



MONOGRÁFICO

***Cooperación al Desarrollo en Educación:
Alianzas con Educación Comparada desde
la Perspectiva del Desarrollo***

***(Cooperation in relation to Development in Education:
Alliances in Comparative Education according to the
Developmental Approach)***







**PRESENTACIÓN DEL
MONOGRÁFICO:
*COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN
EDUCACIÓN: ALIANZAS CON
EDUCACIÓN COMPARADA DESDE LA
PERSPECTIVA DEL DESARROLLO***

*Presentation of the Monographic Section:
Cooperation in relation to Development in
Education: Alliances in Comparative Education
according to the Developmental Approach*

*María Jesús Martínez Usarralde**

Desde hace ya algunos años, la disciplina «Cooperación para el Desarrollo en Educación», se ha hecho un hueco en los planes de estudio de nuestros y nuestras estudiantes de Pedagogía, Educación Social y Magisterio, continuando también presente en los nuevos estudios de Grado que, poco a poco, van jalonando los escenarios universitarios¹. Y no resulta en absoluto una elección ar-

* Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València.

¹ Fueyo (2008) hace, precisamente, una reflexión del estado de la cuestión de esta disciplina en las universidades españolas desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), apuntando, de manera acertada, cómo, y si bien la introducción de la Edu-

bitraria, dado que esta disciplina consigue que la reflexión sobre el desarrollo y sus consecuencias en todos los ámbitos vitales se haga eco de manera transversal en los diferentes grados de Ciencias Sociales y Humanas (aquí radica, precisamente, una de sus riquezas: su interdisciplinariedad, aprovechada por los Diplomas, Postgrados y Master que se proponen desde ámbitos bien diversos y todos ellos necesitados de profesionales con competencias en cooperación internacional) y continúe lanzando retos intelectuales provenientes de diversas partes del planeta, tanto del hemisferio Norte como del Sur. Se va configurando, así, un discurso articulado que trata de responder a los envites intelectuales de aspectos como los límites del desarrollo y el subdesarrollo, el poder del imaginario social para participar con protagonismo real en el desafío de los modelos de desarrollo desde sus capacidades y su convicción de cambio y trabajar las *miradas* que gozan de cierta tradición dentro de la disciplina, como son, poniendo algunos ejemplos, la perspectiva de género, el modelo de desarrollo de Derechos Humanos o la apuesta firme por políticas de desarrollo sostenible aceptado, gestionado y coordinado por las sociedades afectadas, y que tenga en cuenta las realidades sociopolíticas locales².

cación para el Desarrollo fue tardía y de evolución más lenta que en otros niveles educativos, en la actualidad adopta fórmulas diversas en el contexto universitario, ya sea en forma de asignaturas (de libre configuración, optativas o incluso como parte importante de asignaturas obligatorias), bien a través de los programas de prácticas profesionales vinculadas a países del Sur, cada vez más generalizados. Pero también se extiende a otras ofertas formativas de creciente expansión, como la formación especializada de postgrado y master, así como la posibilidad de vincularlo a un doctorado o, finalmente, como experiencias concretas de grupos de innovación en la docencia universitaria, que, «inspirándose en algunos de los planteamientos ligados a la convergencia europea, han trabajado para incorporar nuevas metodologías en torno a contenidos relativos a la Educación para el Desarrollo» (FUEYO, 2008: 46).

² Precisamente, y como contrapunto, resulta cuanto menos provocadora la consideración de Ribera, director de la Fundación CIDOB de Barcelona, al referirse que «al largo de los últimos años, la Cooperación al Desarrollo ha consolidado una madurez conceptual que contrasta con la gran dificultad de llevarla a cabo» (RIBERA, 2007: 47). Recuerda, para ello, cómo los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), desde su creación en el año 2000, hoy, lejos de su consecución total, siguen demandando, a través de acuerdos signados en múltiples y sucesivas conferencias internacionales, el cumplimiento de buena parte de los mismos. Así precisamente lo demuestra la, hasta ahora y en el momento de escribir estas letras, última convocatoria de Naciones Unidas, en Nueva York y el 20 de septiembre de 2010, convocada con el fin de revisar los trabajos realizados durante la última década en las 8 metas establecidas, en la que su secretario, Ban Ki-moon, hizo de nuevo un llamamiento mundial a la solidaridad pese a la crisis, recordando a las naciones de este organismo que «no podemos descansar tranquilos hasta conseguir los Objetivos marcados en el 2000» y, en la misma línea, «es el momento de compartir responsabilidades» (*El País*, 20-09-2010. <http://www.elpais.com/ar>

La aportaciones de la Cooperación al Desarrollo desde el discurso académico e intelectual, por un lado, pero también desde las proyecciones y demandas reales que tratan de satisfacer necesidades chocan, sin embargo, con las grandes decisiones políticas y técnicas mundiales de ayuda al desarrollo, que siguen inspirándose principalmente en la macroeconomía, mientras que las realidades profundas del desarrollo no se limitan a la dimensión económica (DUMONT, 2009: 177): los enclaves sociales, políticos y sobre todo culturales tienen una importancia capital, tanto en lo que se refiere a la noción misma de desarrollo como a los métodos y medios de participación que se infieren de las primeras. De aquí que, en este número monográfico quiera referirme a dos de estos enclaves de interés, vinculados activamente a nuestro ámbito de trabajo en educación:

Por un lado, el artículo de Elaine Unterhalter en el que se describen las diferentes «olas», como ella misma ha denominado, en el pensamiento acerca de la igualdad de género y su vinculación con la educación, contextualizadas ambas en el «espacio global», en lo que ella ha relatado como la fase internacional y en la fase in/ternacional. En ambas fases tienen lugar discusiones axiológicas sobre las necesidades, los derechos y las capacidades de género, así como las políticas formuladas para poner estos valores en práctica.

Por otro lado, la contribución de la profesora Inmaculada González, que analiza las imbricadas relaciones entre la cultura y el desarrollo desde la consolidación de un modelo heurístico que se centra en la perentoria necesidad de contar con una cooperación que visibilice la diversidad cultural, el interculturalismo, el codesarrollo y el compromiso con el desarrollo humano y sostenible. Atendiendo, además, a la vertiente más política de este modelo, la autora apuesta por dos tendencias que han de cristalizar en las políticas cotidianas de la cooperación: por un lado, que la cooperación educativa se ponga al servicio de la revalorización de las culturas silenciadas, como son las culturas indígenas latinoamericanas de las que ella es conocedora. Por otro, que se continúe indagando en la búsqueda y fortalecimiento de modelos de cooperación que contemplen las relaciones Sur-Sur, lejanas de modelos tradicionales verticales y reclamados desde los propios países en desarrollo.

En definitiva, mirar al Sur desde el convencimiento de que «ellas solas (las sociedades) pueden definir legítimamente sus necesidades, aplicar los instrumentos de transformación de las técnicas de producción y hacer evo-

lucionar las bases de la organización social» (MASSIAH, 2009: 53). La verdadera cooperación se dará, así, cuando personas *comprometidas* con su trabajo (los y las cooperantes), vinculadas a la acción política y cívica de su propio país, colaboren con personas *comprometidas* igualmente en otro país y que, como apunta Ribera (2007), en su acción queden *comprometidas* también las instituciones con las que trabajan.

Sólo desde esta perspectiva, y tomando como antecedente que la cooperación es *con* el Sur y no *para* el Sur, se puede intentar definir o, más bien, precisar «qué es cooperar y qué no es cooperar», como muy bien apunta Costa (2000: 70-71), al sostener que:

- «No es creernos indispensables (...).
- Sí que es sentirse co-responsables de las acciones que se han de llevar a término.
- Sí que es saber comprender, respetar, aceptar los procesos que se están dando.
- Sí que es llegar a un consenso, tomar decisiones y proyectar acciones a partir de los diferentes conocimientos y habilidades de las dos partes.
- (...) No es cambiar para imponer o pretender que las cosas sean de una manera diferente, parecida a modelos que aporten desde nuestras concepciones.
- Sí que es cambio, pero cambio lento, progresivo, que avanza hacia una mejora y desarrollo autónomo, dados por la misma iniciativa de las personas que desean e imaginan el cambio.
- No es hacer grandes propuestas que atraigan a la población autóctona y capten su interés, pero que comporten la necesidad del otro, de los recursos ajenos a la propia comunidad (...).
- Sí que es participar a partir de la optimización de los recursos, aprovechando lo que tenemos en nuestro entorno más inmediato.
- Sí que es saber qué importancia tienen para la misma comunidad los diferentes proyectos de desarrollo comunitario (...).

- No es creerse los protagonistas de las acciones. no se ha de caer en las comparaciones entre allá y aquí, o intentar copiar modelos, sino que se deben crear conjuntamente desde dentro mismo.
- Sí que es saber estar presente en el momento oportuno y desaparecer en el momento idóneo. El cooperante está de paso, inicia su tarea y la acaba. Debe dejarse que el transcurso de las acciones futuras dependa de la propia comunidad (...).
- Sí que es una nueva manera de estar en un proceso de interacción donde se da una relación bidireccional, en un entorno y un contexto concretos, con características determinadas y con la finalidad de producir un cambio»³.

Llegados a este punto, y continuando en esta presentación que indaga sobre la entidad e incluso la identidad de la Cooperación al Desarrollo en educación, no debemos olvidar a quien se erige en protagonista soberano: la sociedad civil. De hecho, LÉVI apunta a una cuestión muy sugerente: ¿Por qué llamarlo «Cooperación al Desarrollo» en vez de «políticas de solidaridad»? Sea como fuere, continúa, «hoy en día hay una unanimidad mucho mayor en cuanto a la necesidad de solidaridad, de luchar contra la pobreza, de conjugar la política de crecimiento y la política social, de reconocer los pocos progresos de los países menos avanzados y la existencia de nuevas formas de desigualdad, de reducir la deuda y de elevar a bienes públicos globales las condiciones del equilibrio mundial» (LÉVI, 2009:145).

Desde esta perspectiva, dado que el surgimiento de una *gobernanza planetaria* se plantea, hoy por hoy, como una quimera mundialista y no deseada igualmente por todos, queda el dilema sobre el papel que ha de jugar el estado para con la sociedad: ¿reafirma su monopolio de la soberanía distribuyendo subvenciones a la sociedad civil para controlarla, o ha de entenderse

[titulo/internacional/Arranca/cumbre/ONU/llamamiento/solidaridad/pese/crisis/elpepuint/20100920elpepuint_2/Tes](#) (Consultado el 04-10-2010).

³ Este ejercicio de reconocimiento comporta, además, la apertura a nuevas perspectivas heurísticas de nuestro propio modelo de desarrollo, llegando incluso a descubrir y aún cuestionar nuestro propio nivel de vida en relación con las personas e instituciones de países en desarrollo con las que hemos aceptado trabajar de manera continuada y cuya relación se retroalimenta mutuamente.

que el estado se abra más y más a nuevas formas de pluralismo? A juicio del autor, «cómo negociar estas nuevas reparticiones será el principal desafío político de los próximos años» (LÉVI, 2009: 157). En este escenario, y volviendo sobre la aspiración del mismo, «conceder a la Cooperación al Desarrollo la misión de internacionalizar una búsqueda de nuevas reglas de solidaridad y otro reparto de los papeles entre el estado y la sociedad solo puede contribuir a salir del consenso actual en el que las lógicas mercantiles nos han hecho caer» (LÉVI, 2009: 160).

Lo que parece claro es que solidaridad y democratización han de ir de la mano, desde la premisa irrevocable de que la democratización se erige en una de las condiciones *sine qua non* de la movilización y del compromiso por el desarrollo, al tiempo que implica unos requisitos ineludibles: por un lado, la necesidad y legitimidad del estado como garante del interés general; por otro, la visibilidad y buen funcionamiento de los instrumentos de las políticas sociales de reparto y distribución que complementen el desarrollo económico. Al mismo tiempo, el refuerzo de colectividades locales, la descentralización y el desarrollo local resultan a todas luces prioritarios para el diseño de las políticas de cooperación: el nivel local, cristalizado en las demandas y necesidades realizadas desde diferentes colectivos, constituye el nivel óptimo para buscar y dotar de significado real a la cohesión territorial y la democracia de la proximidad. Las coaliciones locales pueden construirse a partir de colectividades locales y asociaciones que llevan a las dos formas de representación: la delegación y la participación. El desafío de la democracia mundial consiste, por tanto, a juicio de Jadot (2009), en «encontrar nuevas bases de diálogo, trabajo y control entre la democracia participativa y la democracia representativa, dado que la primera no tiene vocación de reemplazar a la segunda. Se trata claramente de construir un nuevo contrato social, esta vez internacional» (p. 131).

Aunque los movimientos municipales y asociativos son diversos y hasta contradictorios, como recuerda Massiah (2009), «la política de cooperación, si no quiere vaciarse de contenido, ha de consensuarse con los actores más implicados y llegar al tejido social, económico y político, que es quien ha de conocerla y seguirla» (RIBERA, 2007: 49). Con la descentralización, la sociedad civil organizada puede facilitar la renovación de la dimensión política y el cambio de las responsabilidades: sin subestimar la importancia de los estados en la transformación social, tal y como he apuntado, y el papel

de los operadores económicos en sus diferentes formas, estos movimientos sociales se erigen en los portadores de la conquista de nuevos derechos y de la invención de nuevas modalidades en su aplicación. La movilización de las sociedades por la defensa y las garantías de los derechos económicos, sociales y culturales constituye, en efecto, la primera forma de convocación para el desarrollo. Por primera vez, los movimientos ciudadanos «se hacen cargo directamente de los desafíos mundiales, buscando esa ciudadanía mundial, la conciencia universal. La evolución de los movimientos ciudadanos corresponde a una reflexión fundamental sobre la transformación social y el desarrollo» (MASSIAH, 2009: 58). Pero no solo ha de incidirse en la sociedad civil. Considerar la Cooperación al Desarrollo implica también la conveniencia de democratizar el funcionamiento de las instituciones que deben aplicar la regulación internacional: la cuestión de la legitimidad del sistema internacional y de la arquitectura formada por las instituciones internacionales, como la ONU, la Unión Europea o la OMC, permanece abierta y es leída desde diferentes miradas, algunas de las cuales son críticas con el *establishment*. Una de ellas es precisamente la de Massiah, que propone que, llegados a este punto, de lo que se trataría es, a su juicio, de limitar las competencias de estas instituciones y de negarles el papel de tutela de los países pobres que les han atribuido los países ricos, es decir, el bloque mayoritario de los accionistas de la economía mundial que dirigen estas instituciones en la actualidad. Se trata también «de integrarles (a las instituciones internacionales) en el sistema de las Naciones Unidas, y no en los sufragios censatarios (un dólar, una voz) y de tener la Declaración Universal de los Derechos Humanos como carta fundadora» (MASSIAH, 2009: 65). De un modo u otro, y más allá de juzgar su labor y las condiciones de éstas, los mecanismos internacionales deberían esforzarse por explicar y formar al ciudadano para que pueda ejercer su papel como tal. En este sentido, «las acciones de las organizaciones mundiales deben tener una labor pedagógica» (TAISNE, 2009: 97).

Se debería aceptar, en definitiva y concluyendo con esta idea que enlaza los discursos de solidaridad dentro de la Cooperación al Desarrollo, el papel de la sociedad civil, la necesidad de democratización y finalmente la aplicación de la citada democratización en los organismos internacionales, que lo multilateral no fuera dependiente y subsidiario de lo bilateral y, por otra parte, hacer de lo multilateral una forma de organización del espacio mundial

de cooperación, organizado entre socios iguales, más que un simple instrumento de control, incluso de tutela, al servicio de los países más poderosos y sus respectivos intereses económicos y políticos. Y ello debería aplicarse al organismo que nos representa, la Unión Europea, dado que, «preferimos una Europa poderosa, pero no hegemónica, profundamente multilateralista (sic), a la que le interesen las preocupaciones de todos los países y en particular, los del Sur. La identidad europea, desde este punto de vista, está todavía por construir» (JADOT, 2009: 135).

Desde la perspectiva hasta ahora apuntada, en efecto, se reconoce que la riqueza y heterogeneidad de información y conocimiento para su divulgación pero también como foco de investigación, estudio y trabajo emanada desde la Cooperación al Desarrollo necesita ser estructurada y sistematizada para favorecer su acceso e incluso visibilidad. Éste constituye el objeto de una de las contribuciones de este monográfico, a través de la cual deseo establecer una revisión a algunas referencias relativas a la *webgrafía* a partir de tres enclaves: las agencias de cooperación y responsables de Cooperación al Desarrollo en España y en las comunidades autónomas; los institutos y centros de investigación universitarios sobre cooperación y desarrollo y finalmente los organismos internacionales, haciendo hincapié en las instituciones de Cooperación al Desarrollo generadas e integradas dentro de los mismos, y concluyendo el artículo con algunas recomendaciones concretas para trabajar la Cooperación al Desarrollo desde nuestra docencia en Educación Comparada y otras asignaturas afines.

Tradicionalmente, sin embargo, y avanzando sobre el discurso, se ha conocido a esta disciplina por constituir un objetivo bastante concreto: la producción de estudios y proyectos dirigidos a ayudar a los planificadores y administradores de la educación de los países en desarrollo en su tarea de favorecer el desarrollo de métodos y técnicas de educación apropiados. Esta característica la acerca más a los planteamientos relacionados con la planificación de la educación, tal y como se acredita actualmente en diferentes sedes de la UNESCO, como es el caso del IPE (Instituto Internacional de Planificación Educativa) de Buenos Aires o de Santiago de Chile. De ahí también que haya existido, en estrecha conexión con la labor anterior, un seguimiento constante en la investigación y en el análisis de diferentes temáticas educativas, así como una proliferación de monografías y estudios aplicados promovidos desde o a través de las agencias nacionales de cooperación

(MARTÍNEZ USARRALDE, 2003: 48). A lo anterior hay que añadir, como ya se apuntó antes, la acción llevada a cabo por múltiples organizaciones internacionales, que se vinculan con ello a la Cooperación para el Desarrollo: UNESCO, UNICEF, ONU, OIT, Banco Mundial, OCDE, etc. sobre las que gravita todo un estado de la cuestión en el que se funden las cuestiones derivadas de la educación con la cooperación propiamente dicha.

En esta línea, la Cooperación al Desarrollo también se ha dedicado a la producción de estudios, proyectos y programas de formación dirigidos al personal encargado de poner en marcha los programas de educación nacionales financiados desde agencias internacionales de cooperación y gobiernos de diversos países del norte, así como organismos transnacionales. Al mismo tiempo, y conforme las ONGD (Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo) han ido emergiendo en calidad de protagonistas activos en el panorama internacional, hasta el punto de que hoy se consideran uno de los sectores más involucrados en el desarrollo de los contextos de países en desarrollo, también esta disciplina se dedica a preparar y formar a estos especialistas, así como a los técnicos del desarrollo para la ejecución del marco lógico de los proyectos de desarrollo (conocido por sus siglas, «MLPD») aplicado a muchos ámbitos, de entre los que la educación constituye uno de ellos⁴. Tampoco resulta casual, en esta línea a la que estoy aludiendo respecto a la profesionalización de la cooperación, que hayan proliferado a nivel nacional e internacional fórmulas formativas de especialización, como los postgrados y master que completan y legitiman la necesidad de una figura, el cooperante, avalada por la Ley 26/2001, de 31 de diciembre, de Cooperación al Desarrollo y que ha tenido su correlato en diferentes Comunidades Autó-

⁴ Uno de los marcos lógicos más utilizado es el que se elaboró en Estados Unidos (con el nombre de «*Logical Framework Analysis*») a finales de los años sesenta y que desde entonces ha sido utilizado por múltiples organizaciones donantes, tanto bilaterales como multilaterales (como es el Ministerio de Cooperación Económica de Alemania [BMZ] o nuestra propia Agencia Española de Cooperación Internacional [AECI]). Hoy en día, tanto organismos como la OCDE, el Banco Mundial, el PNUD, ONGD, como ministerios nacionales de países cuyo compromiso con la cooperación es evidente, como Canadá o Países Nórdicos, promueven y utilizan también este enfoque de desarrollo por objetivos, conocido como «*Método PIPO*». Y que puede ser consultado con más detenimiento en Norad (1997), Secipi (1998); Alonso (1999), Acciones de Desarrollo y Cooperación (2001); Pérez (2001) y Fernández, Gómez y Morillo (2005). También es analizado, dentro del modelo de «planificación estratégica comprensiva», en Dale (2000).

nomas, cuya necesidad se ha visto respaldada por esta apuesta formativa a la que han acudido y lo siguen haciendo los y las estudiantes de nuestras carreras⁵.

En este sentido, además, indicador del desarrollo creciente de esta disciplina, y como ya indiqué en el libro de «Educación Comparada, nuevos retos, renovados desafíos», pienso que se debe diferenciar, académicamente hablando, la «Educación para el Desarrollo» de la «Cooperación para el Desarrollo en Educación». Como ya señalé entonces, a mi entender, la segunda de ellas ocuparía todas las cuestiones que hasta ahora se han comentado. Una perspectiva diferente es la que centraría la atención a la «Educación para el Desarrollo», como coinciden en señalar los organismos internacionales que destinan buena parte de sus esfuerzos en formar a expertos en esta disciplina y que prioriza por su parte los aspectos más relacionados con la enseñanza, dentro del ámbito didáctico, de valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la paz y la ciudadanía cívica, aunque también comprometida, y que contribuyen por su parte al desarrollo en un entorno participativo y democrático.

Lo anterior puede legitimarse además desde la exposición de varias definiciones sobre qué es la «Educación para el Desarrollo». La UNESCO, por ejemplo, define la Educación para el Desarrollo como «un aprendizaje para la emancipación», y como «una educación en valores» (CELORIO, 1995:

⁵ Algunos ejemplos hallados a nivel español lo constituyen el Master de Globalización, Desarrollo y Cooperación de la Universidad de Barcelona; Master en Cooperación Internacional al Desarrollo de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid); Master en Género y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid; Master de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Jaume I de Castellón; Master de políticas europeas de cooperación internacional al desarrollo de la Universitat Autònoma de Barcelona, Master de Inmigración y Cooperación al Desarrollo de HEGOA (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional) del País Vasco; Master de Cooperación al desarrollo y gestión de proyectos de la Universidad de Cádiz; Master de cooperación internacional descentralizada, paz y desarrollo de la Universidad del País Vasco y el master interuniversitario de Cooperación al Desarrollo de la Universitat de València, Universitat Politècnica de València y la Universitat de Alicante.

⁶ Este autor, de reconocido prestigio en la temática que nos ocupa, conjuntamente con su hermana Gema, añaden, a la definición de la UNESCO, que esta educación ha de proyectarse indistintamente sobre los ámbitos de la educación formal, no formal e informal (CELORIO, 1995; CELORIO Y CELORIO, 1997). Estas ideas son profundizadas más recientemente en varios trabajos en los que participan ambos autores en los que se analizan, desde los parámetros de la globalización y el neoliberalismo en que se contextualizan los sistemas educativos,

11)⁶. En esta línea también Mesa se refiere a ésta como «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 relacionadas con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible» (MESA, 2001: 53). A la anterior definición cabe añadir que trabajar desde la Educación para el Desarrollo supone «entender la educación como ámbito de discusión y crítica cultural (...). Se configura básicamente como una crítica de la cultura dominante, así como una creación de espacios físicos y educativos para la expresión de otras culturas y la intercomunicación crítica entre ellas» (MARHUENDA, 1996: 16). Se erige, por tanto, en una educación sociopolítica cuyo eje vertebrador es la justicia social y se basa en un planteamiento constructivista y sociohistórico llevado a cabo en los ámbitos educativos tanto formales (instituciones educativas) y no formales (asociaciones, escuelas de verano, campamentos, y un largo etcétera).

Así, como consecuencia, una de las características más idiosincrásicas de la Educación para el Desarrollo es que ésta es concebida como un proceso de aprendizaje, orientada al compromiso, la acción y la toma de decisiones; requiere de la participación de los educandos de manera amplia y reflexiva; la comprensión de las condiciones de vida de los países en vías de desarrollo y las causas del subdesarrollo y la concepción de un desarrollo apropiado para cada lugar (GRASA, 1990). Lo anterior se complementa con las cuatro dimensiones que le otorga Ortega (2008): sensibilización (acción a corto plazo que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan); educación sobre el desarrollo (proceso educativo que pretende formar en contenidos, habilidades y valores); investigación para el desarrollo (cuya pretensión es el análisis en profundidad de la problemática del desarrollo y de la fundamentación de las diferentes propuestas para promover un desarrollo humano) y la incidencia política y la movilización social, que pretenden influir en las decisiones políticas adoptadas. Y además engloba la educación en *valores positivos*: solidaridad, cooperación, diversidad, no discriminación, respeto, interculturalidad y tolerancia, entre otros muchos; cre-

las potencialidades y dificultades de esta educación para la paz y el desarrollo (CELORIO, 2000 y 2001; ARGIBAY Y CELORIO, 2005). A este autor, se debe, además, la publicación de un instrumento imprescindible para la enseñanza de esta disciplina: el *Diccionario de la Educación para el Desarrollo*, publicado junto a López de Munain en Hegoa en 2007.

ando con ello todo un campo de actividades (informativas, sensibilizadoras, comprometidas y siempre socioeducativas) que tienen por objeto cambiar las percepciones que se detentan sobre los problemas ligados al desarrollo, motivar la reflexión e inducir a la movilización y a la práctica de la solidaridad⁷.

En este escenario me parece sumamente esclarecedora la aportación de la profesora Alejandra Boni Aristizábal, invitada a este monográfico, dado que incide en una visión que ha ido tomando fuerza en los últimos años: la atención a la denominada «Educación para el Desarrollo de quinta generación o educación para la ciudadanía global»: las prácticas de esta disciplina convergen hacia una concepción de educación que, como bien ella indica, crea ciudadanos y ciudadanas con un sentido intencional y heurístico de la globalización, fruto de la evolución y del propio devenir que la Educación para el Desarrollo ha sufrido desde las visiones más asistencialistas, pasando por el desarrollismo de los sesenta y la educación más crítica y solidaria de los setenta y ochenta. La lectura e interpretación que hace la autora se vincula firmemente a la ciudadanía global o cosmopolita, que es convenientemente desbrozada en el artículo en su significado ético (a partir de las teorías de Nussbaum y sus detractores), político (legitimada desde la emergencia de una sociedad civil transnacional, así como desde las propuestas de construcción de una democracia internacional cosmopolita) y sociológico (acometida desde la «mirada cosmopolita» de Beck). Y, quizá lo más interesante y lo que nos devuelve al hilo conductor de esta presentación, Boni ofrece un apartado final para justificar que ese cosmopolitismo transformador precisa de una Educación para el Desarrollo para potenciar los procesos educativos que se dirijan y desemboquen en la adquisición de conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes que significan a esa «ciudadanía cosmopolita».

Sin embargo, los límites entre ambas concepciones, Cooperación y Educación (a pesar de que ambas compartan la segunda parte del concepto,

⁷ La consolidación en España de un estado de la cuestión sólido, desde diferentes miradas y con una vinculación académica ha sido posible a través de la articulación de diversos congresos estatales de Educación para el Desarrollo, impulsados por Hegoa en 1990, 1996 y 2006, respectivamente, en Vitoria-Gasteiz y que por su convocatoria, a juicio de Celorio (2008), pueden considerarse hitos referentes de esta disciplina que forman parte de la génesis y evolución de la Educación para el Desarrollo en nuestro país. De todos ellos hay actas, y las temáticas escogidas giraron en torno a «Concepto de la Educación para el Desarrollo», «De la transversalidad a la educación global» y «Educación transformadora ante los desafíos de la globalización», respectivamente.

«para el Desarrollo»), no siempre se presentan tan nítidos como he apuntado desde mi criterio estrictamente personal, aunque derivado de mi propia experiencia académica de casi diez años en la misma. En efecto, hallé definiciones de algunos comparatistas que se remiten a la Educación para el Desarrollo desde una visión más cercana a la Cooperación al Desarrollo. Así, Halls (1990) define la Educación para el Desarrollo como «la producción de informaciones y de proyectos de cara a ayudar a los responsables políticos, especialmente en los «países nuevos», a favorecer el desarrollo de métodos y de técnicas de educación apropiadas, a formar al personal encargado de llevar a la práctica los programas» (p. 23). Para Van Daele (1993) este término hace referencia a «la subdivisión de la Educación Comparada que se propone sobre todo informar y ayudar a los responsables de la política educativa», desde la perspectiva de que estudio comparado de la educación y de la formación en los Estados del Sur juega un papel estratégico. Finalmente, Lázaro (1996) también propone, a fin de superar estos problemas de fondo que surgen del ámbito académico en cuanto a la etimología y el sentido y orientación de los estudios relacionados con el Desarrollo, denominar a todo el ámbito de formación, investigación y trabajo como «Cooperación para el Desarrollo en Educación».

Como conclusión, desde mi punto de vista, los estudios de la Educación para el Desarrollo han de dirigirse hacia un frente idiosincrásico fundamental: conocer la situación del Sur, pero, además de traer el Sur a la escuela (en sentido amplio), tenemos que ver lo que en el Norte hay del Sur, y ser capaces de percibir también cómo el cambio de nuestras sociedades nos permite tener nuevas miradas, y cómo de las alianzas entre Norte y Sur nacen los proyectos de transformación global. Y lo anterior aplicado al tramo educativo comprendido desde la educación infantil y ampliándose a lo largo y ancho de la vida. En este sentido, la Educación para el Desarrollo abarca, se nutre e imbrica con las asignaturas denominadas «transversales», justificando así la necesidad de interdisciplinariedad y de captar visiones globales que aglutinen la realidad educativa en toda su complejidad: la educación para la paz, para los derechos humanos, la educación intercultural y mundialista, educación de

⁸ Hoy, ciertamente, algo denostadas, puesto que, si bien sigue existiendo la citada transversalidad, el discurso hegemónico de las competencias ha conseguido que ésta primera pase a un segundo plano, de manera que las asignaturas transversales hoy se integran en las

género, educación ambiental, educación en y para los medios y el consumo, constituyen algunas de ellas⁸.

La práctica de la transversalidad se consigue a través de planteamientos específicos en el aula, especialmente en los niveles obligatorios de educación, aunque en España todavía existe, hoy por hoy, una visión sesgada de esta disciplina y su plasmación escolar hasta el punto de que resulta reducida casi en su totalidad a cuestiones relativas a cómo enseñar conceptos, procedimientos y valores que ayuden a los alumnos a impregnarse de actitudes empáticas, solidarias y comprensivas con la realidad poliédrica de los países en desarrollo. Lo anterior nos remite al reconocimiento de la problemática que acarrea en nuestro país la citada transversalidad como una de las eternas «asignaturas pendientes», ya desde la LOGSE por lo que opino firmemente que merecería la pena ser retomada desde el punto de vista curricular, aunque no únicamente⁹. Sea como fuere, y a pesar de los obstáculos, «los sectores que dan forma a la Educación para el Desarrollo pueden y deben proponer una estrategia de contenidos, alianzas y formatos para transformar estas debilidades en fortalezas. La alianza entre educación y movimientos *alterglobalizadores* (sic) es su horizonte, y la estrategia de enredamientos será la palanca de materialización de esta alianza» (CELORIO, 2008a: 26).

Es precisamente en este escenario en el que muchas ONGDs han incorporado la Educación para el Desarrollo en sus agendas y se erigen en auténticas protagonistas y, a la vez, expertas: llevan a cabo campañas en escuelas y en entornos no formales, trabajan con dinamizadores juveniles y educadores, forman a todo el profesorado que desee integrar estos contenidos en sus aulas y elaboran y distribuyen materiales didácticos y educativos, cuya exigencia y calidad pedagógicas han sido puestas de manifiesto y demostradas en las aulas que se comprometen a trabajar de manera sistemática las diver-

programaciones dentro de los elementos pedagógicos y curriculares (objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación) y son vistas y traducidas como ayuda o complemento de las competencias que se van a trabajar en el aula.

⁹ En este sentido, resulta cuanto menos que ilustrativo revisar los materiales didácticos que, de forma especial, elaboran las ONGD para ayudar al profesorado a incidir de una forma manifiesta y explícita en las aulas a fortalecer la Educación para el Desarrollo. ONGD como UNICEF, *Save The Children*, Entreculturas, SETEM y un largo etcétera, dado el rigor y, a la vez, gran riqueza de los materiales editados, los convierte en protagonistas indiscutibles e imprescindibles para la enseñanza de Educación para el Desarrollo en las aulas de primaria y secundaria, principalmente, aunque también para la educación post-secundaria.

sas y ricas temáticas relacionadas con el desarrollo y las relaciones Norte-Sur. El incesante, dilatado en muchas ocasiones, exigente y buena parte de las veces creativo trabajo de las ONGD en España desde el punto de vista educativo constituye, en definitiva, un fiel reflejo de las competencias educativas de las ONGD en otros países europeos como Inglaterra, Holanda y Alemania (MARTÍNEZ USARRALDE, 2003a).

Quisiera, para ir finalizando esta introducción, volver sobre su inicio: si bien al principio de la presentación aducía a cómo la Cooperación al Desarrollo está presente en el entorno universitario, quisiera concluir con cómo la Universidad, entendida ésta en *sensu lato*, ha de comprometerse a través del establecimiento de alianzas reales para conseguir, más allá de lograr que la disciplina concreta cristalice en los planes de estudio, una aspiración mucho más ambiciosa y con un trasfondo prometedor: que «otra universidad sea posible», parafraseando la célebre frase generada en los foros mundiales sociales de Portoalegre ya desde el 2001. La Cooperación al Desarrollo en Educación trasvasa, de este modo, cualquier propuesta concreta para convertirse en toda una cosmología de maneras de entender y de hacer en y para la universidad, transversalizando sus acciones y convirtiéndose en auténtico agente de cambio, potenciando por ejemplo los procesos de participación como vía para fomentar la transformación para la justicia social o fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos y participativos (como la investigación basada en la comunidad, el Aprendizaje Servicio a la Comunidad [APS] o el aprendizaje cooperativo), para conseguir que el alumnado fortalezca sus capacidades para emprender iniciativas de desarrollo y participación práctica.

Como trasfondo, el discurso de capacidades aplicado a la educación superior, como sostienen Taylor y Clarke (2008), nacido del enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum, se puede interpretar de muchas maneras diferentes, implicando desde un conjunto de conocimientos que van desde la simple formación, a un nivel mucho más complejo de discurso crítico y sistémico a través de la investigación-acción. Sin entrar ahora en definir las dentro de este contexto universitario, puesto que sería *per se* objeto de otra presentación con identidad propia¹⁰, sí me gustaría destacar cómo ya existen

¹⁰ Recomiendo, sin embargo, la lectura recopilatoria que al respecto hacen Boni, Lozano y Walker (2010).

iniciativas que permiten avanzar en nuestro entorno académico y que contribuyen a animar un estado de la cuestión sugerente y provocativo por lo que tiene de alternativo frente al discurso hegemónico de competencias profesionales, como los dos ejemplos que apunto a continuación.

Por un lado, el listado que ofrece Walker (2006), que traduce las capacidades que pueden y deben ser impulsadas desde la educación superior, entendidas éstas como oportunidades y habilidades promovidas en la educación superior, cada una de las cuales resulta justificada y explicada aunque aquí sólo me limite a señalarlas: razón práctica; resiliencia; conocimiento e imaginación; disposición de aprendizaje; relaciones sociales y redes sociales; respeto, dignidad y reconocimiento; integridad emocional y emociones e integridad cultural. Por otro, el modelo de Boni (2009) que, si bien no se centra en capacidades, sí lo hace desde los valores que justifican los parámetros y dimensiones traducidos del enfoque de Desarrollo Humano de Naciones Unidas y que vuelve a concitar a Sen y Nussbaum, aplicados ahora sobre el entorno universitario para redimensionar la variable «calidad» dentro del mismo. La autora sugiere, a través de una sencilla pero completa y rigurosa tabla, diversas dimensiones para interpretar las actividades y logros en la docencia, la investigación, el compromiso social de las universidades, la gobernanza (políticas universitarias) y el entorno universitario con relación a los valores fundamentales del citado desarrollo humano: bienestar (que incluye autonomía, pensamiento crítico, reflexividad, emociones y sentimientos, espiritualidad, autoestima, iniciativa, creatividad, forma física, etc.); participación y capacitación (que incluye la capacidad para obrar y la transformación social), equidad (justicia social), diversidad (aprendizaje entre diferentes culturas e identidades) y sostenibilidad (temas globales, perspectivas holísticas, visiones a largo plazo e interdisciplinariedad).

Pero trabajar desde esta perspectiva no resulta tarea fácil, desde el momento en que en el entorno universitario pueden existir grupos o entidades especialmente poderosas, como destaca Taylor (2008), que establecen relaciones asimétricas de poder y provocan bloqueos que impiden que estas perspectivas de trabajo alternativas (prácticas participativas en la enseñanza y la investigación, cambios en la cultura de enseñanza y aprendizaje o el trabajo democrático con comunidades de países en desarrollo) no lleguen a poder cristalizar en el entorno universitario, contribuyendo todo ello y como trasfondo a que ni estudiantes ni profesorado lleguen a motivarse lo sufi-

ciente como para comprometerse en este proceso biunívoco de transformación y cambio social.

Frente a estos obstáculos, el autor alienta a las instituciones universitarias a que entiendan y liberen el potencial de estas iniciativas y procesos de enseñanza colaborativos y participativos, dado que, y con esto concluyo, «si se institucionaliza, la participación puede servir como una herramienta para mejorar la capacidad de las instituciones universitarias como auténticos agentes de cambio, mediante la generación de enseñanzas que sean relevantes y congruentes con la realidad de la vida en la comunidad en general» (TAYLOR, 2008: 35). Nuestro papel, como profesorado firmemente creyente de que «otra universidad es posible», y más si tenemos competencias concretas con la Cooperación al Desarrollo en Educación, será el de asumir roles activos, fomentar el análisis crítico de manera continua e integrada e incluir continuas oportunidades para el debate y para la inclusión proactiva de voces dentro y fuera de la Universidad. No puedo estar más de acuerdo, en este último matiz, con Santolino (2008), que sostiene que si la universidad quiere ser un actor clave en la cooperación, tendrá que ir más allá de la cooperación entendida como transferencia de conocimiento y necesita de las ONGD, que ayudarán a esta institución, entre otras cosas, a incorporar de manera vivencial la perspectiva de la interdependencia Norte-Sur desde todos los ámbitos de trabajo universitario, y desde todos los análisis de ésta, además de aportar tanto sus conocimientos sobre las visiones y enfoques alternativos del desarrollo desde la sociedad civil como sus experiencias de educación popular, comunitaria o participativa, compartiendo como trasfondo su perspectiva crítica sobre el propio papel de la Universidad en el marasmo de la globalización. Estamos preparadas y preparados para el cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J. J. (1997): Educación para el Desarrollo: el espacio olvidado de la cooperación, *Cuadernos de Trabajo*, nº 19 (Bilbao, He-goia).
- ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005): *La Educación para el Desarrollo* (Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).

- ACCIONES DE DESARROLLO Y COOPERACIÓN (2001): *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos* (Madrid, CIDEAL).
- ALONSO, J. A. (1999): *Estrategia para la cooperación española* (Madrid, SECIPI).
- BONI, A. (2009): Aportaciones desde un enfoque basado en el desarrollo humano para reconsiderar la calidad de las universidades, Boletín nº 50 de la *GUNI*, de 4/12/2009, http://www.guni-rmies.net/newsletter/viewNewsletter.php?int_boletin=204, Consultado el 30-09-2010.
- BONI, A.; LOZANO, J. F. y WALKER, M. (2010): La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate, *REIFOP*, 13 (3), pp. 123-131, <http://www.aufop.com/>, Consultado el 20-10-2010.
- CELORIO, G. (2001): Nuevos retos para la sensibilización sobre desarrollo, *Cuadernos Bakeaz*, 45 (Bilbao, Bakeaz).
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (Bilbao-Vitoria, HEGOA).
- CELORIO, J. J. (1995): La Educación para el Desarrollo, *Cuadernos Bakeaz*, 9 (Bilbao, Bakeaz).
- CELORIO, J. J. (2000): Educación para el Desarrollo. Educar en y para la cooperación y la solidaridad, *Contextos Educativos*, 3, pp. 17-44.
- CELORIO, J. J. (2008): Génesis y actualidad de la Educación para el Desarrollo en el Estado español (1990-2006): una aproximación desde los congresos estatales de Educación para el Desarrollo, *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano: Educación para el Desarrollo*, 7, pp. 6-14.
- CELORIO, J. J. (2008a): Los caminos de la Educación para el Desarrollo, *Pueblos*, febrero, pp. 25-27.
- COSTA, S. (2000): Cooperació i educació per al desenvolupament. Reflexions entorn de diferents experiències de solidaritat, *Temps d'Educació*, 23, pp. 56-87.
- DALE, R. (2000): *Organisations and Development. Strategies, structures & processes* (London, Sage).
- FERNÁNDEZ, M.; GÓMEZ, F. y MORELLO, J. (2005): El ciclo de un proyecto: diseño, gestión y evaluación de proyectos de inserción social de inmigrantes, *Documentos prácticos del Instituto de Estudios sobre Migraciones* (Madrid, Universidad Pontificia de Comillas).
- FUEYO, A. (2008): La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias, *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano: Educación para el Desarrollo*, 7, pp. 44-48.

- GRASA, R. (1990): «Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo», en J. A. SANAHUJA (coord.): *Juventud, desarrollo y Cooperación*, pp. 97-107 (Madrid, Cruz Roja española).
- HALLS, W. (1990): *Comparative Education. Contemporary issues and trends* (London, Jessica Kingsley).
- JADOT, Y. (2009): «Nuevas solidaridades para otra globalización», en S. HESSEL: *Hacia nuevas solidaridades. Diez diálogos sobre cooperación al Desarrollo*, pp. 113-140 (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- LÁZARO, L. M. (1996): «Educación Comparada y Cooperación al Desarrollo en Educación. Una respuesta curricular en el ámbito de las Ciencias de la Educación», en *Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada*, pp. 215-224 (Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación).
- LÉVY, M. (2009), «¡No diga más Cooperación para el Desarrollo, sino políticas de solidaridad!», en S. HESSEL: *Hacia nuevas solidaridades. Diez diálogos sobre cooperación al Desarrollo*, pp. 141-163 (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos* (Madrid, La Muralla).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003a): «De la esperanza a la experiencia: iniciativas socioeducativas de las ONGD en España y en Europa», en C. RUIZ (ed.): *Educación Social: viejos usos, nuevos retos*, pp. 283-313 (Valencia, Universidad de Valencia).
- MASSIAH, G. (2009): «Entrevista», en S. HESSEL, S. (2009): *Hacia nuevas solidaridades. Diez diálogos sobre cooperación al Desarrollo*, pp. 44-70 (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- MESA, M. (2001): «La Educación para el Desarrollo: evolución y perspectivas actuales», en A. MONCLÚS (coord.): *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*, pp. 53-68 (Madrid, UNICEF-Editorial Complutense).
- NORAD (1997): *El enfoque del marco lógico. Manual para la planificación de proyectos orientada mediante objetivos* (Madrid, UCM).
- ORTEGA, M. L. (2008): La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española, *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano: Educación para el Desarrollo*, 7, pp. 15-18.
- PÉREZ, D. (coord.) (2001): *El ciclo del proyecto. Elementos para una buena formulación* (Madrid, UNED-Economistas Sin Fronteras).

- RIBERA, J. (2007): «20 anys de cooperació al desenvolupament. Reflexions a l'entorn d'un debat inacabat», en *CIDOB: Nous temps, noves mirades*, pp. 47-50 (Barcelona, Cidob).
- SANTOLINO, M. (2008): Educación para el Desarrollo en la Universidad, *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano: Educación para el Desarrollo*, 7, pp. 22-25.
- SECIPI (1998): *Metodología de gestión de proyectos de la cooperación española* (Madrid, SECIPI).
- TAISNE: Entrevista, en HESSEL, S. (2009): *Hacia nuevas solidaridades. Diez diálogos sobre cooperación al Desarrollo*, pp. 90-105 (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- TAYLOR, P. (2008): Reinventando la Educación para el Desarrollo en una era de globalización: el poder de la participación en las instituciones de Educación Superior, *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano: Educación para el Desarrollo*, 7, pp. 34-37.
- TAYLOR, P. & CLARKE, P. (2008): *Capacity for a Change* (London, Falmer-IDS).
- WALKER, M. (2006): *Higher Education Pedagogies* (Berkshire, the Society for Research into Higher Education and Open University Press).