: Realmente este tipo de valores pues al final los llevas contigo y de una manera

los intentas transmitir. Osea al final, es un poco lo que tú llevas, ¿no?, tu mochila. Pero sí que es verdad que el primer año que estuve en este centro (el anterior) pues la profesora de religión nos comentó un poco el tema, también tengo a otra amiga, otra compañera que trabajaba con otras ONG a parte del colegio, y había oído hablar del tema de escuelas solidarias...Entonces pues hicimos un poco de popurrí y dijimos ¡venga! ,¡vamos a probar!. Lo que ya estamos trabajando sin pensarlo a lo largo del curso, pues de una manera por escrito y así como muy oficial, pues venga, vamos a ver qué es esto. [...]. Al final empiezas a trabajar de esta manera por iniciativa propia sin ningún tipo de formación, un poco por sentido común.

La influencia de experiencias anteriores y de algún tipo de educación relacionada con la EpD, procedente tanto de personas como de organizaciones, resulta determinante para adoptar la decisión del trabajo bajo el enfoque de la EpD. La cuestión personal toma un gran peso en la decisión de buscar formación para trabajar en EpD. Toda acción que dé oportunidad de conocer la temática, es interesante. Iniciativas que se impulsen desde el Departamento de Educación u otras como y la de las escuelas solidarias, pueden ser ocasión de formación en EpD para aquellos docentes que quizá menos interesados en el tema también pueden llegar a conocerlo.

Profesor 1: Yo me apunto un poco pues a temas que me encuentro como orientador, temas generales desde el duelo, la muerte, programación... yo que sé, estilo asertivo, de convivencia también hemos tenido mucha formación y bueno, pues me apunté a escuelas solidarias o EpD.

3.4.2. Experiencias sobre la formación

Los siguientes dos extractos de las entrevistas, muestran cómo es la formación de los docentes navarros. En la mayoría de los casos se trata de autoformación, surge gracias a la iniciativa e interés del docente. La formación suele darse dentro de la red escuelas solidarias o cursos del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, lo cual muestra la labor tan importante que están realizando cubriendo estas necesidades formativas:

Profesor 1: La primera formación fue a través del Departamento de Educación y fue una formación general y luego ya la formación ha sido ya a través de la red (Escuelas Solidarias). [...] Claro, yo desde el segundo año mas o menos he pasado por todas las formaciones desde un poco el concepto de la EpD, luego pasando por lo que las ONGD pueden ofertar a los centros dentro de todas las cosas que hacen, el aspecto educativo que tienen, qué pueden hacer a dónde llegan y demás.

Profesora 4: Lo mío ha sido autoformación, no he recibido formación inicial en la carrera, qué va, cuando eso ni existía. Me ha ido llevando la vida al mundo de las ONG y a ese tipo de ambientes y charlas...Entonces ahora como docente me implico en la EpD.

3.4.3. Valoraciones de las formaciones recibidas

Antes de presentar las valoraciones dadas a la formación es preciso aclarar

que aunque el objetivo de la presente investigación no es, la evaluación de la red de escuelas solidarias, la plataforma es la herramienta más importante de formación de docentes en EpD en Navarra, de modo que la mayor parte de la formación que poseen los entrevistados en el tema es gracias a la red. Por lo tanto, la gran mayoría de las valoraciones sobre la formación recibida hacen referencia a la impartida dentro de la red de escuelas solidarias.

En general, la formación recibida dentro de la red es valorada positivamente, incluso se agradece la existencia de la red, apreciando su labor y crecimiento exponencial en poco tiempo. No obstante, las valoraciones positivas dependen de los años de formación del docente en cuestión. En la mayoría de las veces se explica que las sesiones formativas resultan más útiles al principio, cuando no se conoce la EpD, sirviéndoles para “*abrir la mente en el tema*”, “*cambiar el chip*” o “*darse cuenta de que la concepción que tenían antes no era la adecuada*”.

Normalmente la formación práctica está mejor valorada:

Profesora 2: *Entonces yo creo que al final es un poco todo, la formación viene bien, pero la práctica yo creo que es fundamental porque al final es lo que te da la agilidad.*

En especial se aprecia la enseñanza de nuevas metodologías, la puesta en común de experiencias o buenas prácticas, etc.:

Profesora 4: *Lo que más valoro, los recursos a los que tienes acceso porque si no, te los tienes que organizar todo tu.*

Profesor 1: *A mi me ha gustado, nos ha gustado en general el tema de las metodologías.*

Lo cual explica, teniendo todas las entrevistas en consideración, que las sesiones de formación se consideren, en conjunto, *repetitivas*:

Profesora 4: *O sea que empiece siempre la charla con eso ya te aburre. No me hace falta que me justifiques que se puede hacer; porque si estoy aquí eso ya lo sé, quiero saber cómo.*

Sin embargo, los docentes valoran el trabajo realizado por las personas que están detrás de dicha formación y se muestran comprensivos a la hora de expresar sus quejas sobre la escasez de formación práctica:

Profesora 5: *Yo creo que no, el tema de la formación a ver, es un poco complicado porque como hablábamos antes, nunca se puede estar a gusto de todos, no partimos de los mismo niveles, no partimos de las mismas inquietudes, entonces es muy difícil una formación que agrupe todo lo que una persona necesita cuando va de primeras a una formación.*

Se rescata la siguiente declaración de una de las profesoras entrevistadas ya que recoge de modo completo la opinión general percibida.

Profesora 5: *De primeras te viene muy bien porque te explican un poco qué es esto, un poco de todo, pero luego sí que es verdad que según van pasando los años, las formaciones se repiten mucho.[...]. No llegas a intimar, no llegas a sacarle jugo al tema. Hay reflexiones pero hay muy poco tiempo, somos muchos centros, todo el mundo quiere contar lo suyo.*

[...]. Además se tiende a contar lo bueno y lo bien que lo hace tu centro pero no las dificultades que es lo que más te puede ayudar: ¿cómo has llegado a poder estar tan bien?

En conclusión, puede decirse que los docentes aprecian la existencia de formación y con absoluta claridad están pidiendo más formación, en concreto, formación práctica y más espacios en los que compartir experiencias, dudas, y donde poder ser, en definitiva escuchados.

3.4.4. Posibles mejoras para la formación

Aunque en un principio no se tenía la intención, finalmente se ha creado este apartado para recoger las ideas que los docentes tienen para mejorar la formación por dos motivos: por un lado porque los docentes fueron dando ideas sobre posibles mejoras durante la entrevista; y en segundo lugar, por una cuestión que también surgió en el curso las entrevistas y que se representa a través de la particular aportación de una de las docentes que se ha valorado importante, ya que se cree que en esta cuestión radica el éxito de la formación y de la colaboración entre escuelas-ONGD.

Profesora 3: No nos sentimos escuchados y encima a veces con tanta investigación y teoría parece que no estamos formados. Necesitamos un punto de partida que subsane. Independientemente de todo, el profesor tiene que sentir que eso es importante, que es parte de su herramienta de trabajo del currículum y hay que tener cuidado con ese tema.

Evidentemente, una clara mejora que reclaman los docentes es la oferta de formación en aspectos prácticos del proceso de enseñanza de la EpD. Ha sido la mejora que más repetida y en la que han coincidido todas las personas entrevistadas.

Profesora 5: creo que las formaciones deberían ser más prácticas. La teoría más o menos la sabemos y si no, hay libros, páginas webs, etc. Es más práctico enfocar la formación a cómo abordar ese material, el cómo estoy dentro del aula, porque hay gente que se bloquea en eso. [...] O igual habría que hacer diferentes formaciones según los niveles de la gente. ¿Difícil? Si, pero si se quiere apostar por esto hay que dedicar un tiempo, un espacio.

Los docentes comprometidos con el tema de la EpD piden formaciones menos generales y una mayor concreción y sistematización de las mismas.

Profesor 1: Yo creo que lo siguiente va a ser un poco diferenciar porque había como una indefinición. Porque la gente ya está un poco quemada de, por muy atractiva que sea la formación, pero ya hay un poco un bombardeo. Porque metodologías activas ya todo el mundo sabe, aprendizaje por competencias todo el mundo también ya sabe y si no sabe también hay un bombardeo, ya hay un poco saturación en cuanto a la formación. Entonces claro, ya uno no sabe qué inventar. Y eso se añade a que hay muchas velocidades que se juntan. Entonces claro todo el mundo no le motiva lo mismo ni le gusta ni esto ¿no? Entonces no sé por dónde irá.

Profesora 2: Hay que concretar, la concreción luego en el aula es lo difícil, lo complicado. En la teoría es más fácil y te pierdes en ella.

Piden procesos de formación más participativos, en las que ellos también puedan hablar y hacer y no limitarse a escuchar:

Profesora 3: Por ejemplo, todo el mundo valora el hacer una definición entre todos, porque a todos nos gusta participar. Hay que dejar que la gente participe y aprenda de otra manera. Y al profesorado simplemente con que vea que hay un artículo, lo mismo en la LOE que en la LOMCE, que afortunadamente eso se ha mantenido, que habla de la solidaridad y cooperación entre los pueblos como una finalidad de la educación, y que luego le ponga rasgos de todo lo que ha hecho de las partes que hay en el currículum, ni siquiera hace falta que luego te sepas qué artículos. Una vez que tengas la seguridad de que está... Una vez que tienes eso, lo que quieres es saber ahora cómo lo haces, eso es lo que realmente te interesa.

En otra línea de estrategias de mejora, una profesora no habla de contenidos, sino de alcance de las sesiones formativas:

Profesora 3: La formación habría que pasarla a todo el claustro. Eso para mi es la clave, porque no estoy de acuerdo con que se formen cuatro personas y luego los demás no les entienden cuando proponen las cosas.

3.5. ¿Qué características se describen del docente?

3.5.1. Perfil del docente que trabaja la EpD

En la mayoría de los casos, los docentes han rehusado definir un perfil claro del docente que se dedica a trabajar con una perspectiva basada en la EpD.

Profesor 1: Me gustaría ver lo mismo que alguien vea en mí, que puede ser cualquiera, que es una persona totalmente normal pero que tiene esas "gafas". Claro la definición de esas gafas se incluye eso pero es más un poco una actitud muy empática ¿no? en la forma de funcionar, pero que a la vez huya de estereotipos.

A pesar de que en un primer momento se evita caer en etiquetas, existe una serie de características en las que se coincide.

Profesora 2: Yo creo que caemos en las etiquetas, al final acabas poniendo etiquetas a la gente. Pero ahí me viene gente que hace voluntariado, que está muy implicada en movimientos sociales, no quiero decir que participan de forma radical en la política y esas historias ¿no?. Pero sí que está implicada con los cambios que está habiendo o que se interesa. Que lee, que está al tanto de lo que pasa en la sociedad, que asiste pues igual a una manifestación, que se implica, que toma partido, que participa. No se queda en casa y a mí si no me toca no voy... Creo que es gente participativa, motivada, que tiene mucha inquietud, que tiene interés, que se molesta, que ha viajado, que conoce otras culturas, otras no sé, me viene mucha etiqueta, es todo como muy estereotipado. Hombre no es al 100% pero es un poco también lo que he vivido.

Profesora 3: Entonces me di cuenta q trabajara el proyecto que trabajara, siempre se me iba la cabeza a un tema ¿no? a una visión Sur.

A parte de la actitud crítica y participativa, hace falta otra serie de capacidades, quizá algo más innatas que las anteriores y que ayudan directamente al cómo poner en práctica la EpD en el aula.

Profesora 4: Hombre pues un poco creativo sí, y con ganas de mirar al mundo más allá de su ombligo también.

Las ganas, la motivación, es otra de las características que se asocian a los docentes que sirve de razón para decidir trabajar de una manera u otra, un tema u otro.

3.5.2. Sobre la importancia del componente personal

Al hilo de lo anterior, cabe preguntarse: ¿hasta qué punto estos temas dependen solamente de la manera de ser de la persona?. Si esto fuera así, si el componente personal, los valores internos y personales concretos determinan la posibilidad de trabajar en EpD ¿qué sentido tendría la formación de los docentes en EpD? En este aspecto existe división de opiniones, desde los que se muestran algo escépticos a la formación en EpD, dado el peso del componente personal; hasta los que aceptando que entran en juego cuestiones de la persona consideran que todos los sujetos son susceptibles de ser educados. Veamos algunas de las respuestas dadas.

Profesor 1: Yo creo que sí, yo creo que en las encuestas no se nos pregunta, pero si se nos pregunta por qué estás tú en esta formación y te metes por aquí o por allá, todos pondríamos tengo una hermana cooperante, yo he sido cooperante, he sido voluntario, me motiva a raíz de un viaje, un proyecto, un vecino, de lo que sea. Yo creo que a todos nos toca. Hay un componente personal bastante importante. Entonces es un esfuerzo y un sobre esfuerzo el llevar eso porque administrativamente eso no está contemplado, ¿no?. Que alguien vea que una de las ocho competencias de la educación básica sea educación para la ciudadanía y tenga esas gafas para identificar que eso es EpD, eso no se da por sí solo, ¿no? Por eso creo que el componente personal ahí es muy importante. Por eso el hacer una formación general, el que cale, la verdad que no acaba llegando pero también tiene sentido, tiene esa explicación.

Intentando indagar en esta cuestión, se hace la pregunta sobre qué porcentaje creen que corresponde a la parte de carácter o manera de ser de una persona y qué porcentaje a la formación en EpD.

Profesora 5: A ver, lo que he podido ver, es que al final, casi el 80% podría decir que es personal.

Profesora 2: Mira me sale 60% inquietud y esa motivación y 40, formación. Pero también es verdad que si no tienes formación no conoces y no te sale el chip de repente.

Entrevistadora: ¿Es un lastre que la motivación personal juegue un papel tan importante?

Profesora 3: *Claro, claro, es una losa impresionante porque así los que llegan no se preocupan por lo que había antes, ni darle continuidad, de un plumazo parece que todo tiene que desaparecer.*

Asimismo encontramos la postura de quien cree que, al margen de las características personales, si existe un proceso de formación previo a la práctica docente en EpD, se trabajaría del mismo modo que se hace con las materias estipuladas en el currículum.

Profesora 4: *Hombre pues igual a mi no me interesan las mates pero me he formado y lo hago, porque el currículum lo mete. Entonces si estuviera más metido lo haríamos todos con gusto personal o sin él. Y si me obligan me formaría.*

En definitiva, los docentes muestran un debate entre la motivación y la formación. Por un lado parece que se trata solo de docentes motivados o con experiencias con algún tema que guarde relación con la EpD. Pero al mismo tiempo se valora la formación y se admite que sin ella, la motivación anterior no surge de manera espontánea.

Profesora 5: *Yo creo que va mucho con la persona, si eres una persona que te gusta el tema, que lo crees importante, que le das un valor, pues al final tú eso lo vas a transmitir a tus alumnos y a la persona con la que estás hablando. Porque esto es una actitud que se tiene o no se tiene. Aunque se puede aprender y se puede adquirir, que al final es lo que pretendemos que hagan los críos.*

3.6. ¿Perciben los docentes un impacto positivo del trabajo en el aula de EpD?

3.6.1. Sobre los efectos de trabajar la EpD en el centro

Pese a que, como se acaba de ver en el anterior apartado, da la sensación de que el trabajo de la EpD es realizado por docentes voluntaristas, en realidad son más docentes de los que creen los que están trabajando bajo este enfoque y los que se unen a iniciativas relacionadas. En general, cuando se proponen proyectos de este tipo en el centro, se recogen buenas respuestas de las personas que lo forman. El siguiente testimonio es prueba de ello.

Profesor 1: *Sí, ahí nosotros hemos tenido la suerte de juntarnos, de coincidir varias personas, primero ha sido en el mismo nivel educativo, lo queríamos ir extendiendo a nivel de centro. Pero bueno, hemos coincidido en formación, iniciativa, interés, en verle sentido, ver que encajan las cosas y ver que en la programación se puede desarrollar competencias de ciudadanía, de ese tipo de responsabilidad social, de ese tipo de cosas, también de sostenibilidad, y... entonces digamos que hemos inclinado la balanza en ese nivel, pues de 8 personas primero fuimos, 3 luego 4 luego 5... Entonces de 8 personas 5 está bastante bien. El resto digamos que bueno, al final también les parece bien.*

No cabe duda de la importancia de la figura del docente guía o impulsor de este tipo de proyectos.

Profesor 1: Pero bueno, sí que es necesario dentro de esos equipos, que alguien tenga tiempo y una formación para poder guiar esa programación y para hacer caer en la cuenta a las personas que lo del tiempo es relativo y de dar un poco estrategias o claves de poner, yo digo, poner las gafas de la EpD para ver que está ahí, que tampoco cuesta demasiado esfuerzo.

Sin embargo, sin el apoyo del equipo directivo del centro, las iniciativas personales pueden no encontrar las vías necesarias para materializarse en buenas prácticas. Así lo apuntan los siguientes docentes.

Profesora 4: Es importante que el equipo directivo se implique. Si el equipo directivo dice vamos a hacer estas actividades complementarias en este tema, de la misma manera que dicen almuerzos saludables y así todos comemos sano, y dijeran vamos a hacer algo para EpD al nivel que sea, o ayudar... Un experto estaría bien pero al final te quemas, es un tema que quema, ¿eh? Si el equipo directivo se implicara más creo que funcionaría mejor la EpD.

Profesor 1: Lo que mejor ha salido y lo que vamos a intentar también es que las cosas estén dentro de la programación. Intentar que en esa programación esté contemplada la EpD, con la cual, independientemente del tiempo, como es algo que hay que hacer, ya estaría incluido.

3.6.2. Sobre los beneficios de trabajar la EpD en el aula

Cuando hablamos de beneficios en el aula, obviamente no se habla de resultados cuantificables, en especial en cuanto al rendimiento del alumnado, ya que valorar este aspecto entraña una dificultad mayor. Más bien nos referimos a la percepción del docente, especialmente en relación al clima del aula, a las relaciones que se producen dentro de ella. La razón, la explica muy bien la siguiente profesora:

Profesora 5: La EpD al final es una actitud, un sentimiento. Es algo que no se puede medir, y unos llegarán, otros no llegarán y otros se pasarán de lo que tenías esperado para ellos. Pero oye, igual el que no ha llegado ha desarrollado más de lo que habría hecho.

Las metodologías o temas que están relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EpD resultan atractivos al alumnado, dado que tienden a ser traducidos en actividades participativas:

Profesora 4: Con los críos para mí muy bien porque normalmente haces actividades más lúdicas que les sacan un poco de la rutina, son temas interesantes... ¿no? De repente estar oyendo hablar de otro país, con cosas muy curiosas, o se les caen conceptos...

Profesor 1: Sí que vimos al principio y eso nos ilusionó, luego ha habido diferentes, no sé, como evaluaciones más positivas y no tan positivas; luego hemos sido más realistas. Pero al principio sí que nos animó mucho porque vimos que, bueno primero trabajar con

metodologías activas favorece y fomenta mucho la motivación y la implicación del alumnado. Eso hace despertar al profesorado, interesarse: ¿estas haciendo este proyecto?. Y bueno, pues yo creo que en las familias también. Claro lo difícil es que cuando la metodología activa desarrolla un proyecto de EpD, cómo separar lo que es EpD, qué motiva más, que sea EpD o la metodología activa que estás proponiendo ahí. Eso es un poco lo difícil.

A pesar del problema que plantea el anterior profesor, sobre ¿cuál es la causa del efecto positivo: la metodología o el tema? Lo cierto es que la valoración general tras trabajar bajo el enfoque de la EpD en el aula es positiva, incluso con las familias.

Profesora 3: Yo creo que las familias responden muy bien siempre que se les explique. [...]. Las familias yo creo que siempre que te esfuerzas en preparar una buena presentación, reunión de padres y madres, eso se agradece, se ve cuando alguien se lo ha currado y bueno, y en concreto el proyecto pues les pareció bien y participaron mucho.

Otro aspecto que cabe señalar, al margen de la satisfacción que los docentes muestran respecto al clima del aula, a la respuesta del alumnado o incluso a la de las familias, es que los beneficios de trabajar bajo el enfoque de la EpD también se identifican con la prevención de posibles problemas en futuras etapas educativas o personales.

Profesora 5: A veces se pueden evitar muchos problemas sociales trabajando la EpD porque trata muchos temas de manera preventiva.

Además, la propia particularidad de las aulas está reclamando, en cierta manera, trabajar bajo el enfoque de la EpD:

Profesor 1: La diversidad que tenemos en las aulas...o sea que ya no es tener las gafas, solo tener ojos, la diversidad que hay en las aulas ya no por temas académicos o de capacidades, sino una diversidad de todo tipo, cultural y de todo tipo, pues bueno te hace que esto encaje bien ¿no?.

4. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En este apartado se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los 72 alumnos de universidad. El cuestionario consta de 14 preguntas; se pretende averiguar básicamente: los conocimientos previos del alumnado, cuál es su punto de partida en cuanto de la EpD, y sus opiniones y creencias. El conocimiento conceptual es básico para trabajar el razonamiento crítico. Todas las preguntas siguen el mismo patrón, en primer lugar se pide al alumnado que conteste si sabe o no sobre un concepto en cuestión, para después pedirles que lo expliquen brevemente. De modo que se presentan dos análisis por pregunta. Para empezar se

muestran las frecuencias y porcentajes del número de alumnos que afirman conocer el término por el que se les pregunta y los que no. Paralelamente se muestran los porcentajes y frecuencias del número de alumnos que afirmaron saber de qué se trataba. En cuanto a las explicaciones dadas por el alumnado y para facilitar su análisis, se procedió a juntar todas las respuestas de cada pregunta y clasificarlas por categorías.

4.1. Conocimientos

(1) *¿Has oído alguna vez hablar del Desarrollo Humano?*

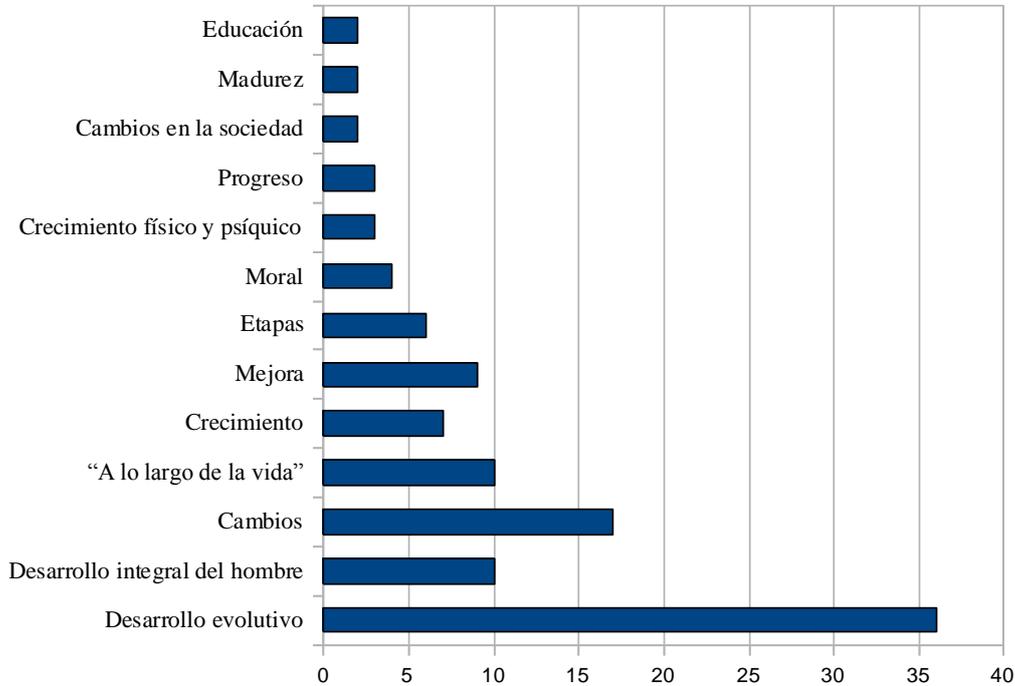
Las respuestas dadas por el alumnado a esta primera pregunta fueron: un 87,5% afirma saber qué es el Desarrollo Humano frente a un 12% que reconoce no saberlo.

Tabla 20: Desarrollo Humano

Desarrollo Humano	Frecuencia	Porcentaje	Combinación
No	9	12,5%	Total (inicial) Sí: $9,7\% + 77,8\% = 87,5\%$
Sí	7	9,7%	Total (inicial) No: 12%
Sí pero No	56	77,8%	Total (final) No: $12,5\% + 77,8\% = 90,3\%$ Total (final) Sí: 9,7%

Tras en análisis de las explicaciones dadas por los alumnos, cambian las tornas y se comprueba que solo un 9,7% explica adecuadamente el concepto, siendo un 90,3% el porcentaje de alumnado que lo desconoce. Las ideas o conceptos con los que se ha relacionado el Desarrollo Humano se recogen en la siguiente figura.

Figura 47: Conceptos con los que el alumnado relaciona el Desarrollo Humano



Una única mención: Desarrollo integral de la sociedad; Relaciones humanas; Proceso; Humanización; Valores; Derechos; Adquirir conocimientos; Formación; Comunidad; Economía; Sociedad.

El concepto de desarrollo humano en el sentido social, como se trabaja en la EpD, no está asimilado por los alumnos que sin embargo lo relacionan con desarrollo evolutivo o crecimiento individual.

(2) ¿Has oído alguna vez hablar de la Educación para el Desarrollo (EpD)? Si es que sí, explique brevemente.

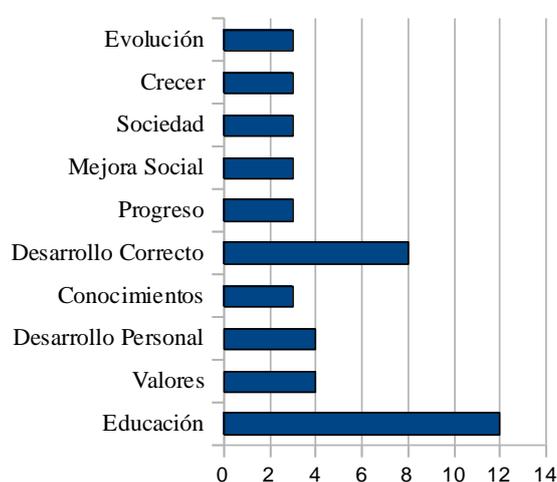
Los resultados muestran que un 61,1% nunca ha oído hablar de la EpD por lo que no saben lo que es. Un 34,7% respondió "Sí", pero tras el análisis de las respuestas, se comprobó que un 95,8% no pudo explicar la EpD. Solamente un 4,2% sabe qué es la EpD.

Tabla 21: Conocimiento de la EpD

Educación para el Desarrollo	Frecuencia	Porcentaje
No	44	61.1%
Sí	3	4.2%
Sí pero No	25	34.7%

A continuación se enumeran las diferentes categorías analizadas en las respuestas respecto a la EpD.

Figura 48: Conceptos con los que el alumnado relaciona la EpD



Una única mención: Comportamiento; Desarrollo integral de la persona; Desarrollo social; Especialista; Educación social; Progreso común; Innovación educativa; Potenciar; Pautas; Personas íntegras; Participación activa en sociedad.

En estas respuestas sí que se aprecia una relación mayor con el sentido social del Desarrollo Humano.

(5) ¿Se trabajaba EpD en tu centro educativo? ¿De qué modo?

Tabla 22: EpD en el centro educativo

EpD en el centro	Frecuencia	Porcentaje
No	50	69.4%
Sí	19	26.4%
No sabe/No contesta	3	4.2%

La mayoría de los estudiantes (69,4%) no trabajó la EpD en sus escuelas, pero un 26,4% afirmó haberlo hecho. La siguiente pregunta pretendía acercar los métodos utilizados por los centros educativos. En su análisis se tuvieron que desechar un 11,1% de las respuestas ya que los estudiantes relacionaban la EpD con el apoyo educativo o con los alumnos con necesidades educativas especiales. Lo cual es una muestra de la confusión que nuestros estudiantes muestran a la luz de la EpD. El resto, un 15,3%, respondió a través de la asignatura de ética (3) o transversalmente (3)

Una única mención: Asignatura de religión; Convivencias; Charlas/Debates; Cuaderno educación en valores; Trabajando valores a través de proyectos.

(7) ¿Sabrías explicar alguno de los siguientes conceptos? Indica cuales y hazlo brevemente:

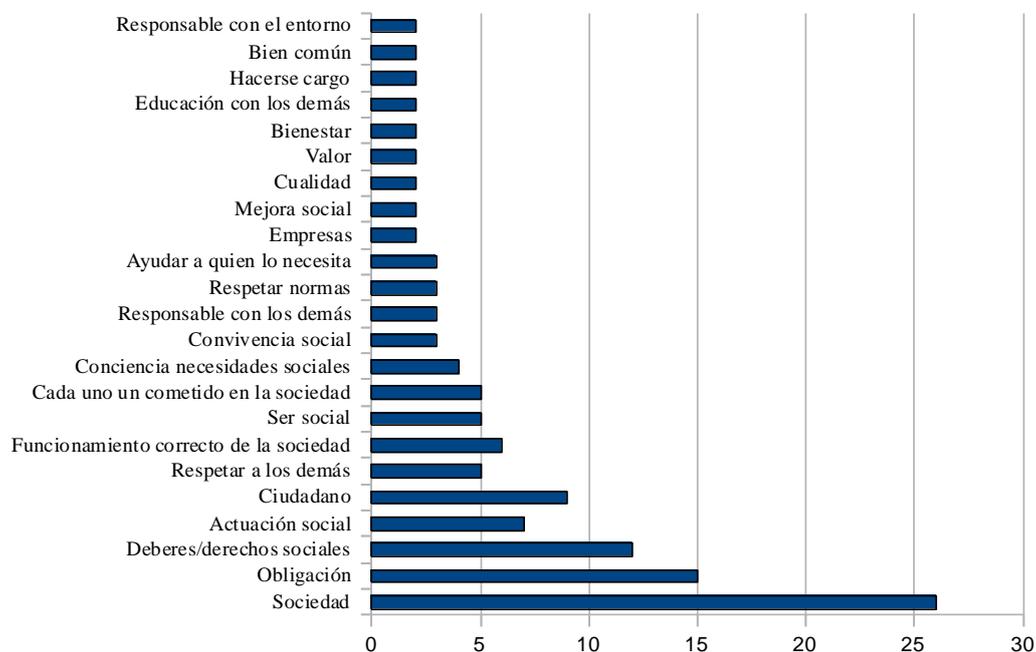
a) Responsabilidad social: Sí__ No __ / Explicación:

Tabla 23: Responsabilidad Social

Responsabilidad Social	Frecuencia	Porcentaje
No	6	8,3%
Sí	19	26,4%
Sí pero No	47	65,3%

Seis estudiantes (8,3%) aseguraron no saber qué es la Responsabilidad Social frente a un 91,7% que afirmó sí saberlo. Pero la realidad es que, solamente 19 de los 66 estudiantes que respondieron "Sí" supieron explicar qué significa este concepto. El resto, un 65,3%, no pudo explicarlo. Es decir, un 73,6% de los estudiantes no saben qué es la Responsabilidad Social. Las respuestas y los conceptos con los que el 26,4% de los estudiantes explica o relaciona el concepto de Responsabilidad social recogen una gran variedad de categorías como se muestra en la figura 49.

Figura 49: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Responsabilidad Social



Una sola mención: Fenómeno; Virtud; Rendir cuentas a la sociedad; Consecuencia moral; Libertad.

Las relaciones de los conceptos son adecuados, es decir, no están lejanos a lo que significa la Responsabilidad Social, aunque las definiciones dadas, en su mayoría, sí lo están.

b) Ciudadanía global: Sí __ No __ / Explicación:

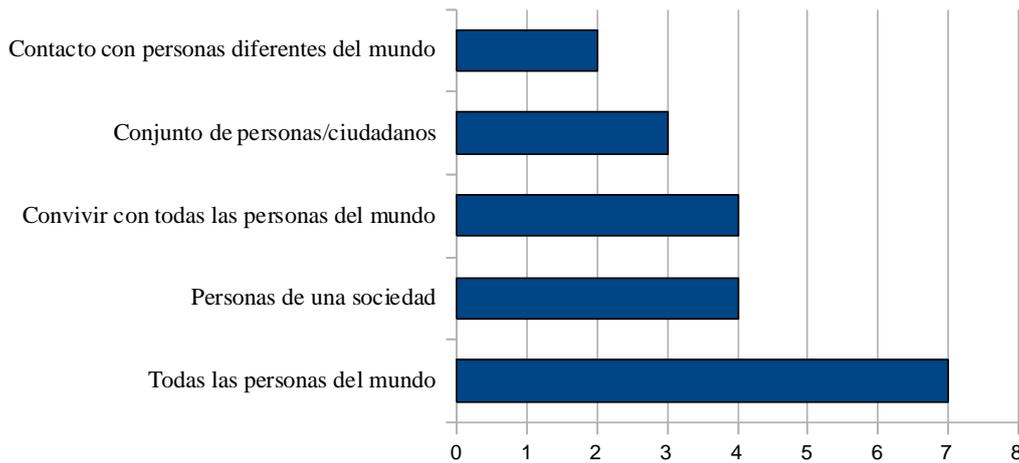
Sorprende comprobar que un 61,1% afirmara no saber qué es la ciudadanía global. Es más, solamente dos personas dieron respuestas válidas. El resto, un 38,9% contestó afirmativamente pero sus explicaciones no fueron acertadas (Sí pero No).

Tabla 24: Ciudadanía Global

Ciudadanía Global	Frecuencia	Porcentaje
No	44	61,1%
Sí	2	2,8%
Sí pero No	26	36,1%

Como se puede apreciar en la figura 50, parece que el alumnado entiende la ciudadanía global de manera literal. En este caso, las categorías de una sola mención se acercan más al significado del concepto.

Figura 50: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Ciudadanía Global



Una única mención: Interculturalidad; Relaciones entre culturas; Viajar; Conocer problemas otros países; No fronteras; Comunicación sin límites; Educado; Normas sociales universales; Gran ciudad toda la sociedad; Vida digna; Conciencia sociedad más allá país.

c) Participación social: Sí__ No__ / Explicación:

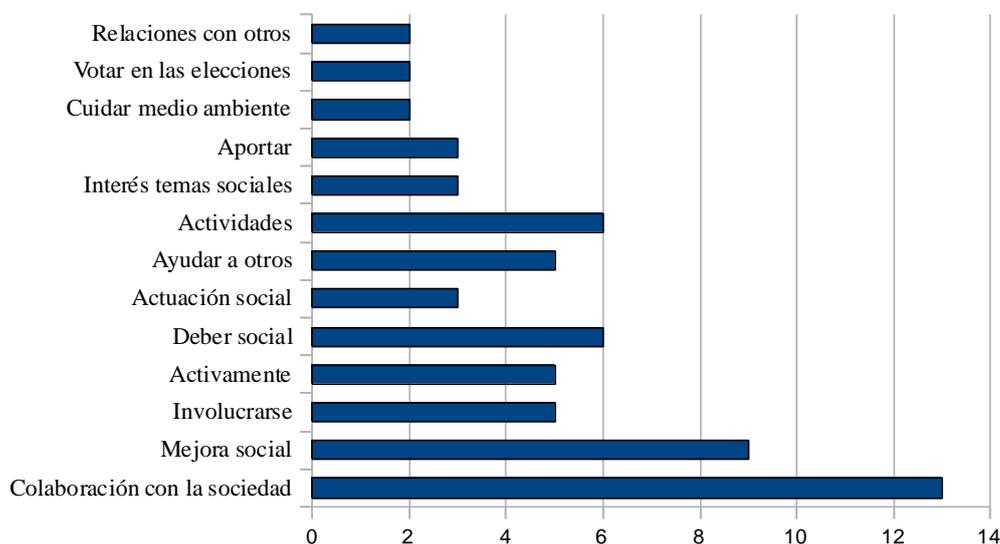
En el caso de la participación, un 27,8% ha sabido explicarlo frente a un 72,2% que no tal y como se observa en la tabla 25.

Tabla 25: Participación Social

Ciudadanía Global	Frecuencia	Porcentaje
No	19	26,4%
Sí	20	27,8%
Sí pero No	33	45,8%

Sin embargo, las categorías con las que los alumnos relacionan la participación social parecen ser más acertadas en este caso.

Figura 51: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Participación Social



Una única mención: Interés problemas sociales; Participar vida en la ciudad/país; Adaptarse a la sociedad; Cuidado social; Bien común; Voluntariado

d) Desarrollo humano sostenible: Sí__ No__ / Explicación:

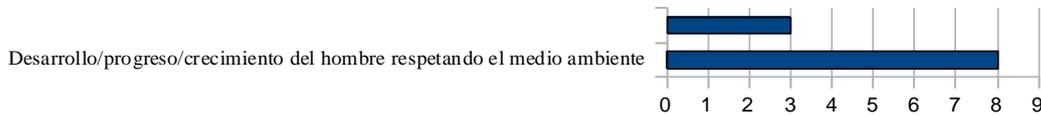
Como en la primera pregunta sobre Desarrollo Humano y pese a que se añade la palabra sostenible, los alumnos siguen sin saber a qué hace referencia el concepto.

Tabla 26: Desarrollo Humano Sostenible

Desarrollo Humano Sostenible	Frecuencia	Porcentaje
No	47	65,3%
Sí	3	4,2%
Sí pero No	22	30,6%

Se podría pensar que el hecho de encontrar la palabra “sostenible” iba a servir como pista. Sin embargo, en este caso se han registrado un 65,3% de negaciones frente a 34,8% afirmaciones, de las cuales, se comprueba que solo un 4,2% explica el desarrollo humano sostenible con ideas o conceptos realmente relacionados. En el siguiente gráfico se muestran las ideas con las que se ha identificado el concepto.

Figura 52: Conceptos con los que el alumnado relaciona el Desarrollo Humano Sostenible



Una única mención: No contraproducente; Evolución factible; Desarrollo sano; Gestionar bien los recursos disponibles; Condiciones adecuadas para el desarrollo; Crecimiento sin perjudicar generaciones futuras; Progreso adecuado; Enseñar valores para vivir en paz.

A partir de las respuestas a este ítem, se corrobora las carencias en el conocimiento del concepto de desarrollo humano a las que se le suman el adjetivo sostenible. Se confirma al analizar con qué categorías se relaciona, que la idea de sostenibilidad no ha sido asimilada.

e) Globalización: Sí__ No__ / Explicación:

Lo mismo ocurre cuando se pide a los alumnos que expliquen el concepto de globalización. Un 90,3% no ha sabido explicarlo frente al escaso 9,7% que sí.

Tabla 27: Globalización

Globalización	Frecuencia	Porcentaje
No	29	40,3%
Sí	7	9,7%
Sí pero No	36	50%

Las categorías analizadas con las que el alumnado ha descrito el concepto de globalización se muestran en el siguiente gráfico. Cabe señalar, que la ideas con las que relacionan la globalización responden, la mayoría, a aspectos positivos del fenómeno. Si bien, todos ellos son ciertos, se echa en falta una cierta visión crítica ante el mismo.

Figura 53: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Globalización



Una única mención: Medios; Medios de transporte; Universalidad.

f) Desigualdades sociales: Sí__ No__ / Explicación:

Este concepto es mejor conocido por los alumnos aunque hay un elevado margen de ambigüedad con un 40,3% que corresponde al grupo de “Sí pero No”, es decir, responden con un Sí a la pregunta pero fallan en la explicación.

Tabla 28: Desigualdades sociales

Desigualdades sociales	Frecuencia	Porcentaje
No	4	5,6%
Sí	39	54,2%
Sí pero No	29	40,3%

En el siguiente gráfico se muestran los conceptos con los que el alumnado relaciona las desigualdades sociales. La relación de conceptos está bien elaborada. Llama la atención, quizás porque sea el dato más evidente, que el concepto más relacionado con la desigualdad social es el que tiene que ver con los recursos materiales.

Figura 54: Conceptos con los que el alumnado relaciona las Desigualdades Sociales



g) Solidaridad: Sí__ No__ / Explicación:

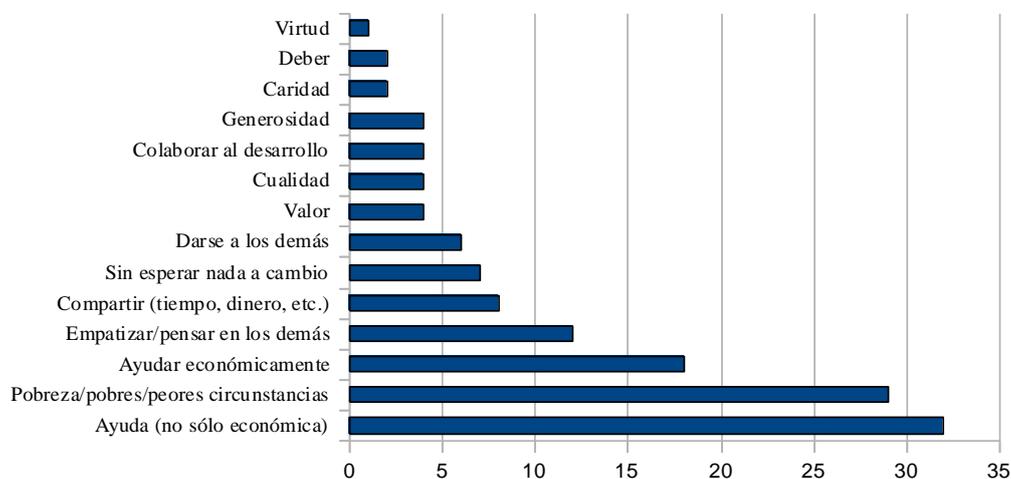
El concepto de solidaridad es el que mejor comprende nuestro alumnado, con un 93,1% afirmativo.

Tabla 29: Solidaridad

Solidaridad	Frecuencia	Porcentaje
No	3	4,2%
Sí	67	93,1%
Sí pero No	2	2,8%

El adecuado conocimiento de la categoría solidaridad está bien reflejada por las relaciones que los alumnos establecen con otros conceptos. Sin embargo, las relaciones de la solidaridad con la ayuda (económica especialmente) o la pobreza son las más repetidas. Lo cual muestra una idea quizá algo asistencialista del concepto de solidaridad.

Figura 55: Conceptos con los que el alumnado relaciona la solidaridad



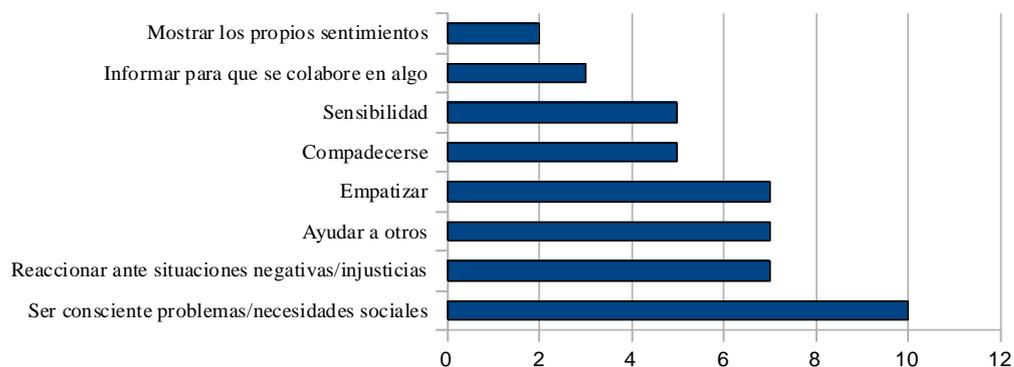
h) Sensibilización: Sí__ No__ / Explicación:

La sensibilización es otro concepto, que nuestros alumnos de educación desconocen en su mayoría, un 77,8%.

Tabla 30: Sensibilización

Sensibilización	Frecuencia	Porcentaje
No	37	51,4%
Sí	16	22,2%
Sí pero No	19	26,4%

Figura 56: Conceptos con los que el alumnado relaciona la Sensibilización



Una única mención: Medio ambiente.

En este caso, aunque existan respuestas dadas que no tienen tanto que ver con la sensibilización, las explicaciones más repetidas al concepto, son bastante acertadas, hasta el punto de que puede ser el concepto mejor definido hasta ahora.

i) Derechos Humanos: Sí__ No__ / Explicación:

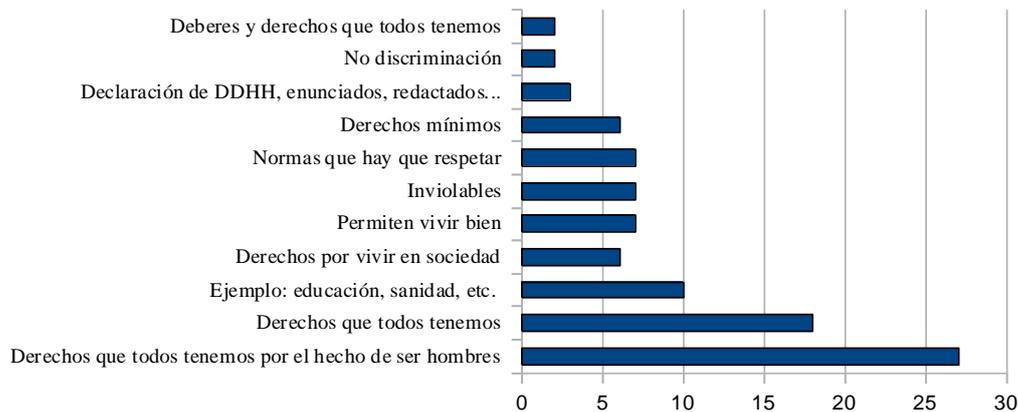
Naturalmente, el concepto de Derechos Humanos es más conocido para el alumnado, de ahí que solamente un 8,3% conteste no saber qué es. Aunque de los que contestaron sí, casi la mitad realmente no supieron explicarlo.

Tabla 31: Derechos Humanos

Derechos Humanos	Frecuencia	Porcentaje
No	6	8,3%
Sí	35	48,6%
Sí pero No	31	43,1%

La relación de conceptos es bastante acertada tal y como se aprecia en el siguiente gráfico.

Figura 57: Conceptos con los que el alumnado relaciona los Derechos Humanos



(8) Indica si conoces la existencia y función de:

En esta ocasión, se les pregunta por su conocimiento sobre organizaciones que suelen tener un papel importante en el ámbito educativo, más en el marco de la EpD. Preocupa que un 61,10% haya marcado la casilla de NS/NC ante la pregunta sobre la ONU, que un 86,10% afirme no saber qué es una ONGD o que

solamente un 8,30% conteste saber qué es la UNESCO. La siguiente tabla muestra las grandes carencias al respecto.

Tabla 32: Conocimiento de la existencia y función de: ONU, UNESCO, ONGD

	NO		SÍ		NS/NC	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
ONU	4	5,60%	24	33,30%	44	61,10%
UNESCO	34	47,20%	6	8,30%	32	44,40%
ONGD	62	86,10%	3	4,20%	1	1,40%

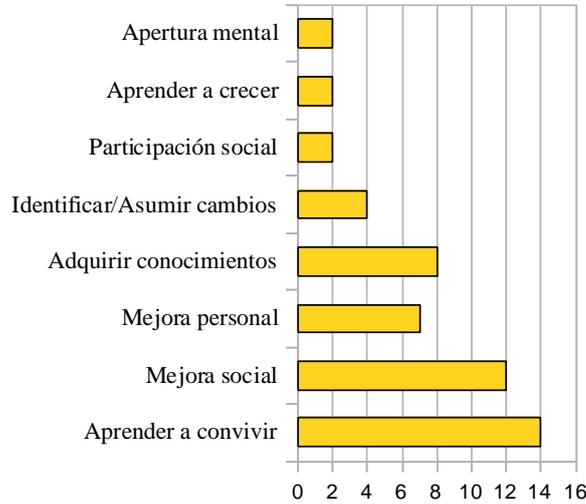
4.2. Creencias y Actitudes

Mediante las cuestiones 6, 9, 10 y 11 se procura obtener algunos datos que proporcionan una idea muy general de las carencias hacia la EpD, preguntando directamente sobre este enfoque o indirectamente mediante un tema de desarrollo como es la inmigración. También se procura comprender cómo consideran que han sido formados en algunos contenidos de la EpD. A la dimensión actitudinal nos hemos aproximado con la comprobación de su actividad en dos tareas que pueden propiciar la EpD: información, ítem 12 y participación social mediante los ítems 13 y 14.

(6) ¿Cómo crees que trabajar la EpD en los centros educativos influye en el desarrollo de la sociedad?

Resulta sorprendente comprobar que pese a que los alumnos no han sabido explicar la EpD, intuyen a qué puede hacer referencia o suponer y cuáles podrían ser algunos de sus beneficios.

Figura 58: Influencia de la EpD en el desarrollo de la sociedad



Una única mención: Se aprende a buscar la mejora; Crea conciencia global; Colaboración con países “tercermundistas”; Permite comprender al hombre.

(9) ¿Crees que la inmigración posee alguna ventaja para el país de acogida? Sí__ No __¿Cuáles?

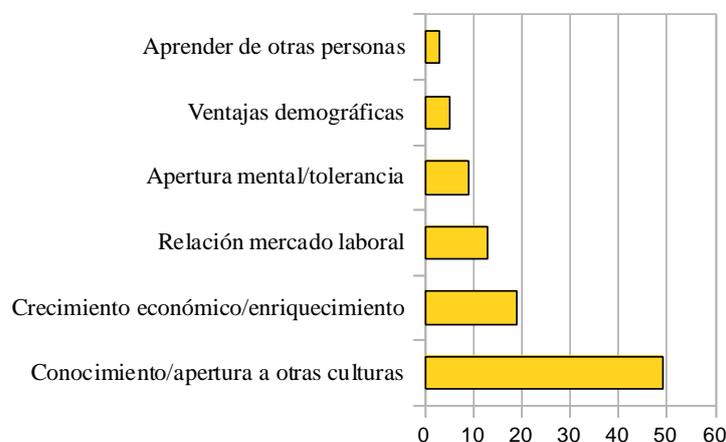
La inmigración es un tema conocido para el alumnado y ante el cual muestran una creencias positivas, un 88,9% considera que el fenómeno de la inmigración posee ventajas para el país de acogida.

Tabla 33: Ventajas de la inmigración

Ventajas	Frecuencia	Porcentaje
No	7	9,7%
Sí	64	88,9%
No sabe/No contesta	1	1,4%

Las ventajas destacadas por el alumnado han sido recogidas en el siguiente gráfico.

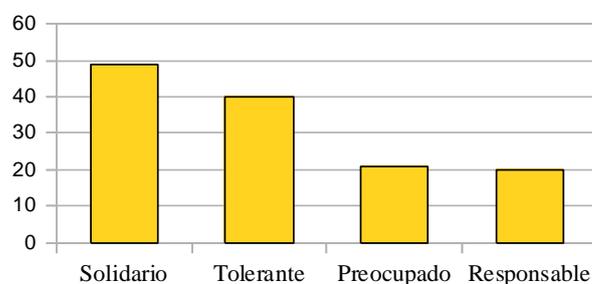
Figura 59: Ventajas de la inmigración



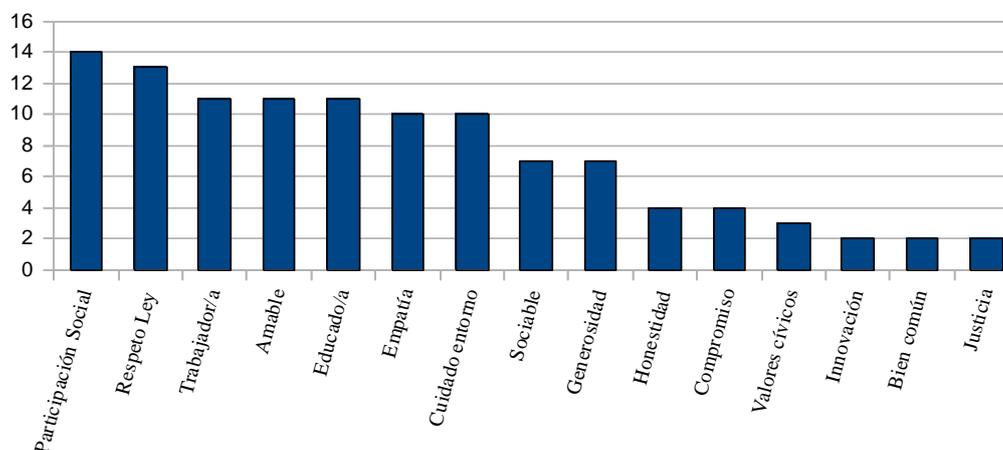
(10) ¿ Cuáles son las características de un buen ciudadano? Nombra cuatro

Las cuatro características más repetidas por el alumnado han sido: solidario, tolerante, preocupado y responsable. La frecuencia de cada una de las características se puede ver en el siguiente gráfico. Se comprueba la asimilación del valor de la solidaridad y quizás haya que impulsar el de la responsabilidad.

Figura 60: Características del buen ciudadano I



A las anteriores les siguen las siguientes características también recogidas en el análisis, pero con menores frecuencias.

Figura 61: Características del buen ciudadano II

(11) ¿Consideras que en tu etapa escolar has recibido la formación suficiente teórica y práctica necesaria como para (...)?

En general el alumnado valora positivamente la formación recibida durante la etapa escolar para el desarrollo de las siguientes actitudes. Las actitudes relacionadas con la solidaridad, convivencia y participación obtienen un mayor porcentaje que la que alude al desarrollo de un punto de vista crítico, donde el porcentaje desciende a un 69,40%.

Tabla 34: Consideraciones sobre la etapa escolar

	NO		SÍ		NS/NC	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Fomentar y valorar propuestas solidarias	5	6,90%	65	90,30%	2	2,80%
Procurar entornos de convivencia	3	4,20%	65	90,30%	4	5,60%
Participar en tu comunidad	8	11,10%	61	84,70%	3	4,20%
Interpretar desde un punto de vista crítico los acontecimientos sociales	17	23,60%	50	69,40%	5	7,00%

(12) ¿Estás al tanto de los acontecimientos políticos y económicos?

Los alumnos afirman estar al tanto de los acontecimientos políticos y económicos. Si bien no se sabe si lo hacen a nivel local o global, es una muestra de una actitud necesaria como ciudadanos.

Tabla 35: Acontecimientos políticos y económicos

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No	16	22,2%
Sí	54	75%
No sabe/No contesta	2	2,8%

(13) ¿Has realizado alguna vez voluntariado? ¿En qué consistía/consiste?

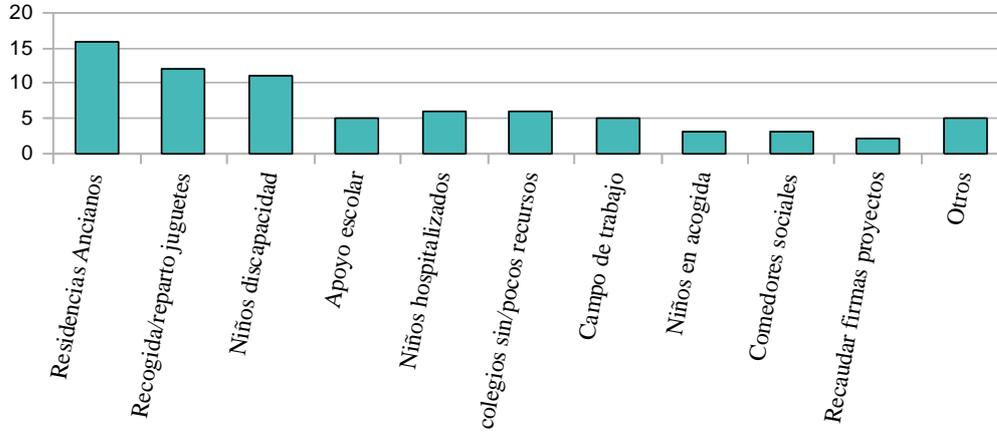
Un 75% del alumnado afirma haber realizado o realizar actualmente alguna actividad de voluntariado.

Tabla 36: Voluntariado

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No	18	25%
Sí	54	75%

Además, se puede apreciar como todos los voluntariados se han llevado a cabo en el propio país. Es decir, se han mostrado y muestran una preocupación por su entorno y sociedad en los diversos sectores en los que su acción puede ser reconocida y aceptada. Aún así, los estudiantes sienten que pueden hacer más tal y como se comprueba en la siguiente pregunta.

Figura 62: Tipos de voluntariado



(14) ¿Sientes que podrías hacer más por tu sociedad? ¿Por ejemplo?

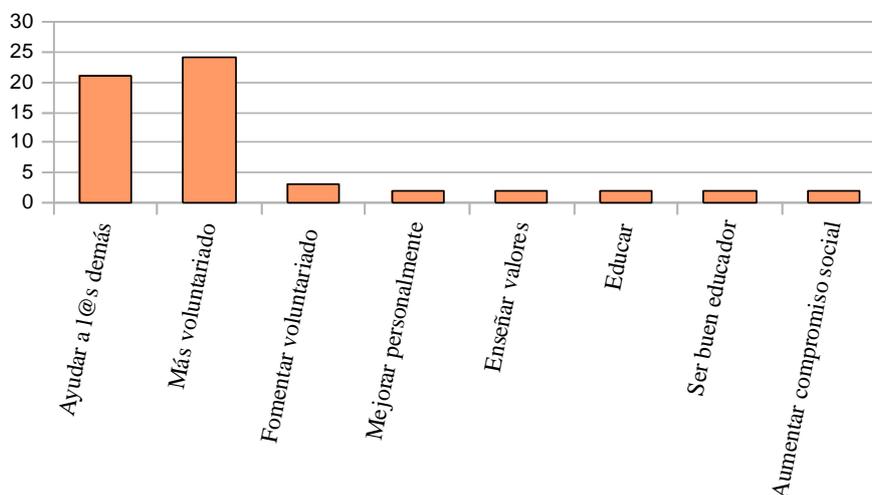
Pese al alto porcentaje de acciones de voluntariado registrado, el alumnado afirma sentir que pueden hacer más por su sociedad.

Tabla 37: ¿Podrías hacer más?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No	5	6,9%
Sí	66	91,7%
No sabe/No contesta	1	1,4%

Los ejemplos de las cosas en las que el alumnado considera que podría servir de ayuda o aporte a su sociedad se recogen en la siguiente figura 63.

Figura 63: Ejemplos de qué más cosas podrían hacer por la sociedad



Se intuyen tres tipos de acciones que el alumnado destaca poder hacer: el primero tiene que ver, como ellos mismos dicen “ayudar a los demás”; y un segundo plano que se refiere a ellos mismos en dos sentidos, por un lado destacan la necesidad de mejorar personalmente (lo que puede traducirse en un requerimiento de formación) y de hacer más voluntariado y por otro destacan su yo profesional, donde hablan de transmitir, fomentar, educar, enseñar, etc.

5. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se sintetizan todos los resultados previamente expuestos en este capítulo.

5.1. Investigación sobre el trabajo de EpD en ONGD y centros educativos

Se plantea la confirmación o no de las hipótesis de estudio planteadas en el Capítulo 4.

a) Sobre las ONGD y centros escolares como contextos de la EpD

En relación al conocimiento que poseen los agentes estudiados sobre EpD, aceptamos la *Hipótesis 1: Las ONGD y los centros escolares coinciden en la conceptualización de la EpD aunque no tienen claros los principios pedagógicos de este enfoque*. Las ONGD manejan un conocimiento teórico más profundo y riguroso que los centros educativos y hablan de la EpD en consonancia con la quinta generación y documentos oficiales. Aunque los docentes explican el

enfoque de una manera más cotidiana, también se mueven en la misma generación. Es más, dan más importancia al proceso educativo que al resultado en el que, por otro lado, se centran más las ONGD.

Sobre la práctica, aceptamos también la *Hipótesis 2: La mayoría de propuestas de trabajo, materiales y recursos de integración de la EpD en los centros educativos provienen de parte de las ONGD. Predominan las prácticas de carácter puntual y aislado. Y pocos procesos de evaluación.* Ambos agentes han dado cuentas de que el trabajo conjunto es real y abundante, siendo el suministro de materiales una de las principales formas de llevarlo a cabo. Eso sí, las colaboraciones tienden a ser de carácter puntual y los procesos de evaluación son, desde los dos ámbitos, escasos y generales.

Respecto a las necesidades y dificultades que ONGD y centros educativos destacan en la puesta en práctica de la EpD, se produce una gran variedad de puntos de vista y opiniones. Se acepta la *Hipótesis 3: Escasa presencia en los centros educativos, sus tradiciones organizativas, horarios y prácticas reducen la implicación.* Si bien se ha podido comprobar que se trabaja la EpD, incluso más de lo que se creía, no cabe duda de que aún queda mucho por hacer. Se ha podido comprobar en los resultados de los tres cuestionarios aplicados (a ONGD, centros educativos y alumnado universitario), así como en las entrevistas, que la EpD no ocupa aún un lugar importante en la educación formal. Las carencias son de tipo conceptual (ej: formación del profesorado), operativo (ej: metodologías, colaboración ONGD-centro educativo, implicación de la comunidad educativa) y organizativo (ej: apoyo de la administración y de los equipos directivos de los centros, financiación).

b) Sobre la relación entre ONGD y centros educativos

Aunque, desde los dos ámbitos, se valora positivamente la relación con el otro, se acepta la *Hipótesis 4: Entre ONGD y centros educativos existe un trabajo conjunto pero no realmente colaborativo.* Existe un compromiso compartido y se respetan los roles de cada agente. Sin embargo, parece que falta una comunicación más fluida entre ONGD-centros educativos, por escasez de tiempos o de espacios, afectando esta dificultad a la formación recibida y al trabajo conjunto.

c) Sobre la vivencia de la formación de los docentes

Aceptamos la *Hipótesis 5: En la mayoría de los casos se trata de auto-formación.* La auto-formación responde a motivaciones personales de los docentes. Dichas formaciones se enmarcan, en su mayoría, dentro del programa de escuelas solidarias.

En la *Hipótesis 6* planteábamos que: *Poco profesorado que trabaja la EpD se siente reconocido o apoyado. Los docentes valoran la EpD incluso la necesidad de integrarla en las escuelas pero presentan ciertas actitudes que pueden actuar como obstáculos para el ejercicio de dicha acción.* Rechazamos

esta hipótesis, es más, se ha demostrado lo contrario, sí se percibe una valoración positiva del resto del claustro, alumnos, directivos, administración e incluso de las familias. Aunque es cierto, que se reclama que no es suficiente y se pide un compromiso mayor de la comunidad educativa con la EpD, no solo a través de reconocimiento como la concesión de premios. También se asume que el profesorado es, a veces, un obstáculo, especialmente en lo referente a la formación.

Precisamente de formación trata la siguiente *Hipótesis 7: Los profesores presentan un conocimiento escaso y genérico del concepto de EpD encontrando dificultades en su puesta en práctica.* La hipótesis 7 se ha comprobado. Hemos constatado que los docentes reclaman una formación más práctica que les ayude a la puesta en marcha de la EpD. Sus dificultades van en la línea de lograr una naturalidad con la que realizar la labor docente bajo el enfoque de la EpD y no tanto entenderlo, es decir, hacia el cómo y no el qué.

5.2. Necesidades de formación de los futuros profesionales de la educación

Gracias al cuestionario aplicado al alumnado de primer curso se ha constatado la necesidad de formación de los docentes (futuros en este caso). De modo que se afianza la Hipótesis 7. Tras analizar las respuestas de los cuestionarios de los alumnos de los grados de educación, se comprobó que:

1. En términos generales el alumnado no conoce ni sabe explicar los conceptos por los que se pregunta, relacionados con la EpD.
2. No han recibido EpD formación en las escuelas. Eso muestra que hay una falta de EpD también en el contexto de escuelas.
3. Se comprueba cómo, los estudiantes poseen una percepción de lo que saben que dista de lo que muestran.

De modo que se considera necesaria la educación en estos temas relacionados con la EpD por dos motivos. En primer lugar por ser imprescindibles para una comprensión del mundo más crítica y certera; y en segundo lugar, por la profesión que finalizados sus estudios ejercerán: la de maestros que formarán a las futuras generaciones.

No obstante, las creencias y actitudes que los alumnos muestran son buenas y adecuadas para comenzar una formación en EpD.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A lo largo de la realización del estudio han surgido una serie de limitaciones que deben ser mencionadas. La primera de ellas tiene que ver con la muestra de la investigación. Se seleccionaron las ONGD y centros educativos que se tenía constancia –a través de la CONGDN– de que trabajan la EpD. Pero puede que existan más centros que de alguna manera trabajan bajo el enfoque de la EpD que no han podido colaborar con el estudio, ya que no han sistematizado sus prácticas en EpD o no constan en alguna red de EpD. Sin embargo, de la población existente en las bases de datos oficiales, la muestra obtenida es adecuada. Quizá no se pueda decir lo mismo de la muestra de los estudiantes universitarios y de los docentes entrevistados. En el primer caso, el objetivo ha sido realizar un sondeo con intención evaluativa de estudiantes universitarios que fueran a ser docentes. Somos conscientes de que nuestros estudiantes pueden representar un perfil diferente al de otras universidades por lo que los resultados no pretenden ser generalizables, pero sí comprobar carencias. De igual modo, la imposibilidad de convenir un mayor número de entrevistas con docentes de las encuestas supone otra limitación.

La siguiente limitación está asociada a los instrumentos utilizados. El cuestionario está compuesto por una selección de ítems que, si bien responden a lo que se pretende conocer, no incluyen el total de conductas, actitudes, creencias y estrategias relacionadas con la EpD. Por su parte, lo mismo ocurre con las preguntas realizadas durante la entrevista.

Una tercera limitación acompaña a la siguiente fase del estudio, el análisis de los datos. Concretamente el análisis cualitativo tanto de las entrevistas como de los cuestionarios, donde, como se ha explicado, el alto grado de implicación de la investigadora puede condicionar los resultados (aún apoyada por medios informáticos como el SPSS y el Atlas-ti).

Además, aunque la información recogida se ha englobado en categorías, intentando recoger todas las aportaciones tanto de los cuestionarios como de las entrevistas, la heterogeneidad de sus cualidades, ha hecho difícil establecer conclusiones extrapolables a cada uno de los grupos. Se ha tratado, más bien de mostrar cómo entienden y trabajan la EpD, con qué actividades, hacia qué grupos, con qué dificultades, desafíos, recursos, etc. A pesar de esta limitación sí que en algunos de esos aspectos, encontramos coincidencias entre e intra-grupos, siendo tal el consenso que podría pensarse que supone un dato que refleja una situación o características generalizables.

De manera que, considerando estas limitaciones, los resultados mostrados en esta tesis doctoral deben entenderse como resultados descriptivos y preliminares. Siendo conveniente sopesar todos los aspectos expuestos si la intención es interpretar la información presentada. Además, se adelanta la necesidad de llevar a cabo futuras investigaciones que ayuden a profundizar en

algunos temas, constatar otros y comprobar relaciones. Luego, al margen de las limitaciones, los resultados que aporta el presente estudio abren la puerta a líneas interesantes sobre las que trabajar.

Por último, una vez hecha la presentación de los resultados, su discusión y limitaciones, no queda sino dar paso a las páginas finales de esta tesis doctoral. Solo queda añadir que el trato con todas las personas implicadas en este estudio, el haber podido aprender de sus experiencias y opiniones respecto a la EpD, ha provocado multitud de reflexiones, algunas de las cuales inabarcables en estas páginas. No obstante, nos queda la esperanza de que los datos e información significativa mostrada –tanto teórica como práctica–, así como las conclusiones que siguen, sirvan de impulso a futuras investigaciones. Con el deseo de contribuir a dar un subir un escalón hacia la mejora de la calidad de la enseñanza de todos aquellos que comparten -compartimos-, una visión de la educación como Educación para el Desarrollo Humano.

CONCLUSION

After the presentation of all chapters, we proceed to draw conclusions of this doctoral thesis. Given its structure, consideration has been given to classify the conclusions in the following sections that answer to the questions proposed in the introduction of this work: Theory of DE, Practice of DE; cooperative work of the NGOD with the educative system; Facilitators and barriers of DE; Impact on DE.

Finally, we end with a section dedicated to the contributions of this thesis to future researchers who may continue this line of investigation. We also acknowledge all the people who have contributed with this long process which resulted in the production of this doctoral thesis.

Development Education Theory

1. In the first part of the thesis we reflect on the theory of DE, its history, and the learning models. After an initial review of literature of DE, it is appreciated that we are facing a topic which has a strong relation with the work schedule of NGOD and foreign policy of governments about development cooperation issues.

2. The current social situation, analysed in Chapter 1, justifies the suitability of working DE as an answer to some challenges that could be approached from education and involves some responsibilities for the educative system. However, even when the theory of this work has emerged from institutions, conventions and foreign policies; in practice, the NGOD have taken the initiative. That is to say, despite talking about *education* for development and that the educative system is pointed out as a logical place to work on it, in its practice, this still is a pending task. The developers of DE, especially NGOD presented this approach as a tool to promote the development for cooperation and not for education. And finally, DE has changed in shape and content over time and it has not been easy for the educative system to understand what that final shape is.

3. Furthermore, taking into account the path followed by DE and studied in Chapter 2, it is verified that in literature there are tensions mixed and inherent among the different fields, contexts and ideologies which constitute DE. That is to say, despite the evidence of the increasing acknowledgement of the importance of learning in these subjects, there is still a great deal to do in DE both in theory and practice. One of the main reasons is that this recognition has not yet translated into a theoretical consensus, but is still under the influence of varied political ideologies which, in some cases, have deflected its practice from the initial educational intention. That theoretical consensus would make the concept and its practice easier to understand, if the basic pedagogical elements were specified, as

well as the roles of the involved agents in the teaching-learning process.

4. In Chapter 3 it is shown and concluded that DE is not an isolated concept, so that nowadays there are several ways to understand it creating debates about the real need to educate people in global issues or, due to the urgency of the situation, Is it enough to “increase their awareness” in order to encourage an immediate action? Tension is noticed in the differences in the exhibition of representative authors of this educational approach like: The idea of DE (Hicks, 2008) as a way of seeing and understanding the world in a global and systematic way, with a key concept of the interdependence; the DE promoted by the council of Europe as a generic term for a great number of topics and practices (Bourn, 2008); and the concept of global citizenship (Gaventa, 2001; May 2005; Oxfam, 2006) that assumes a position especially valuable in the justice as an educative result.

5. In the first part of the research there is a description of the origin, trajectory and evolution of DE, the development of legislation that protects and make it legitimate, and the place that it takes up or can take in formal education, knowing that there should be a space created for it. In order to argue its introduction in formal education, it has been emphasised the important and necessary role of the teacher in all of this work. Ultimately, the educative value of DE is confirmed, as well as the necessity to sustain rigorously the practice of the teaching-learning process from a pedagogical point of view, in which it has to be assumed a theoretical clarification.

6. One of the main conclusions we have reached after answering to the questions raised, is the relevance and the challenge that involves to understand DE as an educative practice and a learning process, and not as an instrument to get the change in the behaviour or compromise of people with issues related to the development. Therefore, with DE we are mainly talking about an education in a series of values, attitudes and behaviour, and not about the assimilation of conceptual knowledge. This type of education is slower to achieve and it hardly ever can be measurable by the teacher. It is possible that in light of this approach of DE is hard to set objectives and educative contents in the reports of international organizations about the necessary tendencies that should be followed in education. This may be the reason why they are not materialized. The same reason can be useful for the weak theoretical systematization of the teaching-learning process of DE.

Practice of Development Education

In the second part of the thesis, the desire was to understand how the educative practice of DE is in Navarre taking into account its main agents, NGOD and educative centres.

1. Talking about the knowledge dimension of DE in Navarre, we can conclude that:

- a) NGOD show a high level of theoretical knowledge of DE, although occasionally the objectives of this approach are confused with those of awareness activities or cooperation to the development in its practice.
- b) Teachers define correctly DE, but they say they do not know or do not feel competent to put it into practice.
- c) On the other hand, the result to the survey applied to university students reveals that they do not know about what DE is, or about the related concepts. However they present the beliefs and attitudes which motivate them to be involved in this type of training.
- d) In light of the outcome, it can be assumed that the legal or theoretical discourse about DE in formal education is certainly ahead of the real presence in the educative centres.

2. In relation to the DE practice and according to the statements of the teachers, there is uncertainty about whether they put DE into practice in their classrooms; in general, it has to do with punctual activities, valuable but better if there was ongoing training. In view of this situation, one of the possible solutions proposed by teachers and with the goal of integrating DE in the educative centre is the inclusion of this approach in the School-based education Project (PEC).

3. Teachers opinion coincides with NGOD who have shown a great interest to work DE in the educative centres, although in its practice the punctual activities take a primary role and they increase exponentially at the same time as it ascends in the different education levels. Both agents have assured that DE has some educative, personal and social benefits to the citizens; so it is very important to continue working on it in the educative centres and in the society in general. Teachers by themselves add that DE also has benefits to reach a positive atmosphere in the classroom which in turn helps to deal with problems that arise, and even to anticipate them. That is to say, both NGOD and educative centres, through their teachers, support the inclusion of the DE approach in formal education, and the teaching of the contents that contain this perspective.

4. The results obtained from the answers of the students of the Education grades in this study are centered in concepts of knowledge, which are enough to realize about the necessity to pay attention to this issue. The role of the future teachers is valuable both as reference in the present global world and social

situation and the work carried out in the classrooms through the approach of DE. In this sense, it is searched to integrate DE in formal education, the initial training of teachers is obviously a key strategy to get it.

Collaborative work of NGOD with the educative system

1. NGOD claims the necessity of participation on the educative system and the teachers with the final goal of satisfying the necessities of teenagers like “citizens of the world” in the 21st century is essential. DE adopts several forms in its practice, representing and paying attention to different approaches, realities, necessities, educative levels, and even personal. In this sense, to carry out this work, NGOD should maintain a close relationship with the educative system, being aware of the debates that take place in this frame. The interest to know the situation of the educative system is moreover important, because the changes that are taking place in it have an impact on the NGOD planning. The NGOD, assumes a function of critical reflection about the development issues; they should check continuously which training is carried out in the educative centres with the goal of identifying new opportunities for the interest of teachers and schools in DE. But to all this, and in this conclusion, the opinion of many authors concur that it is important to have the roles of each part clear and defined, avoiding the danger that the functions of the educative centres can be adopted by NGOD and vice versa. It is not enough with the offer of NGOD with their help or their own resources, but the cooperation between both fields is essential; cooperation which is desirable to be supported by the investigation, in line with social and political strategic plans, having in mind the exploration of context in detail and giving important roles to each voice.

2. If from theory, the DE is defended as an educative process that should be given in the mid and long term, then the interest of working in educative centres is understood. The interest from the organisations to involve and compromise teachers in DE is strong, but in practice it is not successful as it is desired. The lack of time is one of the obstacles explained by both agents.

3. It is obvious that with the DE approach there are presented issues in which NGOD can help in teaching training. It is not only what is taught, but also how it is taught; it is here where teachers should contribute more because of their training and experience. Even in the understanding of the topics, the NGOD should try to offer opportunities to the teachers to develop their own opinion about the question they would like to work on, and not just a reproduction of the own schedules of development.

4. Some of the possible difficulties determined in relation to NGOD educative system are:

Conclusion

- NGOD and the educative centres value in a positive way the work carried out by the other part, however they *blame* the others with the difficulties found in the achievement of their duties and the agents notice that their necessities and interests are not heard well enough.
- There is definitely a need to review the way in which NGOD works with the educative centres and teachers. It seems that, although they share a scope for action, they don't look for the same results (teachers follow a process and NGOD set the action).
- There is a lack of confidence (due to the unawareness) in the educative system to work the DE, and it makes it difficult to work on it, even more in a cooperative way with NGOD.
- The assessment of DE is superficial. This can be because of the difficulty to come up with a way to evaluate this learning and because it often is carried out by people –sometimes teachers– involved with NGOD that in long term may lose objectivity.
- The broad spectrum of organisations that work DE reflects a wide range of experiences, opinions, political perspectives, points of view about the role that NGOD and the educative system should fulfill. The variety makes it difficult to elaborate generalizations about how they understand or think about DE, or about the relationships between both agents (NGOD and educative centres).

Facilitators and barriers of Development Education

1. Initiatives like awards for good practices (for example: Vicente Ferrer of AECID –Spanish Agency for International Cooperation– and network programs such as solidarity schools) are effective and popular ways to involve schools with DE. So that prizes and schools are turning into a strength for teachers who want to work with the DE approach in classroom.

2. There is a lack of training in issues related to DE both in teachers and future teachers (students) as it has been emphasized in the previous conclusion. In the first case, it is known, obviously the term but there is doubt about how it can be applied and put into practice. That is to say, a lack of practical procedural training. However, in the second case, it is confirmed the real necessity of theoretical training in these subjects. The lack of practical training is one of the main inhibitory aspects of DE pointed out by the teaching staff.

3. The personal motivation is another aspect that plays an important role to make DE possible in educative centres. It has a positive role, considering that only from motivated people, present in these subjects, takes place the exercise of DE. However, the motivation feature of teachers sometimes turns against the desired

inclusion in formal education. If the motivation is considered an essential aspect of DE, they may only treat subjects who possess it, rather than searching through the training to awake it in others.

4. The external support of NGOD and the investigation centres implied in teaching training is essential and in Navarre it is very strong. However, it seems not to be answering to the personal necessities presented by teachers. In general teachers wish to know the practice of this approach, how it is done, what it involves, which are the objectives and contents, rather than its academic justification or theories that support it.

5. The lack of time, the claims of the curriculum for the teaching of other subjects, the low amount of funding, the difficulty to achieve the objective of building a global perspective of society, as well as the lack of evaluation, are some of the highlighted difficulties on the part of teachers. Talking about assessment, it is concluded to set a first step, design an adequate relationship between assessment and conceptualization. A correct conceptualization of DE occupies the first place in any practice of evaluation since it allows a vital task to distinguish the deficits and strengths in the educative practice and to introduce improvements. The educative centre can be both a facilitator and barrier, depending on the support of the management team and of the synergies that emerge from it, both between partners and other organisations or community centres.

Impact of Development Education

After the theoretical study of DE, the contact with the agents who work on it daily in Navarre, and taking into account the impact of DE in formal education, it can be concluded:

- DE helps citizens to understand global questions and therefore to feel confident to talk about and use DE.
- DE approach helps to develop some social abilities necessary nowadays.
- Teachers that have worked DE in their classrooms point out some benefits both for students and for other agents involved in the centre like teachers and their families.
- Working DE in the school system helps to create an ethical culture for the social justice, where some values are shared. Attitudes and rules that promote the participation and the learning of everybody, avoiding all forms of social exclusion and discrimination and promoting the recognition and assessment of the differences, the natural respect, and the co-responsibility. In this way the school is not only for everybody but it becomes a place for everybody and where everybody can participate. This promotes the cohesion and the enrichment of the centre.

Contributions to future investigations

1. It has been verified that DE, although is present in the educative centres of Navarre with an exponential rate, it is not consistent throughout all the educative levels. There are just some punctual teachers who individually or in small groups, decide to work in their classrooms under the approach of DE, leaving enough space to the students in order to think on their own in the different stages and depending on their psychological level. The information compiled in the surveys, together with the theoretical investigation presented in Chapter 3 and the opinions collected in the interviews, is useful as an antecedent for the next step of this thesis which is the development of a training program of the teachers in DE. This training will have the class and the teaching-learning process as a focal point.

The evolutionary and educational stage in which the students are, will be a crucial condition to plan the teaching issues related to DE. Always with respect of personal freedom. It will be very interesting to raise it in the initial training of teachers, as well as a continuous training addressed to the professionals of education.

2. Another point to deal with is the evaluation of DE. It is one of the main weaknesses of the educative practice of DE and at the same time it is necessary for the teachers to check the improvement carried out by their students and it is useful as a justification for the educative centre.

3. Less important and requirement of the agents of DE, but also very interesting, is the relation of DE with other concepts, issues and scientific methodologies like: the contribution of social psychology, resilient teams, methodologies like the learning and service, civic education, social education. DE is linked to different educative fields, sociology and psychology, and it seems relevant to understand those synergies and to share goals.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdi, A. y Shultz, L. (eds.) (2008). *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Abdi, A. y Shultz, L. (eds.) (2011). *Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions: Theories, Practices, Policies*. New York: Peter Lang.
- Acosta, A. (2010). La indeseable pero inevitable crisis global, En E. Bravo (ed.), *Estudios ecológicos no 6: crisis financiera o crisis civilizatoria* (pp. 11-27). Broederlijk Denle y Entrepueblos: Quito.
- Adams, P. (2010). *A history of global youth work*. London: DEA.
- AECID (2009). *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*. Madrid: Ministerio de asuntos exteriores y cooperación. Recuperado de http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1_PlanDirector_LR.pdf
- Aguado, G. (coord.) (2011). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. Intered (ed.). Madrid. Recuperado de http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf.
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms. Sen Capability Approach and Poverty Reduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Navarra: EUNSA.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical global citizenship education. En G. Elliott, C. Fourali, and S. Issler (Eds.), *Education & social change* (pp. 233–245). London: Continuum.
- Andreotti, V. (2010b). Global education in the 21st Century: Two Different Perspectives on the 'post' of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5-22.
- Andreotti, V. (2012). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Andreotti, V. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. En S. McCloskey (Ed.), *Development Education in Policy and Practice* (pp. 21-31). New York: Palgrave MacMillan.
- Andreotti, V. y de Souza, L. (2008). Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the project 'Through Other Eyes'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), 23-36.
- Andreotti, V. y de Souza, L. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York: Routledge.

- Andreotti, V., Jefferess, D., Pashby, K., Rowe, C., Tarc, P. y Taylor, L. (2010). Difference and Conflict in Global Citizenship in Higher Education in Canada. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(3), 5.24.
- Andrews, M. (2007). *Shaping history: narratives of political change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural dimensions of Globalisation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Apple, M., Kenway, J. and Singh, M. (Eds.) (2005). *Globalizing Education: Policies, Pedagogies and Politics*. New York: Peter Lang
- Arbues, E., Naval, C., Repáraz, R. y Ugarte, C. (2014). La competencia social y cívica en la Universidad. Un caso concreto. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 21, 37-73.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2012). *El contexto familiar como apoyo a la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Estudio sobre sus cualidades según un enfoque centrado en la familia*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.
- Argibay, M. (2005). *Desarrollo, cooperación y solidaridad: más allá del 0,7%*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Madrid: Labor.
- Arnold, S. (1988). Constrained Crusaders? British Charities and Development. *Development Policy Review*, 6, 183–209.
- Asbrand, B. (2008). How adolescents learn about globalisation and development. In D. Bourn and A. Leonard (Eds), *Development Education: debates and dialogue* (pp. 28-44). London: Institute of Education University of London.
- Ashcroft, W., Griffiths, G. y Tiffin, H. (2000). *Post-Colonial Studies: Key Concept*. New York: Routledge.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ayers, W., Quinn, T. y Stovall, D. (eds.) (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge.
- Aznar, P. (2003). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 151-183.
- Aznar, P. (2010). Educación para el desarrollo sostenible: reflexiones teóricas y propuestas para la acción. *EDETANIA*, 37, 129-148.

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. y Van der Vleuten C. P. M. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: a qualitative comparison of two frameworks. *Educ Res Rev* 2, 114–129.
- Baillie Smith, M. (2004). Contradiction and Change? NGOs, Schools and the Public Faces of Development. *Journal of International Development*, 16(5), 741-749.
- Baillie Smith, M. (2008). International non-governmental development organizations and their Northern constituencies: development education, dialogue and democracy. *Journal of Global Ethics*, 4(1), 5-18.
- Baillie Smith, M. and Laurie, N. (2011). International volunteering and development: global citizenship and neoliberal professionalisation today. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36, 545-559.
- Bajoit, G. (2008). *Por un desarrollo ético y sostenible*. Madrid: Fundación Carolina.
- Banaji, S., Buckingham, D. van Zoonen, L. y Hirzalla, F. (2009). *Synthesis of Results and Policy Outcomes*. London: CivicWeb–Young People, the internet and Civic Participation.
- Bandrés Moliné, E. (1997). *El Estado de Bienestar en España: entre logros del pasado y la oportunidad de las reformas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. (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.
- Basile, C. (2005). Jefferson County open School: Voices of Global Citizenship. En C. White and R. Openshaw (eds.), *Democracy at the Crossroads. International Perspectives on Critical Global Citizenship Education* (pp. 347-363). Oxford: Lexington Books.
- Beck, U. (1999). *What is Globalization?* London: Blackwell.
- Becker, G. S. (1973). *Human Capital*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernal Martínez Soria, A. y Carrica-Ochoa, S. (2014). Mujer, Desarrollo y Educación para el Desarrollo. *EDETANIA: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 46, 181-199. Disponible en <https://www.ucv.es/Publicaciones.aspx?IdRevista=1>.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

- Biesta, G. (2012). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.' *Studies in Philosophy and Education, Special Issue on Existentialism*, 1-13.
- Bloom, D. (2004). Globalization and education; an economic perspective. En M. M. Suárez-Orozco, D. Qin-Hilliard and Ross institute (Eds), *Globalization; culture and education in the new millennium* (pp. 56-77). Berkeley: University of California Press.
- Blossfeld, H. P. y Mills, M. (2003). Globalization, uncertainty and changes in early life courses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 188-218.
- Blum, N. (2000). *Doing development at home: education as a tool for social change*. Unpublished MA dissertation, University of Sussex.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Boni, A. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. En A. Boni, y A. Pérez Foguet, (Eds.) *La Construcción de la Ciudadanía Global* (pp. 84-95). Colección Informes, 32. Barcelona: Intermón-Oxfam; ISF.
- Boni, A., Hoffmann, A. y Sow, J. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre Educación*, 23, 63-81.
- Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (Coord.) (2007). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad. Propuestas Pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Madrid: Fundación Intermón Oxfam.
- Bonnett, A. (2008). *What Is Geography?* London: Sage.
- Bourn, D. (2008). Education for Sustainable development in the UK. Making the connections between the environment and development agendas. *Theory and Research in Education*, 6(2), 193-206.
- Bourn, D. (2014a). *The Theory and Practice of Global Learning. Research Paper N°11 for the Global Learning Programme*. London: Development Education Research Centre.
- Bourn, D. (2014b). *The Theory and Practice of Development Education. A Pedagogy for Global Social Justice*. London: Routledge.
- Bourn, D. y Brown, K. (2011). *Young People and International Development. Research Paper N°2*. London: Development Education Research Centre.
- Bourn, D. y Hunt, F. (2011). *Global Dimension in Secondary Schools*. London: DERC.

- Bourn, D. y Kybird, M. (2012). Plan UK and Development Education: the contribution of an international development organisation to learning and understanding about global and development issues. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(2), 45-63.
- Bourn, D. y Morgan, A. (2010). Development Education, Sustainable Development, Global Citizenship and Higher Education: Towards a Transformatory Approach to Learning. En E. Unterhalter and V. Carpentier (eds.), *Global Inequalities and Higher Education: Whose interests are we serving?* Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bourn, D., McKenzie A. y Shiel, C. (2006). *The Global University: the role of the curriculum*. London: DEA.
- Brannen, J. (Ed.) (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Brookfield, S. (2000). *The Power of Critical Theory in Adult Learning and Teaching*. Berkshire: OUP.
- Brown, E. J. (2013). *Transformative Learning through Development Education NGOs: A Comparative Study of Britain and Spain*. University of Nottingham, Unpublished PhD Thesis.
- Brundtland, G. H. (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bryan, A. and Braken, M. (2011). *Learning to Read the World?: Teaching and Learning about Global Citizenship and International Development in Post-primary Schools*. Dublin: Audrey Bryan and Meliosa Bracken.
- Burbules, N. y Torres, C. (eds.) (2000). *Globalization and education: critical perspectives*. New York/London: Routledge.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en Educación en Valores. Propuestas y Materiales*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Calabuig, C. y De los Llanos, M. (Coords.) (2010). *La Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Edición revisada. Cuadernos de Educación para el Desarrollo N°1.
- Cameron, J. y Fairbrass, S. (2004). From development awareness to enabling effective support: the changing profile of development education in England. *Journal of International Development*, 16(5), 729-740.
- Camps, V. (1994). *Los Valores de la educación*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Carrica-Ochoa, S. y Bernal Marínez de Soria, A. (2013). Educar para afrontar las crisis sociales. En S. Torío, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (coords.), *La crisis social y el Estado de Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 51-57). Oviedo: Ediciones la Universidad de Oviedo.

- Carter, A. (2001). *Political Theory of Global Citizenship*. London: Routledge.
- Ceceña, A. E. (2010). Pensar la vida y el futuro de otra manera. En I. León (coord.), *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 73-88). Quito: FEDAEPS.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Vitoria/Bilbao: HEGOA.
- CERSE (2010). *La Responsabilidad Social de las Empresas (RSE), el Desarrollo Sostenible y el Sistema de Educación y Formación. Documento final del grupo de trabajo sobre Educación, Formación y Divulgación de la RSE. Gobierno de España*. Extraído el 29 de octubre de 2014 de http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/resposocempresas/docs/110503_GRUPO_DE_TRABAJO_RSE_Y_EDUCACION.pdf
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P., y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Europea (2003). Declaración de Berlín. Educación superior europea, Extraído en febrero 2009 de, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf.
- CONCORD (2007). *The European Consensus on Development: The contribution of Development Education & Awareness Raising*. Brussels: DEEEP. Extraído de http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/DE_Consensus-education_temp_EN.pdf
- CONCORD (2011). *Development needs citizens: The place of Development Education & Awareness Raising in the development discourse*. Brussels: DEEEP.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coordinadora de ONGD de Navarra (2004). *Atando cabos*. Pamplona-Iruña: CONGDN.
- Coordinadora de ONGD de Navarra (2014). *Escuelas Solidarias. Experiencias de los Centros Educativos Participantes en Escuelas Solidarias*. Pamplona: Coordinadora de ONGD de Navarra, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y Departamento de Políticas Sociales de Navarra.

- Coordinadora de ONGD España (2004). *Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo. Propuestas para el Plan Director 2005-2008*. Madrid: CONGDE.
- CONGDE (2011). *La educación para el Desarrollo en las coordinadoras autonómicas de ONGD*. Madrid: Publicaciones Coordinadora.
- Coordinadora de ONGD España (2014). Posicionamiento sobre la importancia de la Educación para el Desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de la Ciudadanía Global. Recuperado el 31 de octubre de 2014 de <http://www.congde.org/contenidos/importancia-de-la-educacion-para-el-desarrollo-y-el-rol-de-las-ongd-en-la-construccion-de-la-ciudadania-global.html>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cortina, A. (1996). Educar moralmente ¿Qué valores para qué sociedad?. En A. Cortina, J. Escámez y E. Pérez Delgado, *Un Mundo de valores* (pp. 27-38). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Crocker, D. (2008). *Ethics of global development: Agency, capability, and deliberative democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cronkhite, L. (2000). Development education: maing connections North and South. In D. Selby and T. Goldstein (eds) *Weaving Connections* (pp. 146-167). Toronto: Sumach Press.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Debeljak, K. (2012). *Building Support for International Development*. London: InterMedia.
- DEEEP (2005). *Definiciones de Educación para el desarrollo*, Extraído en Noviembre de 2011 de, http://www.deeep.org/english/what_is_de/definitions/.
- DEEP (2011). Development Needs Citizens. The place of Development Education and Awareness Raising in the Development Discourse Summary of a CONCORD DARE Forum position paper.
- Della Porta, D. y Vannucci, A. (2007). *Mani impunite. Vecchia e nuova corruzione in Italia*. Roma: Laterza.
- Della Porta, D. y Diani, M. (1999). *Social movements: an introduction*. Oxford: Blackwell.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones. UNESCO.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 9-32.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- Dendaluce, I. (1999). La investigación educativa en el tercer milenio. *Bordón*, 51(4), 363-376.
- Department of Economic and Social Affairs of the United Nations (2004). World Youth Report 2003. The global situation of young people.
- Department of Economic and Social Affairs of the United Nations (2013). International Migration Report.
- DeSeCo Project (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Available in: www.deseco.admin.ch.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- DfES (2003). *Sustainable Development Action plan for Education and Skills*. Disponible en <http://www.dfes.gov.uk/sd>.
- DfES (2004). *Putting the World into World-class Education: An international strategy for education, skills and children's service*. Disponible en, <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspxPageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFES-1077-2004>
- Dierckxsens, D. (2008). La crisis actual como crisis civilizatoria, disponible en <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=77144>.
- Díez Nicolás, J. (2013). ¿Crisis económica, crisis financiera o crisis del sistema social global? *Revista Española de Sociología*, 19, 125-140.
- Diprose, C. (2012). Critical distance: doing development education through international volunteering. *Area*, 44(2), 186-192. doi: 10.1111/j.1475-4762.2011.01076.x. Recuperado de http://journals.ohiolink.edu/ejc/article.cgi?issn=00040894&issue=v44i0002&article=186_cdddetiv
- Domingo, A. (2013). *Educación y Redes Sociales. La autoridad de educar en la era digital*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Dogra, N. (2012). *Representations of Global Poverty, Aid, Development and INGOs*. London: I.B.Taurus.
- Donati, P. (1984). *Risposte alla crisi dello stato sociale. Le nuove politiche social in prospettiva sociologica*. Milano: Franco Angeli.

- Donati, P. (1999). *La ciudadanía societaria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Dower, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dower, N. y Williams, J. (2002). *Global Citizenship: A Critical Introduction*. New York: Routledge.
- Dubois, A. (2007). Desarrollo humano. En G. Celorio y A. López de Munain (coords.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp. 80-84). Vitoria/Bilbao: HEGOA.
- Edwards, R. y Usher, R. (2008). *Globalisation and Pedagogy*. London: Routledge.
- Egea, A., Tey, A. y Prats, E. (2014). Estudio crítico de la competencia social y ciudadana en España. *Revista educ@rmos. Formar ciudadanos para el presente y el futuro*, 4(12-13), 11-31.
- Elliot, T. S. (1989). *Poesía Completa*. Santo Domingo: Editora Universitaria de la Universidad de Santo Domingo.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149.
- Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid: Centro de Educación e Investigación para la Paz.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*. Bilbao: Descle de Brouwer.
- Estudio de Cooperación para el Desarrollo (ECODE). (2011). Estudio sobre metodología y prácticas de evaluación de acciones de educación para el desarrollo y sensibilización en la CAPV. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo.
- Fernández, G., Piris, S y Ramiro, P. (2013). *Cooperación Internacional y Movimientos Sociales emancipadores: Bases para un encuentro necesario*. Bilbao: HEGOA.
- Flores-Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. Mexico: UNUIES.
- 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).

- Fountain, S. (1995). *Education for development: a teacher's resource for global learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- García Estevez, N. (2012). *Redes sociales en internet. Implicaciones y consecuencias de las plataformas 2.0 en la sociedad*. Madrid: Editorial Universitas.
- Gaventa, J. y McGee, R. (eds.) (2010). *Citizen Action and National Policy Reform: Making Change Happen*. London: Zed Books.
- Gearon, L. (2006) NGDOs and Education: Some Tentative Considerations, *Reflecting Education*, 2(2). Available at [Http://reflectingeducation.net](http://reflectingeducation.net)
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M. and Landwehr-Brown, M. (2008). Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship with Global Learning. *Roerper Review*, 30, 11-23.
- Gilbert, J. (2005). *Catching The Knowledge Wave*. Wellington: NZCER Press.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Glass, R. D. (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy of Education*, 19, 275-296.
- Glenn, J. C., Gordon, Th. J. y Florescu, E. (2011). *State of the Future*. Washington: The Millenium.
- Glennie, A., Straw, W. And Wild, L. (2012). *Understanding public attitudes to aid and development*. London: Institute for Public Policy Research & Overseas Development Institute.
- Global Learning Programme (2014). *Global Learning Programme Handbook for Expert Centre Coordinators*. London: GLP.
- Gobierno de Navarra (2008). *I Plan Director de la Cooperación Navarra 2008-2011*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Gobierno de Navarra (2009). *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Gobierno de Navarra (2011). *II Plan Director de la Cooperación Navarra 2011-2014*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golding, C. (2011). The Many Faces of Constructivist Discussion. *Educational Philosophy and Theory*. 43(5), 467-483.
- Gómez, M. y Sanahuja, J. A. (1999). *El sistema internacional de Cooperación al Desarrollo*. Madrid: CIDEAL.

- González-Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Méjico: International Thompson Editores.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 141-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Harber, C. (2014). *Education and International Development: theory, practice and issues*. London: Symposium Books.
- Harrison, D. (2008). *Oxfam and the rise of development education in England from 1959 to 1979*. Unpublished PhD. London: Institute of Education, University of London.
- Hartmeyer, H. (2008). *Experiencing the World Global Learning in Austria: Developing, Reaching Out, Crossing Borders*. Munster: Waxmann.
- Harvey, D. (2009). *Cosmopolitanism and the Geographies of Freedom*. New York: Columbia University Press.
- Hayes, A. y McNally, E. (2012). Occupy Development Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 14, 100-109.
- Hegoa (1996). *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado Español. Una propuesta a debate*. Bilbao: Hegoa.
- Held, D. (2002). Cosmopolitanism: ideas, realities and defi cits. In D. Held y A. McGrew (eds.), *Governing Globalization. Power, Authority and Global Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Held, D. y McGrew, A. (eds.) (2000). *The Global Transformation Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Hicks, D. (2007a). Responding to the World. En D. Hicks and C. Holden (eds.), *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice*. London: Routledge.
- Hicks, D. (2007b). Principles and precedents. En D. Hicks and C. Holden (eds.), *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice*. London: Routledge.
- Hicks, D. (2008). Ways of Seeing: The origins of global education in the UK, *Background paper for Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship*. London.

- Hogg, M. (2011). *Do we need a deeper, more complex conversation with the public about global issues?* London: Think Global.
- Hoppers, C. O. (2008). *South African Research Chair in Development Education-Framework and Strategy*. Pretoria: University of South Africa.
- Hoskins, B., D'Hombres, B. y Campbell, J. (2008). Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3).
- Huckle, J. (2006). *Education for Sustainable Development: A briefing paper for the Training and Development Agency for Schools*. Available in <http://www.google.com/url?q=http://john.huckle.org.uk/download/2708/Education%20for%20Sustainable%20Development,%20a%20briefing%20paper%20for%20the%20Teacher%20Training%20Agency.doc&sa=U&ei=hakyVOXKEq2asQSTvYG4DA&ved=0CBYQFjAA&usg=AFQjCNF7v2d3DMWDz38JRP84Jd61YsRc2A>
- Huckle, I. (2012). Sustainable Development, en J. Arthur y A. Peterson (eds.) *The Routledge Companion to Education* (pp. 362-371). New York: Routledge.
- Hunt, F. (2012). *Global Learning In Primary Schools In England: Practices And Impacts*. Research Paper, N° 9, Development Education Research Centre. London
- Illeris, K. (ed.) (2009). *Contemporary Theories of Learning*. Abingdon: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Abingdon: Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge.
- Jiménez , F. y Villoria, M. (2012). La corrupción en España (2004-2010): datos, percepción y efectos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 138, 109-134.
- Joint Statement by the Council and the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council, the European Parliament and the Commission on European Union Development Policy (2005) *The European Consensus*, 14820/05, 22 November 2005, Brussels, available: http://www.fp7.org.tr/tubitak_content_files//268/dokumanlar/eu-consensus.
- Kachur, J. L. (2008). Human Rights Imperialism: Third Way Education as the New Cultural Imperialism. En A. Abdi and L. Shultz (eds.), *The Educating for Human Rights and Global Citizenship* (pp. 177-192). New York: State University of New York.

- Kenway, J. y Bullen, E. (2008). The Global Corporate Curriculum and the Young Cyberflaneur as Global Citizen. En N. Dolby and F. Rizvi (eds.), *Youth Moves-Identities and Education in Global Perspectives* (pp. 17-32). New York: Routledge.
- Kenway, J. y Fahey, J. (eds.) (2008). *Globalizing the Research Imagination*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Korten, D. C. (1987). Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development. *World Development*, 15.
- Korten, D. C. (1990). *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*. West Hartford: Kumarian Press.
- Krause, J. (2010). *European Development Education Monitoring Report- Development Education Watch*. Brussels: European Multi-Stakeholder Forum.
- Kumar, A. (2008). Development Education and Dialogical Learning in the 21st Century. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), 37-48.
- Lappalainen, R. (2010). The European Consensus on development education: From scratch to implementation and monitoring. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 11, 77-83.
- Laparra, M. y Pérez, B. (Coords.) (2012). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España. Colección de Estudios Sociales, N° 35*. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Latorre, B., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lemaresquier, T. (1987). Prospects for development education, some strategic issues facing European NGOs. *World Development*, 15, 189-200.
- León, I. (2010). Resignificaciones, cambios societales y alternativas civilizatorias, En I. León, (coord.), *Sumak Kawsay/Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 7-12). Quito: FEDAEPS.
- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación (3ª Ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leonard, A. (2008). Global school relationships: school linking and modern challenges. En D. Bourn and A. Leonard (Eds), *Development Education: debates and dialogue* (pp. 64-98). London: Institute of Education University of London.

- Ley Foral 5/2001, de 9 de marzo, de Cooperación al Desarrollo.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, p. 28927-28942. España.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 307, p. 45199-45220. España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, p. 17158-17207. España.
- Lissner, J. (1977). *Politics of Altruism, study of the political behaviour of voluntary development agencies*. Geneva: Lutheran World Federation, Dept. of Studies.
- Lunn, J. (2006). *Global Perspectives in higher education*. The Royal Geographical Society with IBG project report.
- Luczak, R. (2010) *The Present State and Future Perspectives of International Development Co-operation Research and Education in Poland*. Warsaw: Warsaw School of Social Sciences and Humanities/ Norwegian Institute of International Affairs/ Global Development Research Group.
- Macintyre-Mills, J. (2000). *Global Citizenship and Social Movements*. Amsterdam: Harwood.
- Marshall, H. (2005). Developing The Global Gaze In Citizenship Education: Exploring The Perspectives of Global Education Workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 76-92.
- Marshall, H. (2007). Global education in perspective: fostering a global dimension in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 355-374.
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imagineries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-5), 411-426.
- Martín Fraile, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23(1-2011), 45-70.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. (2004). La formació en valors, condició de ciutadania. *Revista Idees*, 21, 112-119.

- Martínez, N. (2013). ¿Es posible la promoción de una visión crítica y reflexiva del mundo desde la Universidad? La EpD en la Universidad Pública de Navarra, En S. Irisarri, *I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo. Evaluación de programas de movilidad en cooperación universitaria para el desarrollo. Actas Pamplona, del 29 al 31 de octubre de 2012* (pp. 136-145). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Martínez, S., Gea, J. M. y Barba, J. J. (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación de profesorado*, 15(2), 25-36.
- Martínez Domínguez, L. M. (2014). La responsabilidad social corporativa en las instituciones educativas. *Estudios Sobre Educación*, 27, 169-191.
- Mathison, S. (1988). Why triangulation? *Educational Research*, 17, 13-17.
- Matthews, J. y Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalisation, societies and Education*, 3(1), 49-66.
- Max-Neef. M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Icaria: Barcelona.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson educación.
- Mayo, M. (2005). *Global Citizens: Social Movements and the Challenge of globalisation*. London: Zed Books.
- Mayo, M., Gaventa, J. y Rooke, A. (2009). Learning global citizenship?: Exploring connections between the local and the global. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 161-175.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 25-52.
- McAdam, D. (1986). Recruitment to High-Risk Activism: The Case of Freedom Summer. *The American Journal of Sociology*, 92(1), 64-90.
- McCowan, T. (2013). *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury.
- McKenzie, A., Bourn, D., Evans, Brown, M., Shiel, C., Bunney, Collins, G., Wade, R., Parker, J., y Annette. J. (2003). *The Improving Practice Series: Global Perspectives in Higher Education*. London: DEA.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behrens, E. (1972). *Los límites del crecimiento. Informe del club de Roma*. México: F. C. E.

- Meadows, D. H., Meadows, D. L. y Randers, J. (1993). *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid: País-Aguilar
- Meadows, D., Randers, J. y Meadows, D. (2006). *Los límites del crecimiento 30 años después*. Barcelona: Galaxia-Gutenberg.
- Medicus Mundi Navarra (2011). *Informe investigación sobre la Educación para el Desarrollo en la Educación Primaria*. Pamplona: Medicus Mundi Navarra.
- Merriam, S. B. and Cafarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Londres: Sage
- Mesa, M. (2000). Educación para el Desarrollo: Entre la Caridad y la Ciudadanía Global. *Papeles*, 70, 9-26.
- 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*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz, Mimeo.
- Mesa, M. (2011). Evolución y futuros desafíos de la Educación para el Desarrollo. *Educación Global Research*, 0, 122-140.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think like a Adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow and Associates (ed.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-34). San Francisco: Josey Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Learning*, 1, 58-63
- Miguel González, S. J. (2012). *Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo*. Valladolid: Observatorio de la Cooperación internacional para el desarrollo en la Universidad de Valladolid.
- Ministerio de Asuntos Exteriores (1997). *Proyecto de Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Madrid: Gobierno de España.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2003). *I Plan Director de la Cooperación Española (2003-2005)*. Madrid: Gobierno de España.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2005). *II Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008)*. Madrid: Gobierno de España.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2009). *III Plan Director de la Cooperación Española (2009-2012)*. Madrid: Gobierno de España.

- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2011). *Plan Anual de Cooperación Internacional 2011*. Extraído el 1 de abril de 2013 de <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci3n/2011PACI.pdf>
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2013). *IV Plan Director de la Cooperación Española (2013-2016)*. Madrid: Gobierno España.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado (BOE), 260, 44037-44048.
- Montero, I., y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Morel, N., B. Palier y J. Palme (eds.) (2012). *Towards a social investment welfare state. Ideas, policies and challenges*. Bristol: The Policy Press.
- Morrow, R. A. y Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Morse J. M. y Niehaus, L. (2010). *Mixed method des ign: Principles and procedures*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe, Austral.
- Munné, F. (1995). Prólogo. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. V-VII). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria. Marcombo.
- Murga, M. A. (2009). La década de la educación por el desarrollo sostenible. Antecedentes y significados. *Bord3n. Revista de Pedagogía*, 6(2), 109-120.
- MZC (Mujeres en Zonas de Conflicto) (2010). *Manual de Formación de Agentes: Transversalización del género en los procesos de educación para el desarrollo*. Córdoba: Agencia Española de Cooperación Internacional al desarrollo (AECID).
- Narayan, D. y Petesch, P. (2002). *Voices of the poor in many lands*. Washington: The World Bank.
- Naredo, J. M. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenibilidad. *Revista de Documentación Social*, 12.
- National Intelligence Council (2012). *Global Trends 2030: Alternative Worlds*. Washington: National Intelligence.

- Navarro, V. (2004). *El Estado de Bienestar en España*. Madrid: TENOS.
- Ni Chasaide, N. (2009). Development Education and campaigning linkages. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 8, 28-34.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (1998). The Good as Discipline, the Good as Freedom. In D.A. Crocker and T. Linden (eds), *Ethics of Consumption*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Nussbaum, M. (1999). Patriotismo y cosmopolitismo. En M. Nussbaum (ed.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (pp. 13-29). Paidós: Barcelona.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities As Fundamental Entitlements: Sen And Social. *Justice, Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- 80:20 (2012). *80:20 Development in an Unequal World (6th Edition)*. Ireland: 80:20 Educating and acting for a Better World.
- Observatorio Metropolitano (2011). *La crisis que viene: algunas notas para afrontar esta década*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- OCDE (2008). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Paris: OECD.
- OCDE (2011). *Divided we Stand: Why Inequality Keeps Rising*. Paris: OECD.
- O'Loughlin, E. (ed.) (2008). *Global Learning in the Czech Republic: The European Global Education Peer Review Process, National Report on the Czech Republic*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Orden Hoz, A. de la y Mafokozi, J. (1997). Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón*, 49(4), 347-359.
- Orduna Allegrini, G. M. (2000). *La educación para el desarrollo local: una estrategia para la participación social*. EUNSA: Pamplona.
- Organización Naciones Unidas (ONU) (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Extraído de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml.
- Orozco, A. (2012). De vidas vivibles y producción imposible, disponible en www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/.../Amaia_Orozco.pdf

- Ortega Ruiz, P. y Minguéz Vallejos, R. (1996). Valores y Educación para el Desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 55-70.
- Ortega, M. L. (1994). *Las ONGD y la crisis del desarrollo*. Madrid: IEPALA - ETEA.
- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo (ED) de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Osler, A. (1994). *Development Education*. London: Cassells.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Osler, A. y Vincent, K. (2003). *Citizenship and the Challenge of Global Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- O'Sullivan, M. y Pashby, K. (eds.) (2008). *Citizenship education in the era of globalization: Canadian Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship. A guide for schools*. Oxford: Oxfam.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez-Llantada, M. C., y López, A. (2003). Metodología de encuestas: Conceptos básicos y diseños. En S. Fontes de Gracia, C. García, A. J. Garriga, M.C. Pérez-Llantada y E. Sarriá (Eds.), *Diseños de investigación en psicología (3ª Ed.)* (pp. 433-468). Madrid: Lerko Print.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Peters, M., Briton, A. y Blee, H. (eds.) (2008). *Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense Publishers B. V.
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in a Global Context. En M. O'Sullivan and K. Pashby *Citizenship Education in the Era of Globalization: Canadian Perspectives* (pp. 41-53). Rotterdam: Sense Publishers B. V.
- Pike, G. (2008a). Reconstructing the Legend: Educating for Global Citizenship. En A. Abdi and L. Shultz (eds.), *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Pitt, A. y Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776.

- PNUD (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano: La medición del Desarrollo Humano*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- PNUD (2001). *Informe sobre Desarrollo Humano: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano: La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano: Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- PNUD (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano: El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.
- Polit, D. F y Hungler, B. P. (2000). *Nursing Research: principles and Methods*. Philadelphia: Lippincott.
- Prestowitz, C. (2005). *Three Billion New Capitalists. The Great Shift of Wealth and Power to the East*. New York: Basics Books.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. Londres: Sage.
- Rajacic, A., Surian, A., Fricke, H. J., Krause, J. y Davis, P. (2010). DEAR in Europe-Recommendations for Future Interventions by the European Commission. Final Report of the Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising. Extraído el 22 de marzo de 2014 de <https://webgate.ec.europa.eu>.
- Ramonedá, J. (2013). Las otras crisis de la crisis. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía Social y el XXVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Oviedo.
- Ray, L. (2007). *Globalisation and Everyday Life*. Abingdon: Routledge.
- Regan, C. (1994). Non-governmental organisations and development education: Natural allies? *The Development Education Journal*, 1, 2-5.
- Richardson, R. (1990). *Daring to be a Teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Richardson, G., Blades, D., Kumano, Y. y Karaki, K. (2003). Fostering a Global Imaginery: the possibilities and paradoxes of Japanese and Canadian students' perceptions on the responsibilities of world citizenship, *Policy Futures in Education*, Vol.IX, 2.
- Richardson, G. H. y Blades, D. (eds.) (2006). *Troubling the Canon of Citizenship Education*. New York: Peter Lang.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.

- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9, 61-69.
- Rodríguez, A. y Aguilera, J. C. (2009). De la constitución moral de la sociedad a la educación moral según Durkheim. *Revista española de pedagogía*, 67(243), 319-336.
- Rogers, A. y Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. Berkshire: OUP.
- Rostow, W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rugendyke, B. (2007). Making poverty history?, In B. Rugendyke (de), *NGOs as advocates for development in a globalising world* (pp. 222-232). London: Routledge.
- Rychen, D. S. y Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International and National Experience*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Sádaba, C. y Bringué, X. (2011). *Redes Sociales. Manual de supervivencia para padres*. Barcelona: Editorial Viceversa.
- Sáez Alonso, R. (1996). Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para optar a la plaza de Profesor Titular de Universidad de *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*, en el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, en la Universidad Complutense de Madrid.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Salinas, K. (2012). *Una experiencia de innovación que acerca la Educación para el Desarrollo al profesorado. Diseño y puesta en práctica de un modelo de formación "expres"*. I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Desafíos de los Estudios del Desarrollo. Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES). Santander, Noviembre, 2012.
- Salinas, K. (2014). *Acercando la Educación para el Desarrollo a la escuela. Una mirada internacional, una mirada loca*. Pamplona: Konsue Salinas Ramos.
- Sánchez, C. R., y Darías, E. J. (1997). *Métodos y diseños de investigación en psicología*. Valencia: Promolibro.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sastre, J. J., Boni, A., Gómez, M. y Fernández-Baldor, A. (2012). Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades. En S. Irisarri (Coord.) *I Jornada sobre Universidad y Educación para el Desarrollo* (pp. 459-472). Pamplona: UPNA.

- Scheunpflug, A. (2008). Why global learning and global education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant. En D. Bourn (ed.), *Development Education: Debates and dialogues*. London: Institute of Education, University of London.
- Scheunpflug, A. (2011). Global Education and Cross-cultural Learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29-44.
- Scheunpflug, A. y Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46.
- Scott, W. y Sterling, S. (2007). Cultural Shift or Accommodation? A snapshot of education for sustainable development in English higher education, unpublished paper for UNECE.
- Scruton, R. (1985). *World Studies: Education or Indoctrination?* London: Institute for European Defence and Strategic Studies.
- Scruton, R. (2003). In Defence of the Nation. In D. Matravers and J. E. Pike (eds.), *Debates in Contemporary Political Philosophy: An anthology* (pp. 271-28). New York: Routledge.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82, 169-221.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development and Capabilities*, 6(2), 151-166.
- Senado (1994). Informe de la ponencia de estudio de la política española de Cooperación para el Desarrollo. Boletín Oficial de las Cortes Generales, n.º 196, 22 de noviembre.
- Senillosa, I. (1998). A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making?, *Development in Practice*, 8(1), 40-53.
- Serrano, J. F. M. (2000). *La Globalización. Cuadernos de Cristianismo y Justicia*, 103. Barcelona: Fundación Espinal.
- Sevillano García, M. L. (Dir.) (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Shiel, C. (2007). Developing and embedding global perspectives across the university. En S. Marshal (ed.), *Strategic Leadership of Change in Higher Education*. London/New York: Routledge.

- Shiel, C. y Jones, D. (2005). Global Perspectives and Higher Education: taking the agenda forward in a Business School. *The Development Education Journal*, 10(3), 10-12.
- Shiel, C. y Mann, S. (2006). Becoming a global citizen, *Bournemouth University Global Local education (BUGLE)*, internal news publication.
- Shiel, C. y McKenzie, A. (2008). *The Global University: the role of senior managers*. London: DEA/Bournemouth University.
- Shiel, C.; Williams, A. y Mann, S. (2005). Global Perspectives and Sustainable Development in the Curriculum: Enhanced Employability, More Thoughtful Society?, In *Enhancing Graduate Employability: The roles of learning, teaching, research and knowledge transfer, Proceedings of the Bournemouth University Learning and Teaching Conference*.
- Siegel, H. (2009). *Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination*. Unpublished paper: University of Miami.
- Sierra, A. M. (1997). *Quelle éducation pour quel développement?* Extraído de www.globenet.org/horizon-local/astm/
- Simon, B. (1991). *Education and the Social Order*. London: Lawrence and Wishart.
- Sinclair, S. (2008). *Why 'global learning'? and thinking about a new DEA. A DEA Thinkpiece*. London: DEA.
- Smith, J. K. Y. y Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.
- Smith, A. (2002). How Global Is the Curriculum? *Education Leadership*, 60(2), 38-41.
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and Education*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Spivak, G. (2003). *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press.
- Spivak, G. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 523-581.
- Standish, A. (2009). *Global Perspectives in the Geography Curriculum: Reviewing the moral case for geography*. London/New York: Routledge.
- Standish, A. (2012). *The False Promise of Global Learning: Why education needs boundaries*. London: Continuum.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Dartington: Green Books and the Schumacher Society.
- Sterling, S. y Huckle, J. (Ed.) (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.

- Stieglitz, J. E. (2002). *Globalization and Its Discontents*. New York: Norton.
- Storey, A. (2003). Measuring development. In G. McCann and S. McCloskey (eds.), *From Local to the Global: Key Issues in Development Studies* (pp. 25-40). London: Pluto.
- Stromquist, N. P. y Monkman, D. (2000). *Globalization and Education: Integration and Contestation Across Cultures*. Lanham: Rowman y Littlefield.
- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365.
- Suárez-Orozco, M. y Gardner, H. (2003). Educating Billy Wang for the World of Tomorrow. *Education Week*, 23(8), 34-44.
- Talbert, T. L. (2005). Freedom or French Fries: Packaged democracy for world consumption. En C. White and R. Openshaw (eds.), *Democracy at the Crossroads. International Perspectives on Critical Global Citizenship Education* (pp. 31-54). Oxford: Lexington Books.
- Tarrow, S. (2005). The Dualities of Transnational Contention: Two Activist Solitudes or a New World Altogether? *Mobilization: An International Journal*, 10(1), 53-72.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18, 319-339.
- Tite, R. (2008). All-Stards and Discards: Schooling and the Rest of Our Lives. En M. Gardner and U. Kelly (Eds), *Narrating Transformative Learning in Education* (pp. 75-95). New York: Palgrave Macmillan.
- Tallon, R. (2012). Emotion and Agency within NGO Development Education: what is at work and what is at stake in the classroom. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(2), 5-22.
- Todd, S. (2009). *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. London: Paradigm.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Touriñan, J. M. y Saéz, M. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.
- Trewby, J. (2007). *A Pedagogy of the Gap Year: Using a follow-up programme to stimulate ongoing involvement in campaigning and development education*. University of Reading.
- Trewby, J. (2014). *Journeys to engagement with the UK Global Justice Movement: Life stories of activist-educators*. Institute of Education, University of London, Unpublished PhD Thesis.

- Tye, K. (1999). *Global Education-A Worldwide Movement*. California: Interdependence Press.
- Unceta, K. y Yoldi, P. (2000). *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Editorial del Gobierno Vasco.
- UNESCO (1974). Actas de la Conferencia General 18.ª Reunión, 17 de octubre-23 de noviembre. Volumen 1, Resoluciones, París.
- UNESCO (2005). *Educación con miras al desarrollo. Decenio de las Naciones Unidas 2005-2014*. Resolución 57/254.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/2014. Teaching and learning: achieving quality for all*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1990). *1990 UNICEF Annual Report*. New York: UNICEF.
- UNICEF (1991). *Education for Development: Report of the Consultation*. France: Thonon-les-Bains.
- UNICEF (1992). Education for Development, Child Rights Awareness, Child Participation, and Engagement for Global Solidarity in Industrialized Countries E/ICEF/1992/L.8. Extraído de www.enredate.org/mail/unicef/epd/unicef_E4D_framework.pdf.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2013). Trends in International Migrant Stock: The 2013 Revision- Migrants by Age and Sex (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2013/Age).
- Valdés, G. (2009). *Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Vare, P. y Scott, W. (2008) Education For Sustainable Development: two sides and an edge, DEA Thinkpiece, www.dea.org.uk/thinkpieces
- Vega, R. (2009). Crisis civilizatoria, *Revista Herramienta*, 42, Buenos Aires.
- Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villalobos, O. (2012). Comunicación y ciudadanía en la era de las redes sociales. *Quórum Académico*, 9(1), 5-8.
- Voorhees, R. A. (2001). Competence-based learning models: a necessary future. *New Dir Instit Res* 110, 5–13
- Walker, M. (2006). *Higher education Pedagogies*. Berkshire: Open University press. McGraw-Hill.
- Walker, M. y Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Wallace Brown, G. y Held, D. (eds.) (2010). *The Cosmopolitan Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Madrid: Akal.
- Weber, N. (2012). *A Comparative Study of the Shifting Nature of International Non-Government Organisation Global Education Programing in Canada and the United Kingdon*, Unpublished PhD, University of Toronto.
- White, C. (2005). Critical Democratic Education for Social Efficacy. In C. White and R. Openshaw (eds.), *Democracy at the Crossroads. International Perspectives on Critical Global Citizenship Education* (pp. 77-90). Oxford: Lexington Books.
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011). Moving forward on competencies in sustainability. *Environment-Sci Policy Sustainable Development* 53, 3-13
- Wilkinson, C. (2009). La crisis civilizatoria, disponible en <http://proyectonacional.wordpress.com/2009/04/22/la-crisis-civilizatoria-por-carlos-wilkinson/>
- World Economic Forum (2013). *Global Risks 2013*. Geneva: Eight Edition, World Economic Forum.
- Wright, C. (2012). Postcolonial cosmopolitanisms. In V. Andreotti and L. M. de Souza (eds.) *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (pp. 47-67). London: Routledge.
- Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya/Alauda.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Lista de las Capacidades básicas según Nussbaum y Walker

Según Nussbaum, la lista de las capacidades básicas que deberían ser aseguradas a cada persona en virtud de su dignidad humana y que son esenciales en la estructuración de un orden global que fomente unas condiciones de vida digna para todas las personas sobre la Tierra son:

- **Vida:** ser capaz de vivir una vida humana de duración normal (no morir prematuramente).
- **Salud corporal:** ser capaz de tener buena salud.
- **Integridad corporal:** ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro, sentirse seguro y satisfecho.
- **Sentidos, imaginación y pensamiento:** Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias
- **Emociones:** ser capaz de amar y mantener vínculos afectivos con las demás personas.
- **Razón práctica:** ser capaz de formular una concepción del bien y de la propia vida.
- **Afiliación:** ser capaz de respetar y vivir con los demás y uno mismo.
- **Otras especies:** ser capaz de respetar, cuidar y vivir con la naturaleza y animales.
- **Juego:** ser capaz de reír, jugar y disfrutar.
- **Control del propio entorno:** ser capaz participar, expresarse o asociarse políticamente; así como de tener propiedad material o empleo.

Cuadro 11: Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la Educación¹

<p>Razón práctica: implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.</p>
<p>Resiliencia (significa capacidad de recuperación, es un término psicológico) educacional: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.</p>
<p>Conocimiento e imaginación: implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema –de una disciplina o profesional– conforme a procesos de investigación académica estandarizados. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.</p>
<p>Disposición al aprendizaje: implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (<i>inquirir</i>) activo.</p>
<p>Relaciones sociales y redes sociales: ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio.</p>
<p>Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.</p>
<p>Integridad emocional, emociones: no estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.</p>
<p>Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.</p>

Fuente: Walker, 2006, pp. 128-129

¹ Si bien es cierto que Walker elabora la lista de capacidades dentro del contexto de la educación superior, se considera que también podrían valer para cualquier otra etapa o proceso educativo.

Anexo 2. Relación entre objetivos, cuestiones e hipótesis de la investigación.

a) Sobre las ONGD y centros escolares como contextos de la EpD

- Pregunta 1: ¿En qué cultura de EpD se mueven las ONGD?, ¿cómo la definen?

Objetivo 1. Identificar la idea EpD y de ciudadanía que tienen ONGD y centros escolares y qué estrategias usa para educarla.

Hipótesis 1. Las ONGD y los centros escolares coinciden en la conceptualización de la EpD aunque no tienen claros los principios pedagógicos de la EpD.

- Pregunta 2: ¿cómo lo llevan a cabo?, ¿cómo son las experiencias reales?, ¿cuáles son las principales actividades que realizan?, ¿con qué medios cuentan?

Objetivo 2. Entender cómo es la práctica de la EpD de ONGD y centros escolares de Navarra.

Hipótesis 2. La mayoría de propuestas de trabajo, materiales y recursos de integración de la EpD en los centros educativos provienen de parte de las ONGD. Predominan las prácticas de carácter puntual y aislado. Y pocos procesos de evaluación.

- Pregunta 3: ¿Cuáles son las principales necesidades que destacan?, ¿cuáles son las acciones educativas pertinentes para satisfacer dichas necesidades que realizan?, ¿qué problemas encuentran?, ¿Qué posibilidades tienen de trabajar bajo el enfoque de la EpD?

Objetivo 3. Conocer las carencias de tipo conceptual, operativo y organizativo que encuentran las ONGD y centros educativos al aplicar la EpD.

Hipótesis 3. Escasa presencia en los centros educativos, sus tradiciones organizativas, horarios y prácticas reducen la implicación.

b) Sobre la relación entre ONGD y centros educativos

- Pregunta 4: ¿existen verdaderamente metas y compromisos compartidos?, ¿se tiene en cuenta las características de espacio de trabajo de cada agente?, ¿y sus funciones?, ¿se escuchan e intenta responder a las necesidades reales de cada agente?

Objetivo 4. Comprobar si existe una colaboración entre agentes.

Hipótesis 4. Entre ONGD y centros educativos existe un trabajo conjunto pero no realmente colaborativo.

c) Sobre la vivencia de la formación de los docentes

- Pregunta 5: ¿Cómo ha sido la formación en EpD de los docentes?, ¿dónde?, ¿qué falló-sirvió?, ¿es suficiente?

Objetivo 5. Documentar las experiencias de los docentes sobre su formación en EpD.

Hipótesis 5. En la mayoría de los casos de trata de auto-formación.

- Pregunta 6: ¿Cómo de capaces de sienten los docentes en su trabajo de la EpD?

Objetivo 6. Indagar en la autopercepción de los docentes.

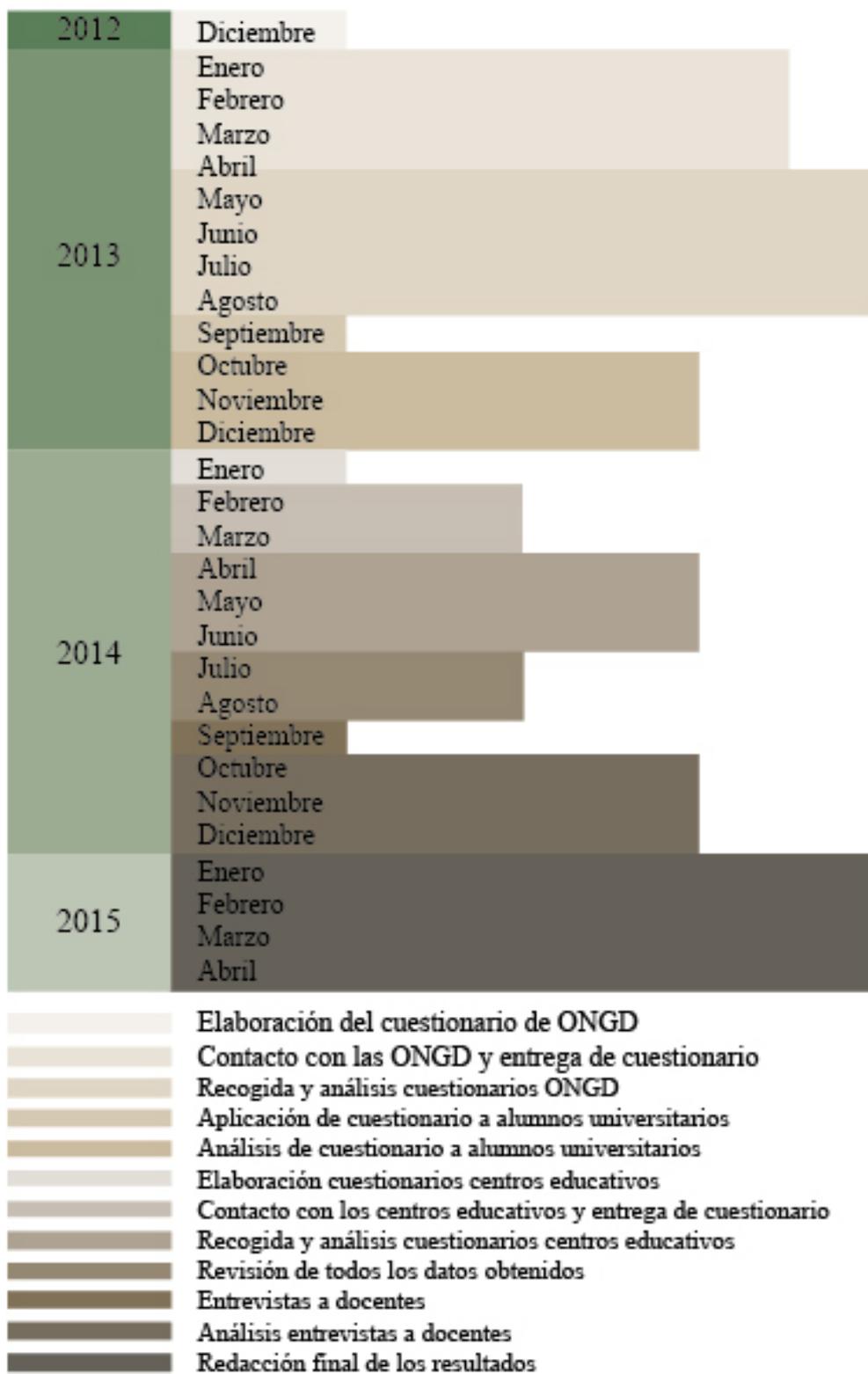
Hipótesis 6. Poco profesorado que trabaja la EpD se siente reconocido o apoyados. Los docentes valoran la EpD incluso la necesidad de integrarla en las escuelas pero no presentan ciertas actitudes que pueden actuar como obstáculos para el ejercicio de dicha acción.

- Pregunta 7: ¿Qué aspectos se podrían mejorar de la formación de los docentes en EpD?

Objetivo 7. Vislumbrar posibles necesidades de la formación de profesionales de la educación en EpD.

Hipótesis 7. Los profesores presentan un conocimiento escaso y genérico del concepto de EpD, más que procedimental.

Anexo 3. Cronograma de la tesis doctoral



Anexo 4. Circular de presentación de la investigación

TESIS EDUCACION PARA EL DESARROLLO EN NAVARRA.

SARAH CARRICA

Una vez más os pedimos colaboración para responder un cuestionario que os hará llegar la Doctoranda de la UN Sarah Carrica con motivo de su investigación sobre la Educación al Desarrollo en Navarra. Consideramos muy importante la colaboración con dicha estudiante ya que, como Coordinadora, nos permitirá tener una imagen amplia de las experiencias de EpD formal y no formal que han existido y existen entre nuestras ONGD, así como la situación actual y cómo se han visto afectadas estas labores tras los recortes de presupuestos.

Muchas gracias desde la Comisión de Educación.

Anexo 5. Cuestionario ONGD

Este cuestionario se realiza con el objetivo de analizar cómo se trabaja la Educación para el Desarrollo (EpD) en las ONGDs Navarras. Por favor, lea atentamente las 18 preguntas y conteste con sinceridad. Puede ocupar el espacio que desee en las respuestas. Su ayuda y la información que nos facilite es inestimable. Por ello, de antemano, les queremos agradecer el tiempo empleado en responder el cuestionario, creemos que merecerá la pena para intentar mejorar algo tan importante para todos nosotros como es la EpD. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

1. Nombre de la ONGD, Asociación, etc.
2. ¿Encuentra alguna diferencia entre sensibilización y EpD? ¿Cuál? En caso de ser afirmativo, ¿qué objetivos se buscan con la sensibilización?
3. Nombra los últimos 10 actos de sensibilización que hayáis realizado:
4. ¿Cómo explicaría la EpD a alguien que nunca haya oído hablar de tal concepto?
5. En su opinión, ¿debería la EpD desempeñar un papel activo en la educación formal y no formal de los/las ciudadanos/as?, ¿porqué?
6. ¿Cuáles considera que son los desafíos más importantes con los que se topa la EpD?
7. ¿Qué medidas deberían tomarse para impulsar la EpD en nuestra sociedad?
8. ¿Qué debería conseguir en las actitudes del ciudadano/a el aprendizaje de la EpD?
9. Descripción de las últimas 10 actividades realizadas en torno a la EpD.
Actividades de EpD en educación formal:
Actividades de EpD en educación no formal:
10. ¿En qué fechas se empezó a trabajar en EpD en su ONGD?
11. Objetivo
12. ¿A quién van dirigidas?
13. ¿Quién las realiza?
14. Recursos necesarios. ¿son propios?
15. Tiempo
16. Presupuesto
17. ¿Realizáis algún tipo de evaluación de las actividades? ¿Cuales?
18. ¿Cómo van a quedar esas actividades después de los recortes?

Muchas gracias por su colaboración, tiempo y ayuda.

Anexo 6. Email enviado a los centros escolares

Estimado centro,

Mi nombre es Sarah Carrica, investigadora del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Estoy realizando una investigación, en colaboración con la CONGDN sobre la Educación para el Desarrollo en la educación formal en Navarra.

Me pongo en contacto con ustedes para pedirles la colaboración en el presente estudio contestando al cuestionario que adjunto con este email. Aunque cuento con la ayuda de la CONGDN, el estudio no se centra en el proyecto de Escuelas Solidarias, sino que, lo que interesa saber es cuántos docentes, centros, trabajan bajo este enfoque y saber sus opiniones, creencias, experiencias, prácticas.

De modo que es interesante que todos los profesores del centro que trabajen o hayan trabajado bajo el enfoque de la EpD contesten el cuestionario, para poder reflejar mejor la realidad en el tema.

Para cualquier duda sobre la investigación o el cuestionario, no duden en ponerse en contacto conmigo: Sarah Carrica Ochoa
email: scarrica@alumni.unav.es
teléfono: 650076662

Un cordial saludo y muchas gracias por su ayuda,
Sarah

Anexo 7. Cuestionario Centros Escolares

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LOS CENTROS ESCOLARES

Información sobre el cuestionario e instrucciones

Este cuestionario forma parte de una investigación, que se realiza desde la Universidad de Navarra con conocimiento de la Coordinadora de ONGD de Navarra, de diagnóstico sobre la situación de la Educación para el Desarrollo en nuestra Comunidad Foral de Navarra, lo cual hace especialmente importante su participación.

A través de este cuestionario, se pretende comprender algunas de sus **opiniones, percepciones y prácticas**. Por favor, lea atentamente las preguntas y conteste con **sinceridad** marcando en cada pregunta la casilla correspondiente y escribiendo lo necesario. Puede ocupar el espacio que desee en las respuestas. Sus respuestas serán **totalmente confidenciales** y se utilizarán únicamente con un fin de investigación.

Su ayuda y la información que facilite es inestimable. Por ello, de antemano, agradecer su colaboración en el intento de mejorar algo tan importante para todos nosotros como es la Educación para el Desarrollo (EpD).

Sexo:	Edad:			
Centro educativo:				
Localidad:				
Tipo de Centro:	Público	Concertado	Privado	
Modelo lingüístico:	Castellano	Euskera A	Euskera B	Euskera D
Carácter del Centro:	Laico	Religioso		
Años de docencia:				
Años de enseñanza en el centro:				
Asignatura o asignaturas que se imparten:				
Curso escolar en el que se da clases:				
Cargo o responsabilidad asumida dentro del centro:				

<p>1. ¿Cómo explicaría la EpD a alguien que nunca haya oído hablar de tal concepto?</p>
<p>2. ¿Qué debería conseguir en las actitudes del ciudadano/a el aprendizaje de la EpD?</p>
<p>3. ¿Has recibido formación de EpD? En caso de que sí, ésta ha sido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Autoformación b) Parte de su formación inicial para ser docente c) Parte de su formación permanente como docente
<p>4. ¿Considera que en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria y Pedagogía debería incluirse formación en EpD? ¿Porqué?</p>
<p>5. ¿Cuál (o cuáles) sería el mejor modo de integrar y trabajar la EpD en los centros escolares?:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Como perspectiva transversal en todas las áreas o materias, apoyado por el Proyecto Educativo de Centro b) Únicamente en materias como CC Sociales o Conocimiento del Medio c) En las horas de tutoría d) Como actividades extracurriculares y complementarias e) En la materia de Educación para la Ciudadanía
<p>6. En su opinión, ¿debería la EpD desempeñar un papel activo en la educación formal y no formal de los/las ciudadanos/as?, ¿porqué?</p>
<p>7. Tras su experiencia práctica ¿Considera que la EpD se integra adecuadamente en el currículo escolar o que constituye más un bien un tema introducido por empeño personal del docente?</p>
<p>8. ¿Cuáles considera que son los desafíos más importantes con los que se topa la EpD?</p>
<p>9. ¿Considera que el entorno educativo facilita o impide trabajar EpD en las aulas? ¿Cómo?</p>
<p>10. ¿Qué medidas cree que deberían tomarse para impulsar la EpD en los centros educativos?</p>
<p>11. ¿Cuáles diría que son los puntos débiles y fuertes del profesorado para trabajar bajo el enfoque de la EpD?</p>

12. Valore del 1 al 5, siendo: 1 nada, 2 poco, 3 regular, 4 bastante y 5 mucho; las siguientes afirmaciones:

	nada	poco	regular	bastante	mucho
a) Siento que mi trabajo en EpD se valora positivamente en mi centro desde el punto de vista profesional					
b) Recibo apoyo y colaboración de mis compañeros de claustro					
c) Siento que mi trabajo es más rico y valioso si lo hago bajo el enfoque de la EpD					
d) Considero que tengo una buena formación en EpD para trabajarla en el aula					
e) El apoyo externo al centro en forma de materiales, asesoramiento o formación es crucial para desarrollar mi trabajo en EpD					
f) La actitud de mis alumnos mejora tras trabajar en EpD					
g) Trabajar bajo el enfoque de la EpD ayuda a mis alumnos a comprender mejor el mundo que les rodea					
h) Trabajar bajo el enfoque de la EpD ayuda a mis alumnos a desarrollar su capacidad de análisis y reflexión					

13. Indique quiénes se han implicado cuando se la trabajado la EpD en su centro y en qué grado (del 1 al 5)

	Sí/No	nada	poco	regular	bastante	mucho
a) Centro Escolar						
b) Alumnado						
c) Profesorado						
d) Orientadores						
e) Familias						
f) Organizaciones del entorno						
g) ONGD						

14. ¿Desde cuándo trabaja en su aula la EpD?

15. ¿Qué temas ha trabajado con sus alumnos que guarden relación con la EpD? ¿Porqué?

16. Cuando ha trabajado EpD en su aula ha sido por (Señale cuáles de las siguientes han sucedido):

- a) Iniciativa propia
- b) Iniciativa de ONGD
- c) Forma parte del proyecto educativo del centro

17. Cuándo ha trabajado EpD en el aula, ¿de qué manera ha sido?:

- a) Actividades puntuales
- b) Actividades complementarias incluidas dentro de un programa o proyecto del centro
- c) Actividades extracurriculares
- d) Actividades ligadas a alguna asignatura en concreto __Indique cuál:
- e) Dentro de la programación de un área o materia, diseñada desde el enfoque de la EpD
- f) Actividades realizadas en colaboración con ONGD u otros agentes externos

18. Y las ha realizado:

- a) En colaboración con más profesorado
- b) De manera independiente y por iniciativa propia
- c) En colaboración con ONGD

19. Si ha trabajado con alguna ONGD, indique con cuál o cuáles:

20. ¿Cómo valora el trabajo conjunto Escuelas-ONGD en EpD?

21. Al tratar la EpD en el aula, centra la mayor parte de su trabajo en:

- a) Dar contenidos, conocimientos
- b) Fomentar y desarrollar la capacidad de análisis y reflexión
- c) Trabajar la empatía y el pensamiento crítico
- d) Promover la acción

22. Los materiales con los que trabaja o ha trabajado son:

- a) Elaboración propia o del departamento o del centro
- b) Proporcionados por ONGD
- c) Proporcionados por la Administración
- d) Adaptaciones propias de libros de texto de las editoriales comerciales
- e) Sacados de Internet
- f) Otros:

23. En el caso de manejar materiales elaborados por ONGD, éstos (valore del 1 al 4, siendo 1 nada y 5 mucho):

	nada	poco	regular	bastante	mucho
a) Los materiales se integran de forma coherente en el currículo escolar					
b) Las propuestas se adaptan a la realidad social del centro, sus familias y alumnado					
c) Los materiales son adecuados para los tiempos y espacios de la organización del centro					
d) Los materiales se adecuan a las necesidades formativas del alumnado					
e) Cuando los materiales no han sido propios, ha sido fácil entenderlos y aplicarlos					

24. Indique de que ONGD suele utilizarlos

25. Después de la práctica ¿realiza algún tipo de evaluación o valoración, comprobando el impacto en los alumnos?

26. Después de la práctica ¿realiza algún tipo de evaluación o valoración, comprobando el impacto en el centro educativo?

27. Ordene los siguientes elementos según considere influyan más o menos en el éxito de la EpD en el centro educativo

- a) Implicación de la Administración
- b) Implicación del profesorado
- c) Implicación de las familias
- d) Implicación de los alumnos
- e) Implicación de ONGD
- f) Tipo de contenidos/temas
- g) Tipo de actividades
- h) Formación de los docentes
- i) Recursos disponibles

28. ¿Estaría dispuesto/a a mantener una entrevista, con la autora del cuestionario, que permita conocer mejor su experiencia? Si es que sí, anote nombre y teléfono de

contacto:

Si lo desea, puede adjuntar a este cuestionario algún ejemplo que considere significativo de EpD que haya realizado en su práctica docente. Explicando al menos: personas involucradas, breve descripción, objetivos, tema, actividades, recursos, dificultades y logros.

Su experiencia y opinión supone una valiosa información para la realización de este estudio.

Para cualquier duda o sugerencia en relación con este estudio puede ponerse en contacto con Sarah Carrica Ochoa: scarrica@alumni.unav.es

POR FAVOR, ENVÍE SU CUESTIONARIO CUMPLIMENTADO A: scarrica@alumni.unav.es

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 8. Cuestionario Alumnado universitario

CUESTIONARIO SOBRE DESARROLLO HUMANO

Información sobre el cuestionario e instrucciones

Este cuestionario ha sido diseñado para conocer hasta qué punto estás familiarizado con temas de **Desarrollo Humano y la Educación para el Desarrollo**.

A través de este cuestionario, nos gustaría comprender algunos de tus **conocimientos, creencias, actitudes y prácticas**.

Recuerda que no existen opciones correctas o incorrectas. Tus respuestas serán **totalmente confidenciales** y se utilizarán únicamente con un fin de investigación. Por tanto, procura contestar con **sinceridad**, marcando en cada pregunta la casilla correspondiente y escribiendo lo necesario.

Agradecemos tu **colaboración** y esperamos que los resultados de este estudio permitan **mejorar** la Educación de manera que facilite el Desarrollo Humano de todas las sociedades.

Muchas Gracias.

DATOS GENERALES

Por favor, completa los siguientes datos:

Sexo:	Varón	Mujer
Edad:		
Localidad y Comunidad:		
Centro educativo:		

<p>1. ¿Has oído alguna vez hablar del Desarrollo Humano? Sí__ No__</p>
<p>2. Si es que sí, explica brevemente qué significa</p>
<p>3. ¿Has oído alguna vez hablar de la Educación para el Desarrollo (EpD)? Sí__ No__</p>
<p>4. Si es que sí, explica brevemente qué significa</p>
<p>5. ¿Se trabajaba EpD en tu centro educativo? Sí__ No__ ¿De qué modo?</p>
<p>6. ¿Cómo crees que trabajar la EpD en los centros educativos influye en el desarrollo de la sociedad?</p>
<p>7. ¿Sabrías explicar alguno de los siguientes conceptos? Indica cuales y hazlo brevemente:</p> <p>a) Responsabilidad social: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>b) Ciudadanía global: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>c) Participación social: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>d) Desarrollo humano sostenible: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>e) Globalización: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>f) Desigualdades sociales: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>g) Solidaridad: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>h) Sensibilización: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>i) Derechos Humanos: Sí__ No__ / Explicación:</p>
<p>8. Indica si conoces la existencia y función de:</p> <p>a) ONU: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>b) UNESCO: Sí__ No__ / Explicación:</p> <p>c) ONGDs: Sí__ No__ / Explicación:</p>
<p>9. ¿Crees que la inmigración posee alguna ventaja para el país de acogida?</p>

Sí__ No__¿Cuáles?

10. ¿Cuáles son las características de un buen ciudadano? Nombra cuatro:

11. ¿Consideras que en tu etapa escolar has recibido la formación suficiente teórica y práctica necesaria como para:

a) fomentar y valorar propuestas solidarias: Sí__ No__

b) procurar entornos de convivencia: Sí__ No__

c) participar en tu comunidad: Sí__ No__

d) interpretar desde un punto de vista crítico los acontecimientos sociales: Sí__ No__

12. ¿Estás al tanto de los acontecimientos políticos y económicos?

Sí__ No__

13. ¿Has realizado alguna vez voluntariado?

Sí__ No__¿En qué consistía/consiste?

14. ¿Sientes que podrías hacer más por tu sociedad?

Sí__ No__¿Por ejemplo?

Anexo 9. Consentimiento informado entrevista docentes

Consentimiento informado de participación en el estudio

Esta entrevista forma parte de la investigación llevada a cabo en la tesis doctoral realizada en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra con el objetivo de estudiar la Educación para el Desarrollo (EpD) en la Comunidad Foral de Navarra.

El objetivo de esta entrevista es conocer sus experiencias personales y profesionales en cuanto a la EpD, con especial interés en su formación sobre el tema. No se trata de poner a prueba lo que sabe, sino de entender cómo ha sido su trayectoria hasta llegar a lo que sabe y cómo eso influye en su manera de enseñarlo al alumnado.

Entendemos que su participación en esta entrevista es voluntaria, y por tanto, podría, si es de su parecer, no responder a alguna cuestión o comentar algún otro aspecto sobre la EpD que no se mencione en las preguntas.

Su nombre real, así como el centro al que pertenece no serán utilizados en la redacción final del estudio, utilizando seudónimos para ambos.

Para más información sobre el estudio, por favor contacte con la investigadora:

Sarah Carrica Ochoa
Estudiante de Doctorado
Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
scarrica@alumni.unav.es

**Por favor
marca para
confirmar**

Confirmando que he leído y comprendido la información recibida sobre este estudio.

He tenido la oportunidad de considerar la oportunidad de participar y de preguntar dudas las cuales han sido resueltas.

Entiendo que mi participación es voluntaria y podría retirarme en cualquier momento.

Entiendo que la información que de pueda ser utilizada para la investigación, pero se mantendrá mi anonimato.

Estoy de acuerdo con que esta entrevista sea grabada.

Nombre del entrevistado/a: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 10. Guión entrevista docentes

INFORMACIÓN GENERAL PARA EL ENTREVISTADOR:

Esta entrevista ha sido diseñada para llevar a cabo con aquellas personas que, habiendo completado el cuestionario, han accedido voluntariamente a mantener un encuentro con las responsables de la investigación.

Con ello pretendemos ampliar y profundizar en algunos de los temas que ya han sido recogidos en el cuestionario. Además, la ocasión de hablar con las autoras proporciona a los docentes la oportunidad de mostrar sus experiencias, opiniones, preocupaciones e intereses más destacados.

A continuación, se presenta un guión orientativo que facilite el diálogo con los docentes y posibilite un marco para la expresión de sus vivencias personales y profesionales.

Nota: los datos obtenidos en esta entrevista recibirán un tratamiento confidencial. Por tanto, no se revelará la identidad de los docentes.

DATOS DESCRIPTIVOS

Fecha y lugar de la entrevista:

Nombre del entrevistado:

Curso y asignatura que imparte:

Guión de entrevista a los docentes que trabajan la Educación para el Desarrollo.

Estamos llevando a cabo un estudio sobre la Educación para el Desarrollo en Navarra y queremos conocer la opinión del profesorado experto en este tema.

Por ello, nos dirigimos a ti y solicitamos tu opinión:

CONOCIMIENTO

1. ¿Para ti qué supone la EpD? ¿Cómo la definirías?

OPINIÓN

2. ¿Cuáles son las dificultades más importantes con las que te has encontrado para desarrollar la Educación para el Desarrollo en tu centro educativo?
3. ¿Qué sería necesario realizar para paliar las dificultades señaladas?

COLABORACIÓN

4. ¿Qué ventajas se obtiene por pertenecer a la Red de Escuelas Solidarias para desarrollar eficazmente la Educación para el Desarrollo en tu centro docente? ¿Por qué?
5. ¿Colaboras con alguna ONGD? ¿Qué tal es la relación con ésta?

FORMACIÓN

6. ¿Cómo ha sido/es tu formación en EpD?
7. ¿Si tienes en cuenta la formación recibida, la formación inicial, los cursos, cursillos etc... qué parte de esta formación consideras que te ha sido útil? ¿por qué?
8. ¿Crees que falta formación a los profesores en ese sentido? ¿esta falta de formación es a nivel inicial o continua?
9. ¿Cómo tiene que ser esa formación?

10. ¿Hay algo de tu experiencia personal o profesional que sea significativo para tu experiencia como profesor actualmente?

IMPACTO DE LA EPD EN EL AULA

11. ¿Como describirías tu experiencia profesional previa a trabajar bajo el enfoque de la EpD?

12. ¿Y los efectos de trabajar bajo el enfoque de la EpD? Alumnado, compañeros/as, familias...

CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

13. ¿Si te hablan de un/a profesor/a diciendo que muestra una gran competencia social y cívica que esperarías de él o de ella?

14. ¿Crees que las características personales del docente influyen a la hora de trabajar o no la EpD en su aula? ¿Cuáles?

COMENTARIOS SOBRE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

15. ¿Qué piensas sobre los resultados?

16. ¿Te sientes identificado/a con ellos?

Partes de la entrevista	Preguntas	Comentarios
Introducción	<ul style="list-style-type: none">• Presentarme• Repetir/recordar la información sobre el estudio• Explicar el objetivo de la entrevista• Entregar consentimiento informado	
Preguntas preparadas	<ul style="list-style-type: none">• Comenzar a grabar• Comenzar con las preguntas que den lugar a la conversación	
Enseñar conclusiones previas del cuestionario cumplimentado anteriormente	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué piensas sobre los resultados?• ¿Te sientes identificado/a con ellos?	
Cierre de la entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Algo que añadir antes de acabar?• Realizar un pequeño resumen de los puntos más importantes tratados• Agradecer la participación• Explicar siguientes pasos del estudio	