



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE
SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

La Educación para el Desarrollo en la
formación inicial del profesorado.
Estudio de casos en la asignatura
Educación para la paz y la igualdad

Presentada por Suyapa Martínez
Scott para optar al grado de
Doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:

Dr.D. Luis Torrego Egado
Dr.D. Roberto Monjas Aguado

A Maya y Rafa,
porque me hacéis sonreír cada día.

A mi madre,
por enseñarme a luchar para conseguir mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado del trabajo realizado a lo largo de los últimos años en los he tenido la suerte de estar rodeada de gente extraordinaria, sin la cual no habría sido capaz de llevar a cabo esta investigación.

En primer lugar, quiero dar las gracias a Luis y Roberto por su cariño y apoyo, ya que desde que puse un pie en Magisterio han creído en mí y me han orientado y ayudado para que esta tesis sea una realidad, dejando siempre que lo hiciera a mi manera. Estoy convencida de que el mundo sería un lugar mejor si hubiera más personas como ellos.

A José Juan Barba, porque me ha acompañado desde el primer día que nos conocimos como si ya hubiéramos compartido parte del camino y a Juan Manuel Gea, porque compartiendo el camino hemos aprendido cada día.

A mis compañeros y compañeras de Magisterio de Segovia, tanto profesorado como PAS, porque hacen que ir a trabajar sea un placer y, el estar a su lado, me permite seguir creciendo cada día un poquito más, como docente y como persona.

También a los profesores y profesoras de Soria, Palencia y Valladolid que generosamente me han cedido parte de su tiempo para entrar en

sus clases a tomar datos y, sobre todo, a los y las estudiantes que me han ayudado a intentar comprender el mundo desde su perspectiva y hacen que todo esfuerzo merezca la pena para poder seguir aprendiendo a su lado.

En el plano personal quiero agradecer a mi madre, por hacer todo lo posible para que yo sea feliz y a Rafa y Maya por cederme parte de su tiempo para poder acabar este trabajo. A los tres les agradezco el mostrarme siempre el lado positivo de la vida. A mi padre porque siempre ha creído en la importancia de la formación.

A mi familia, a todos y todas, porque su amor incondicional me ayuda a seguir avanzando cada día. También a Rafa y Mary por adoptarme como hija y a Paloma y Juanjo por hacer más grande la familia.

Quiero dar las gracias también a David, Raúl, Iván y María por estar siempre a mi lado y por todos esos momentos tan grandes que hemos compartido.

A Rosa, porque sin saberlo has puesto tu granito de arena en esta tesis y a todas las personas que me han acompañado a lo largo de estos años. Sin duda, un trocito de cada una se ha quedado en estas páginas, de una forma u otra.

A todas aquellas personas que creen que la educación puede cambiar el mundo y trabajan por ello día a día.

ÍNDICE

<i>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</i>	9
1. Introducción	9
2. Justificación del tema elegido	11
3. Objetivos	15
<i>CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO</i>	17
1. Concepto de Educación para el Desarrollo	18
1.1. El concepto de educación y el concepto de desarrollo como punto de partida.....	18
2. Análisis de las diferentes definiciones sobre Educación para el Desarrollo: dimensiones, rasgos y objetivos que la caracterizan ...	44
3. Evolución de la Educación para el Desarrollo	55
3.1. Educación para el Desarrollo y concepciones sobre el desarrollo y el subdesarrollo	55
3.2. El nacimiento de la Educación para el Desarrollo, un término cuestionado.....	58
3.3. Modelos de análisis de la evolución de la ED.....	59
4. Principios y valores de la Educación para el Desarrollo	71
5. La metodología en la Educación para el Desarrollo	76
6. Ámbitos de aplicación de la Educación para el Desarrollo.....	80

6.1. La ED en la Educación formal	81
6.2. La ED en la Educación no formal	87
6.3. La ED en la Educación informal	89
7. Agentes de la Educación para el Desarrollo.....	91
8. Marco normativo e institucional de la Educación para el Desarrollo	95
8.1. La Educación para el Desarrollo en el ámbito europeo.....	95
8.2. La Educación para el Desarrollo en el ámbito estatal	99
8.3. La Educación para el Desarrollo en el ámbito regional ...	103
8.4. La Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario	105
<i>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>111</i>
1. El método de investigación adoptado: su elección y justificación	111
2. Diseño de la investigación.....	114
2.1. Estudio de caso evaluativo. Características principales ...	116
2.2. Preguntas de investigación	119
3. Metodología.....	120
3.1. Metodología para la obtención y registro de datos.....	121
3.2. Metodología para el análisis de datos.....	133
3.3. Cronología del proceso de investigación.....	135
3.4. Análisis del rigor del estudio	141
<i>CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO</i>	<i>153</i>
1. La Universidad de Valladolid.....	153
1.2 La Educación para el Desarrollo en la Universidad de Valladolid	155
2 El Campus de Segovia.....	158
3. Los planes de estudio de Educación Infantil y Primaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	160

3. 1 La Inclusión de la Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la UVa.....	160
3.2 La inclusión de la Educación para el Desarrollo en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad.....	165
4. La asignatura de Educación para la paz y la igualdad.....	167
5. Perfil del profesorado que imparte la asignatura.....	172
6. Perfil del alumnado que cursa la asignatura.....	176
<i>CAPÍTULO V: RESULTADOS, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN....</i>	<i>181</i>
1. Análisis sobre la consecución de los objetivos de la asignatura	182
2. Análisis de la metodología empleada en la asignatura desde la perspectiva de la ED.....	193
3. Evolución de los conocimientos con respecto a la ED.....	199
3.1 El conocimiento del término Educación para el Desarrollo por parte del alumnado	200
3.2 Concepciones del alumnado sobre el hambre y sus causas	210
3.3 Conocimientos del alumnado sobre otros conceptos relevantes de la Educación para el Desarrollo	213
4. Evolución de las actitudes y valores con respecto a la ED	233
4.1 Actitudes y valores previos al paso por la asignatura	234
4.2 Actitudes y valores tras el paso por la asignatura	238
5. Valoración del alumnado sobre la asignatura y en concreto sobre la ED.....	250
5.1 Valoración de la asignatura	250
5.2 Valoración de la asignatura con respecto a su vida personal	257
5.3 Valoración de la asignatura con respecto a su vida profesional	261
<i>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</i>	<i>267</i>
1. Actitudes y conocimientos previos sobre ED del alumnado que cursa estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria	267

IV La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado

1.1 Conocimientos previos al paso por la asignatura	268
1.2 Actitudes y valores previos al paso por la asignatura.....	269
2 Evolución de los conocimientos, actitudes y valores con respecto a la ED de los y las estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria	271
2.1 Conocimientos tras el paso por la asignatura	271
2.2 Actitudes y valores tras el paso por la asignatura.....	273
3 Valoración del alumnado con respecto a la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y en concreto de la ED tanto para su vida profesional como personal	275
3.1 Valoración con respecto a su vida personal	275
3.2 Valoración con respecto a su futuro laboral	278
4. Valoración sobre la adecuación de la formación proporcionada para el desarrollo de la futura práctica docente	280
5. Consideraciones finales y recomendaciones	282
6. Reflexión final	285
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura1: El ciclo de acción de la Educación para el Desarrollo.....	21
Figura 2: Constelación de las principales “educaciones para...” en relación con la Educación para el Desarrollo.	22
Figura 3: Estructura del proceso de investigación.....	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Concepciones sobre el Desarrollo	28
Tabla 2: Enfoques del concepto de desarrollo y la ED.	67
Tabla 3: Relaciones entre la educación formal, no formal e informal.	81
Tabla 4: Técnicas e instrumentos para la obtención de datos	121

Tabla 5: Modalidades de entrevista según distintos criterios de clasificación.....	123
Tabla 6: Entrevistas grupales realizadas	125
Tabla 7: Cuestionarios iniciales realizados	130
Tabla 8: Cuestionarios finales realizados.....	131
Tabla 9: Temporalización prevista.....	138
Tabla 10: Categorías de análisis.....	141
Tabla 11: Relaciones entre los tipos de criterios.....	144
Tabla 12: Técnicas e instrumentos utilizados para la triangulación.	146
Tabla 13: Estudiantes que se han matriculado por curso	1;Error! Marcador no definido.7
Tabla 14: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Sabes qué es Educación para el Desarrollo?.....	203
Tabla 15: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: 0,7%	214
Tabla 16: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: Deuda externa.	219
Tabla 17: Respuestas del cuestionario inicial a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: Comercio justo.....	223
Tabla 18: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: Objetivos de Desarrollo del Milenio..	228

ÍNDICE DE ANEXOS (incluidos en cd)

ANEXO I: Cuestionarios iniciales

ANEXO II: Cuestionarios finales

ANEXO III: Entrevistas individuales

ANEXO IV: Entrevistas grupales iniciales

ANEXO V: Entrevistas grupales finales

ANEXO VI: Cuadernillos y programa de las jornadas de ED

ANEXO VII: Ejercicio sobre las causas del hambre en el mundo

ANEXO VIII: Cuaderno de campo

ANEXO IX: Diario de investigación

ANEXO X: Planes de estudio de diferentes universidades en relación a la ED

ANEXO XI: Guía docente de la asignatura Educación para la paz y la igualdad

ANEXO XII: Características del alumnado de Educación Infantil y Primaria del campus de Segovia

ANEXO XIII: Extracto de las memorias de la titulación de Educación Infantil

PRINCIPALES ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
C.E.I.P	Colegio de Educación Infantil y Primaria
CALA	Centro Alternativo de Aprendizajes
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CEURI	Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales
CICUE	Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas
CID	Cooperación Internacional al Desarrollo
CONCORD	Plataforma europea de las ONG de Emergencia y Desarrollo
CONGDE	Coordinadora de Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo España
CRUE	Conferencia de Rectores de Universidades Españolas
CUD	Cooperación Universitaria al Desarrollo
CUEI	Colectivo Universitario de Estudiantes de Izquierdas
DARE	Foro de sensibilización y Educación para el Desarrollo de CONCORD (<i>Development Awareness Raising and Education Forum</i>)
DEAR	Estudio sobre las actividades de sensibilización y Educación para el Desarrollo realizadas en Europa por diversos actores del ámbito formal y no formal (<i>Development Education and Awareness Raising</i>)

DEEP	Programa iniciado por el Foro de Educación para el Desarrollo (DARE) de CONCORD (<i>Development Education Exchange in Europe Project</i>)
E.U	Escuela Universitaria
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (<i>European Credit Transfer System</i>)
ED	Educación para el Desarrollo
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ESCUDE	Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo
FMI	Fondo Monetario Internacional
FP	Formación Profesional
GEDEPAZ	Grupo de Educación para el Desarrollo y la Paz de la Universidad de Valladolid
GENE	Red de Educación Global Europea (<i>Global Education Network Europe</i>)
GLEN	Red de Educación Global (<i>Global Education Network</i>)
ICID	Introducción a la Cooperación Internacional al Desarrollo
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IES	Instituto de Educación Secundaria
INE	Instituto Nacional de Estadística
ITERDES	Información del Tercer Mundo
LCID	Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODHyS	Oficina de Desarrollo Humano y Sostenible
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OMC	Organización Mundial del Comercio
ONG	Organización no Gubernamental
ONGD	Organización no Gubernamental para el Desarrollo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PACI	Plan Anual de Cooperación Internacional
PACID	Prácticas Académicas en Proyectos de Cooperación de la Universidad de Valladolid
PAS	Personal de Administración y Servicios
PAT	Proyecto de Aprendizaje Tutorado

VIII La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado

PIB	Producto Interno Bruto
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
POLYGONE	Red internacional de ED y educación popular
RSC	Responsabilidad Social Corporativa
SIDA- VIH	Síndrome de inmunodeficiencia adquirida- virus de inmunodeficiencia humana
SIDA	síndrome de inmunodeficiencia adquirida
TAFAD	Técnico de Animación de Actividades Físicas y Deportivas
TFG	Trabajo Final de Grado
TRIALOG	Proyecto de apoyo a las organizaciones de la sociedad civil en la Unión Europea
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (United Nations Children's Fund)
UVa	Universidad de Valladolid

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Introducción

Es evidente que el modelo de desarrollo imperante en nuestros días ha entrado en crisis. Cada vez son más grandes las desigualdades entre los países del Norte y del Sur, lo que hace que centenares de millones de personas vivan en situaciones inhumanas, es más, las tres cuartas partes de la humanidad se debaten entre el hambre y la miseria mientras un tercio de la comida mundial acaba en la basura. El deterioro ambiental de este modelo de desarrollo supone una amenaza a nuestra propia supervivencia y, las desigualdades son también cada vez mayores en las sociedades más adelantadas tecnológica y económicamente hablando, donde hasta hace unos años, se vivía en el estado del bienestar. Un ejemplo de ello es España, país de la Unión Europea con mayor índice de pobreza infantil después de Rumanía (UNICEF, 2014), mayor tasa de paro (INE 2013), donde parte de la población no tiene derecho a la sanidad pública, no puede poner la calefacción o se debate entre comer y pagar la hipoteca mientras otros, se deciden entre tener su dinero en paraísos fiscales o invertir en bolsa. Esta desigualdad social creciente hace que aumente la

indignación, el descontento o la indiferencia de la población hacia el sistema político, económico y social.

Pero estos momentos de crisis –o, por mejor decir, estafa- global, son también momentos de oportunidades para el cambio y la solidaridad, prueba de ello es, por ejemplo, el movimiento 15-M que surgió en España y se está extendiendo por diversos lugares del planeta, las mareas ciudadanas, la marcha por la dignidad, la proliferación de bancos del tiempo, el desarrollo de monedas alternativas, etc. Por ello es el momento oportuno para incidir en la Educación para el Desarrollo (ED) con la intención de formar personas capaces de pensar críticamente y actuar en consecuencia, buscando soluciones creativas para poder llevar a cabo entre todos y todas un verdadero desarrollo a nivel humano.

La Universidad como motor del conocimiento e innovación en nuestra sociedad, no puede, ni debe, quedarse al margen en estos momentos. Menos aún cuando esa Universidad es responsable de la formación inicial del profesorado, de las personas que se encargarán de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

Este trabajo pretende analizar las relaciones existentes entre la Educación para el Desarrollo y la formación inicial del profesorado del título de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid.

Para ello, comenzaremos justificando el tema elegido y explicitando los objetivos que nos han guiado.

Después pasaremos al marco teórico, donde hablaremos sobre el concepto de Educación para el Desarrollo, haremos una síntesis de las diferentes definiciones del término, la evolución del concepto, los principios y valores que la inspiran, su metodología, los ámbitos de aplicación, los agentes implicados y hablaremos brevemente del marco normativo e institucional.

En el tercer capítulo trataremos las cuestiones metodológicas de este trabajo; el diseño de la investigación, la metodología para la obtención de datos y el análisis de los mismos, así como la cronología y análisis del rigor del estudio. Nuestra experiencia se engloba dentro de la metodología cualitativa y el diseño se realizará mediante un estudio de caso sobre la asignatura de Educación para la paz y la igualdad.

El cuarto capítulo lo destinamos a la descripción minuciosa del contexto, es decir, la Universidad de Valladolid (UVa), el campus de Segovia de la citada universidad, los planes de estudio de los títulos de Grado en Educación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, el perfil del profesorado que la imparte y el perfil de los y las estudiantes que la cursan.

Seguidamente pasaremos a exponer los resultados obtenidos, realizando un análisis y evaluación de los mismos.

Para terminar, mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado una vez que hemos llevado a cabo nuestra investigación, basándonos en los datos obtenidos a lo largo del proceso.

Finalizaremos el trabajo con la exposición de las referencias bibliográficas de las que nos hemos servido, adjuntando el apartado de anexos en formato digital.

2. Justificación del tema elegido

El tema elegido responde, en primer lugar, a motivaciones personales en función mi trayectoria profesional y académica. Comencé estudiando Capataz Forestal ya que desde la infancia he tenido una estrecha relación con el medio natural y sentía la necesidad de trabajar por la conservación del medio ambiente. Después de seis años trabajando en esta área y, en ocasiones, sufriendo discriminación por razón de género, me cansé de luchar por demostrar que podía hacer mi trabajo con el mismo éxito que un hombre y decidí que lo que podía hacer para que el mundo fuese un lugar mejor para todas las personas era intentar educar en la igualdad a las futuras generaciones. En ese momento cambié el rumbo de mi carrera profesional y comencé a estudiar magisterio ya con una edad mayor que la de mis compañeras y compañeros. Pensé que la especialidad de Educación Física sería la que mejor se complementaría con mi formación inicial como Capataz Forestal, aunque en el fondo me sentía educadora y me daba igual la especialidad. Ahora creo que la elección fue acertada, tanto de la

especialidad como del centro escogido para cursarla, pues en él he encontrado numerosos compañeros y compañeras, amigos y amigas que comparten mi visión sobre el mundo y la educación.

Durante la carrera escogí la asignatura optativa de Universidad y compromiso social, además participé durante tres cursos en el seminario de Educación para el Desarrollo y la paz, los cuales marcaron mi trayectoria académica y profesional, pues cambiaron mi forma de ver el mundo, sus injusticias y crearon en mí la necesidad de educar a las futuras generaciones para crear un futuro mejor.

Después de acabar la carrera y, tras trabajar en varios proyectos y diferentes grupos de investigación, pude comenzar el Máster de Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. De forma simultánea mis directores en este trabajo de investigación, me informaron sobre la posibilidad de pedir una beca que dependía de la Junta de Castilla y León, para trabajar en un proyecto de investigación iniciado por el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVA y el Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional al Desarrollo de Castilla y León. Este hecho se presentó como una gran oportunidad en mi vida, ya que me ha permitido realizar primero el Trabajo Final de Máster (TFM) y, después, esta tesis doctoral dentro de un equipo de trabajo formado por personas excepcionales y expertas en el tema.

Esta investigación financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y presentada en junio del 2012, es un análisis de la imagen, los discursos y las actitudes de la opinión pública castellano-leonesa sobre la situación de la cooperación al desarrollo. Pretende conocer, analizar y dar a conocer a los agentes y actores de Castilla y León el proceso de formación de la opinión pública (medios, campañas, etc.), el grado de conocimiento, la percepción y las actitudes de los distintos sectores de población en relación a la cooperación al desarrollo, así como ofrecer a los distintos agentes y actores de la cooperación un diagnóstico del impacto de las acciones de Educación para el Desarrollo en la comunidad autónoma, partiendo del análisis de la opinión pública y de su relación con las políticas de cooperación y las acciones de Educación para el Desarrollo llevadas a cabo.

El que me concedieran la beca representó para mí una oportunidad, ya que trabajando en el citado proyecto podía iniciar al mismo tiempo el TFM y esta tesis doctoral, pues están unidos por el interés común del

estudio de la ED y, parte del trabajo llevado a cabo en el citado proyecto de investigación se materializa en el marco teórico de esta tesis doctoral.

Según Boni (2005), el término Educación para el Desarrollo tiene tres acepciones diferentes; en primer lugar puede entenderse como la formación de personal técnico dedicado a la cooperación al desarrollo. En segundo lugar, pueden encuadrarse las políticas de cooperación al desarrollo dirigidas a los países del Sur que tienen por objetivo aumentar el nivel educativo de la ciudadanía de estos países. Bajo esta acepción entrarían los proyectos educativos realizados por estados, organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD), universidades, etc. La otra acepción, sobre la que gira el presente trabajo de investigación y, que veremos en el marco teórico, entiende la ED como una herramienta educativa para concienciar a personas, colectivos e instituciones sobre la realidad Norte-Sur y ofrecer vías de participación responsable en los procesos de solidaridad. Por lo tanto, se convierte en un eficaz instrumento para luchar contra la pobreza y construir un verdadero desarrollo sostenible a nivel humano mediante la creación de conocimiento crítico sobre la realidad. De ahí que resulte valioso analizar y valorar las acciones formativas que se realizan en el ámbito de la ED. Esas acciones formativas tendrán aún más interés si se enmarcan en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, ya que serán las personas encargadas de educar a las futuras generaciones.

La formación de dicho profesorado viene regulada por las Órdenes *ECI/3854/2007* y *ECI/3857/2007* de 27 de diciembre por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Primaria respectivamente, que incluyen entre sus objetivos: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (Competencia específica 4 (CE4) y “Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible”. (Competencia específica 9 (CE9)).

Se hace necesario, pues, dotar a la formación inicial del profesorado de contenidos educativos que le formen en competencias claramente relativas a la ED. Además, uno de los aspectos que fue acogido con

entusiasmo por los actores que trabajan la ED, debido a que suponía un espacio propicio para la promoción e implementación de la ED para la ciudadanía global a través del currículo (Martínez Alegría 2013), fue la implementación de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la todavía vigente Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo (LOE), cuya finalidad es ofrecer al alumnado:

Un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. (Preámbulo).

Pese a que en la recientemente publicada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que entra en vigor el próximo curso 2014/2015, se suprime la citada asignatura, todo lo relativo a la ED se debe incluir en la educación formal siguiendo la recomendación 12 del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática (REC (2002)12). Por tanto, se trata de capacitar a los y las profesionales de la educación en la formación de personas capaces de mirar el mundo con conciencia crítica, de participar de forma activa, responsable y consciente en la sociedad.

En la UVa esa formación se ha organizado mediante una asignatura obligatoria, que se incluye dentro de la formación básica de los Grados de Educación Infantil y Primaria, de 6 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*). Esa asignatura recibe el nombre de Educación para la paz y la igualdad. En ella se incluyen los contenidos específicos de ED, a la que se dedica uno de los bloques de la asignatura. Por otra parte, otros conceptos y elementos de la Educación para el Desarrollo son perceptibles en el resto de los bloques de la asignatura.

La finalidad de este trabajo es analizar la formación en ED que ofrecen los Grados de Educación Infantil y Primaria de la UVa, en concreto, mediante la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. Si conseguimos una formación inicial del profesorado de calidad, las y los futuros docentes podrán transmitir a los niños y niñas actitudes que generen valores adecuados para el fin que buscamos.

La importancia de analizar la formación inicial del profesorado en materia de ED, viene dada por lo novedoso de su implantación, ya que este es el quinto curso en el que se imparte Educación para la paz y la igualdad. Por otro lado, son escasos los estudios en los que se realiza un análisis y evaluación de las estrategias que se están llevando a cabo en materia de ED y que planteen mejoras e innovaciones para este ámbito tal y como apuntan Mesa (2011a) y Rodríguez-Hoyos, Calvo Salvador y Fernández Díaz (2012).

3. Objetivos

Como ya hemos comentado, el principal objetivo de este trabajo consiste en analizar la relación que existe entre la Educación para el Desarrollo y la formación inicial del profesorado mediante la asignatura de Educación para la paz y la igualdad con la que directamente se relaciona.

Este estudio, como gran parte de la investigación educativa naturalista y etnográfica, no utiliza la formulación de hipótesis, sino una serie de cuestiones o preguntas que servirán de referencia para la recogida de la información, para el análisis de los datos y para la elaboración del informe final. Por tanto, los objetivos y estrategias iniciales han sido ampliados, modificados o redefinidos de múltiples maneras, a medida que avanzaba la investigación; tanto como resultado de las categorías que aparecen en el curso de la indagación, como por otra clase de condiciones, limitaciones o imprevisiones que han ido surgiendo (Goetz y LeCompte, 1988, p.16).

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Conocer cuáles son las actitudes, valores y conocimientos previos sobre ED del alumnado que cursa estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria.
- Valorar si se produce un cambio de actitudes y la adquisición de conocimientos por parte del alumnado tras cursar la asignatura de Educación para la paz y la igualdad.

- Conocer la valoración del alumnado con respecto a esta asignatura y en concreto sobre la ED tanto para su vida profesional como personal.
- Realizar una valoración sobre la adecuación de la formación proporcionada para el desarrollo de la futura práctica docente.

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Una vez justificado el tema objeto de estudio y expuestos los objetivos, pasamos a desarrollar el marco teórico, que profundizará en el conocimiento de la Educación para el Desarrollo.

La ED puede parecer a priori un tema vinculado al contexto educativo, como contenido curricular específico, sin embargo, como se verá en este apartado, cuando hablamos de ED no sólo nos referimos a un contenido curricular, sino que es necesario llevar a cabo un enfoque global que permita que sus objetivos tengan una repercusión social a todos los niveles, recogiendo planteamientos sobre este tema que no son fruto del azar, sino resultado de un concepto de ED que define unos objetivos y métodos de acción concretos.

Para dar respuesta a esta declaración de intenciones, el marco teórico estará estructurado en varios apartados partiendo del concepto de educación, desarrollo y subdesarrollo, para pasar a definir la ED. Seguidamente realizaremos un recorrido sobre la evolución del concepto, los principios y valores que la inspiran, su metodología, los ámbitos de aplicación y los agentes implicados para finalizar haciendo un breve repaso sobre el marco institucional y legislativo de la Educación para el Desarrollo.

1. Concepto de Educación para el Desarrollo

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

El concepto Educación

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

La realización de cualquier estudio e investigación debe llevarse a cabo de forma rigurosa, pero eso no significa que las personas que llevan a cabo el mismo no puedan posicionarse sobre el tema tratado. En el caso de la ED, una educación cuya realización únicamente es posible desde unos determinados valores y, que tiene como una de sus finalidades principales la promoción de acciones en las personas que colaboren en la transformación de la realidad para alcanzar un mundo organizado por la dignidad y la justicia, la descripción de sus objetivos y contenidos no puede abordarse sólo desde el conocimiento teórico de diferentes ideas y definiciones sobre la misma, sino que exige la exposición previa de nuestro punto de partida. En este sentido, empezaremos por dar nuestra visión de lo que es la educación, que nos servirá de base para comprender lo que es la ED.

Por ello, no nos vamos a referir únicamente al concepto, no se trata únicamente de dar una definición, sino de expresar al mismo tiempo un compromiso personal, aspecto esencial si queremos que la educación sea realmente una herramienta transformadora. En esta línea, pueden servirnos las palabras de Savater (1997) cuando explica el título de su libro *El valor de educar*:

Hablaré del valor de educar en el doble sentido de la palabra “valor”: quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero

también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana (p.19).

La educación, tal y como se recoge en el Informe del Foro Mundial Dakar (2000) es:

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 (p.8).

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

En nuestro trabajo defendemos un concepto de educación abierto y optimista, que exige compromiso y confianza. No podemos pensar que dicha labor no aporta nada. Es esta una idea manifestada por diversos pensadores, que argumentan que su formación les ha llevado a posiciones ideológicas opuestas a las que les inculcaban en su formación. Esto constituye una enorme incoherencia para un educador o educadora que se precie de serlo:

Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los “condenados de la tierra”. (Freire 1997, p.36).

¿Cuál debe ser la orientación de la educación? ¿Debe potenciar la autonomía individual o la cohesión social? ¿Reproducir el orden existente o formar personas críticas capaces de mejorar la realidad? Freire (1997) definió el papel de la educación progresista y del papel del educador o educadora en ella, planteando que “en cuanto educador progresista no puedo reducir mi práctica docente a la enseñanza de

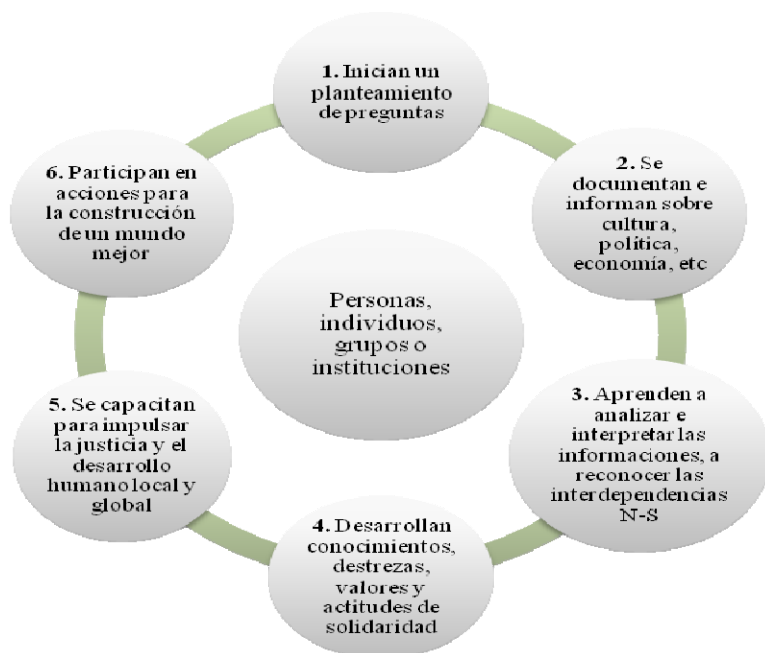
puras técnicas o contenidos sin implicarme en la comprensión crítica de la realidad” (p.36).

Desde nuestra idea de lo que es la educación podemos establecer una conexión con la ED, ya que entre sus estrategias trata de promover que la sociedad se conciente de que la erradicación de la pobreza, la exclusión y el compromiso por la promoción del desarrollo de los pueblos, exigen un cambio radical en las políticas y los modelos de desarrollo del llamado primer mundo, lo que sólo es posible implicando a toda la ciudadanía. Contribuir a la construcción de un mundo más justo y solidario pasa por implicar a toda la sociedad. Y es aquí donde la educación juega un papel esencial.

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

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

De Pedro (2010) tomando como base la aportación de Marhuenda (1995), ha elaborado un interesante ciclo de acción de la ED, que reflejamos a continuación en la Figura 1:

Figura 1: El ciclo de acción de la Educación para el Desarrollo

Fuente: De Pedro 2010, p.21.

También asumimos la idea expuesta por De Pedro (2010) de que la ED, ante los desafíos de un mundo cada vez más globalizado, complejo e interdependiente, adquiere, desarrolla, completa y fortalece sus contenidos con los de otras “educaciones para...”, representando en la Figura 2 las principales disciplinas que complementan y forman la Educación para el Desarrollo. No debe considerarse como una relación cerrada y definitiva, pues podrían incorporarse otras “educaciones para...”, como la educación para la desobediencia y el conflicto, la educación para el desarme, etc.

Figura 2: Constelación de las principales “educaciones para...” en relación con la Educación para el Desarrollo.



Fuente: De Pedro 2010, p.22

El concepto de Desarrollo

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

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

A) Teoría de la modernización:

Se apoya por un lado en los trabajos de Weber en los que sostiene que el desarrollo es un proceso sistemático, evolutivo, progresivo, transformador y homogeneizador. Y por otro en las teorías de las etapas de Rostow (1960), que pretende explicar las fases por las que debe pasar una sociedad para desarrollarse, dependiendo del momento en el que se encuentre. Propone la sociedad de consumo como el modelo de desarrollo ideal.

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

B) Teoría de la dependencia:

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

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

C) Teoría de los sistemas mundiales:

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

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

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

D) Teoría neoinstitucional:

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

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

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

E) Teoría de la globalización:

El concepto de globalización comenzó a emplearse con fines académicos a mediados de los años ochenta. Enfatiza las transacciones económicas y sus vínculos políticos y financieros realizados en un contexto de desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación junto con la homogenización de elementos culturales.

El discurso de los medios de comunicación y de la clase política hace que la globalización parezca la única vía posible de crecimiento y desarrollo económico. Coincidimos con Martínez Alegría (2013) en que pese a que en el transfondo del discurso de la globalización, “se invita a “unirse a la aldea global” y tomar parte de sus múltiples

beneficios” (p.68), en realidad lo que se amplía es la exclusión tanto a nivel político, como económico, social y cultural.

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

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

En el ámbito educativo coincidimos con Barandiaran (2013) en que gracias a la globalización el conocimiento se puede compartir con facilidad pero, por otra parte: “el fenómeno de la globalización tiende a favorecer a las universidades más elitistas con lo que se perjudica la democratización de la investigación y la igualdad en la distribución del conocimiento” (p.123).

F) El desarrollo sostenible:

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

Aunque algunos autores y autoras consideran que surge de los movimientos altermundistas o antiglobalización, que consideran el modelo de desarrollo neoliberal como inviable y se propone una organización mundial de comercio equitativo basado en el respeto a los Derechos Humanos y el desarrollo sostenible que reemplace a la actual Organización Mundial del Comercio (OMC), podemos afirmar

que el informe Brundtland en 1987 y más tarde la Cumbre de Río en 1992 lanzaron el término desarrollo sostenible como un camino que permitía seguir avanzando y a la vez respetar los límites ambientales.

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

G) El Desarrollo Humano:

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

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

humano, tanto en los países llamados ricos como en los países empobrecidos, en el presente y en el futuro.

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

El enfoque del Desarrollo Humano sitúa el fundamento del desarrollo en el proceso por el que se expanden o amplían las capacidades de las personas para que éstas puedan elegir su modo de vida; y, en consecuencia, cuestiona que el desarrollo dependa fundamentalmente de la expansión del capital físico, resaltando la importancia de los activos humanos (p.80).

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

No obstante, tanto el paradigma del Desarrollo Humano, como el IDH han sido objeto de crítica, como bien recoge Martínez Alegría (2013), que en su tesis doctoral afirma con respecto al Desarrollo Humano que: “si bien ha sido una propuesta que en su momento revolucionó la concepción de desarrollo que lo equiparaba al crecimiento económico, no ha logrado desligarse de éste.” (p.83). Por otra parte, con respecto al IDH comenta que ha asumido algunas de las prácticas que criticaba como la medición desde el punto de vista económico o desde otros criterios igualmente occidentales:

[...] mientras los parámetros de medición siguen siendo establecidos por los países desarrollados, y cada año se publica un listado que parece ilustrar una competencia para definir cuál país está en primer lugar, sin tomar en cuenta situaciones particulares en su interior: todo se reduce a un número. Sin embargo, algunos de los países que tradicionalmente ocupan puestos importantes (como Australia, Canadá o Japón) mantienen en su interior índices de desigualdad notables [...] (p.83)

Otro de los aspectos ampliamente cuestionados que recoge Martínez Alegría (2013), es el que el IDH no tiene en cuenta la huella ecológica la cual es mayor en los países económica y tecnológicamente desarrollados. Por esta razón aparece el Índice de Planeta Feliz, que realiza su medición de desarrollo a partir de tres parámetros: esperanza de vida, percepción subjetiva de felicidad –o bienestar- y la huella ecológica. Su importancia reside en que: “[...] toma en cuenta la percepción de las personas sobre su bienestar, al tiempo que no utiliza ningún parámetro de carácter económico.” (p.84).

Por otra parte, Argibay et al. (1997, pp. 9-14) recogen la propuesta que Bajoit (1996), sociólogo de la Universidad de Lovaina, que propone y describe cuatro modelos de desarrollo cuyos rasgos principales se resumen en la Tabla 1 y cuyas Teorías se presentan a continuación:

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

Tabla 1: Concepciones sobre el Desarrollo

Cuatro concepciones sobre el Desarrollo				
	1	2	3	4
	Modernización	Revolución	Competencia	Conflictos
Causas	Retraso	Explotación	Peso del Estado	Falta de organización social
Objetivos	Pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna	Toma del poder político	Favorecer la economía de mercado	Reforzar las asociaciones capaces de hacer presión
Agentes	Estado modernizador	Partido Revolucionario	Inversores	Sociedad civil organizada
Solidaridad Norte /	Asistencia Técnica	Solidaridad política	Ayuda humanitaria y autonomía	Apoyo a las organizaciones

Sur	económica	de base a nivel local y global
-----	-----------	--------------------------------

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

La Teoría de la Modernidad:

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

Según esta teoría, las sociedades tradicionales son un obstáculo para el progreso y el bienestar que ofrece la modernidad. “En 1950 se pensaba que, para desarrollar un país, era necesario reemplazar la cultura tradicional por la cultura moderna...” (Bajoit, 1996). En consecuencia, todos aquellos pueblos que abandonen las tradiciones “primitivas” y “oscurantistas” podrán recorrer rápidamente el camino del progreso.

Este progreso está basado en los aportes científicos y tecnológicos que requieren educación y formación especializada y unas normas de participación que eviten o reduzcan el conflicto social. Es el modelo desarrollista definido por Rostow (1960) y propugnado por la mayor parte de los países capitalistas del Norte y del Sur.

La modernidad, como el resto de modelos, genera estrategias de educación y participación social que sirven a la conservación y reproducción de sí misma. Basada en el alto nivel científico-tecnológico y en la administración del desarrollo por el Estado-Nación, crea cauces explícitos para regular las formas de participación social. Ésta se realiza de manera democrática en una estructura formal que da posibilidad de expresión a todas las tendencias y opiniones sociales pero que confía el mandato a los delegados de la mayoría y la oposición a los de los grupos minoritarios o fraccionarios.

Paradójicamente la delegación de poder de la base a sus dirigentes hace que la democracia funcione de manera vertical, de arriba hacia abajo. No son los dirigentes quienes actúan según un mandato popular, sino que es el pueblo quién actúa según el mandato de las estructuras de gobierno.

La Teoría de la Revolución:

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

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

La Modernidad y la Revolución tienen un fuerte componente tecnocrático según el cual, tanto el saber científico como el conocimiento social queda en manos de expertos. Para las grandes masas queda la formación elemental o lo que Freire (1970) definió como "Educación bancaria". Los contenidos académicos y técnicos se transfieren directamente al individuo que permanece como consumidor pasivo de conocimiento, sin que tenga la oportunidad de ser un sujeto activo de su formación.

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

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

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

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

La Teoría de la Competencia:

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

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

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

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

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

En nuestra sociedad, dice Miret (1996) que “se nos ha convertido en borregos laboriosos, en idiotas habilidosos... caemos en la tentación de la evasión, de la no participación, en conseguir el hombre y la mujer light...” (parr.6). La participación se atomiza, el proyecto comunitario no existe y el modelo de desarrollo es la resultante del choque de intereses, en los que, como en la selección biológica, triunfa el más fuerte.

Pero no sólo eso, sino que además, como señala Díaz-Salazar (1996):

Cuando en la regulación moral de nuestras actitudes desaparecen los problemas de los países empobrecidos, lo que acontece es que nos introducimos en *una cultura de la ceguera*, [...] nos comportamos como sabios ciegos [...] La parte de la tierra pretendidamente más avanzada y científica se convierte así en la más analfabeta mental, vital y moralmente (p.75).

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

La Teoría de la Competencia impulsa una educación carente de valores colectivos, radicalmente insolidaria, que favorece el menosprecio por la diversidad. Según Díaz-Salazar (1996) “no podemos esperar que exista solidaridad en una sociedad que no socializa a sus miembros en ideales morales altruistas, sino que los abandona e instala en una *era del vacío*”. Recubierta de apariencia democrática, propugna el Darwinismo social y una educación elitista y sectaria basada en la exclusión de los no aptos.

La Teoría de los Conflictos:

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

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

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

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

La sociedad basada en el reconocimiento y resolución de conflictos es, como se ha dicho antes, un modelo participativo de base para oponer resistencia al paradigma del Mercado y a la exclusión social o regional que éste implica. En la teoría del Conflicto los canales de participación son considerados como una necesidad humana que la sociedad debe satisfacer.

Su empeño es el de mantener abiertas las vías de expresión para que las personas puedan sentirse partícipes del proyecto de desarrollo, para que puedan denunciar y corregir las injusticias, tanto en el contexto local como en el internacional.

La resistencia interna a los procesos de dominación ha dado origen a otra versión de la Teoría del Conflicto que está centrada en la

revalorización de la identidad cultural y/o religiosa de cada pueblo y se opone al proceso homogeneizador con todos los medios a su alcance. Esta lucha se manifiesta en los conflictos separatistas, interétnicos o anticeutralistas que se están dando en el mundo como los que protagonizan kurdos, tamiles, hutus y tutsis, bosnios, serbios, chechenos, revolución iraní, fundamentalismo islámico, revolución chiapaneca, etc.

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

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

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

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

La descripción del proceso evolutivo de los distintos modelos sociales que hace Ramonet (1996) es muy similar a la de Bajoit (1996). Junto al Paradigma de la Competencia, del Mercado, Ramonet (1996)

coloca el Paradigma de la Comunicación como otro agente revulsivo de las relaciones locales e internacionales. Los medios de comunicación de masas son capaces de determinar o minimizar las acciones del estado y de los estadistas, de aupar o hacer fracasar las iniciativas empresariales, de distribuir el poder a través de las autopistas informáticas o, de ocultar información brindando imágenes y noticias uniformes distribuidas por un reducido núcleo de Agencias informativas.

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

La democratización de base también puede, según Ramonet (1996), servirse del Paradigma de la Comunicación para fortalecer su resistencia y crear el embrión de un nuevo Paradigma. Por estas razones, propone abandonar la máxima utilizada por los Movimientos Sociales de Base: “Pensar globalmente y actuar localmente” y de “...invertir el aforismo: hay que pensar local y actuar global, porque precisamente las fuerzas que llevan el mundo son fuerzas internacionalistas...” (Ramonet, 1996). El ejemplo reciente, pero ya clásico, es la presencia de los mensajes del Sub-comandante Marcos en las vías de Internet.

Tanto Bajoit (1996) como Ramonet (1996) son conscientes de las contradicciones internas de cada modelo, generalmente provocada por la convivencia conflictiva de varios Paradigmas. Algunas de las contradicciones más notables son las que corresponden a los procesos de concentración, de unión de países en confederaciones que amplían los mercados y por otro, los movimientos centrífugos de “Balcanización” mundial en función de identidades culturales, lingüísticas o religiosas que provocan el resquebrajamiento de los Estados.

Cada Modelo y cada uno de los Paradigmas presentados generan un tipo de sociedad al que corresponden sistemas de participación y de educación específicos. Optar por un determinado Modelo de Desarrollo condiciona, en gran medida, las posibilidades de participación, las ideas y las prácticas educativas. Esto es muy importante, porque impugnar o resistirse a un modelo implica inventar

estrategias que desarticulen el viejo sistema y al mismo tiempo, sean capaces de construir uno nuevo.

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

El desarrollo como seducción, la ayuda al desarrollo como obstáculo

El concepto mismo de desarrollo ha sido puesto en cuestión por otras aportaciones que rebasan el marco teórico hasta aquí descrito. En efecto, Gilbert Rist (2002) ha señalado que la fuerza del discurso del "desarrollo" procede de su capacidad de seducción. El concepto de desarrollo seduce en todos los sentidos del término: atraer, agradar, fascinar, hacer ilusión, y también, engañar, alejar de la verdad, embaucar.

Rist se sirve de metáforas muy potentes para poner de manifiesto este carácter seductor del desarrollo y dice, así, que funciona como el horizonte, que cuando caminamos hacia él, cuando queremos acercarnos, después de haber movilizad las esperanzas de millones de personas y muy abundantes recursos financieros, se aleja.

Como dice este autor el desarrollo es una creencia occidental que ha utilizado la imagen de los países del Sur; se ha pretendido hacer creer que los problemas del "desarrollo" surgieron con la descolonización y afectan en primer lugar a los países del Sur -porque es ahí donde reina la miseria más insoportable-, cuando lo verdadero es precisamente lo contrario. En primer lugar, por lo que dice la historia, pero también porque los grandes temas de este debate contemporáneo (el medio ambiente, el reintegro de la deuda, la liberación del comercio internacional) nacen de preocupaciones de los países industrializados. La idea misma de desarrollo -el crecimiento o el progreso pueden continuar indefinidamente-, es un concepto distribuido por la cultura occidental. Esta característica, tan extraña y tan moderna, establece entre los pueblos una división cuya relevancia va mucho más allá que cualquiera de las que se han forjado a lo largo de la historia para legitimar, de manera sociocéntrica, la superioridad de Occidente (salvajes/civilizados; culturas orales/culturas escritas; sociedades sin historia/sociedades históricas, etc.). Por muchas razones, que evidencian sobre todo el dominio militar, económico y técnico, esta anticipación de un futuro forzosamente mejor en virtud del

crecimiento constante de la producción de bienes, se ha extendido en la actualidad por todo el mundo.

Sin embargo, la hegemonía del "desarrollo" sólo ha podido establecerse gracias a una forma de ilusionismo semántico: el establecimiento y la difusión de la idea de "subdesarrollo". Rompe con la tradición de la dicotomía y fabrica un "pseudoc contrario", haciendo creer en la posible universalización del modo de producción occidental. La posterior transformación del apelativo "país subdesarrollado" en "país en vías de desarrollo" no ha hecho sino reforzar la ilusión en una prosperidad material generalizada y prometida a todos (Rist, 2002, p. 275).

Raúl Zibechi, en su obra *Política & Miseria* (2010) ha añadido nuevos argumentos a este discurso de rechazo al atribuir, de manera muy razonada, una función domesticadora de espacios de resistencia al denominado "combate a la pobreza", a las políticas de lucha contra la pobreza y la miseria. Dice que con ellas se han debilitado las fuerzas y movimientos antisistema, especialmente en las zonas donde nació la resistencia al neoliberalismo: las periferias urbanas y ciertas áreas rurales. Como Zibechi señala:

Para la mayoría de las personas el combate a la pobreza es una cuestión de índole moral que nace de un justificado sentimiento de rechazo a los sufrimientos de sus semejantes. Para las elites es un modo de garantizar la estabilidad y la gobernabilidad. En los últimos años, en toda América Latina he podido comprobar, directamente, cómo las políticas sociales de los más diversos gobiernos dividen y neutralizan a los movimientos antisistémicos (Zibechi, 2010, p. 6).

Zibechi pone en cuestión todos los supuestos establecidos sobre las políticas de cooperación y la lucha contra la pobreza, pues llega a hablar del imperialismo blando de las ONGs, utilizando la terminología de Mike Davis (2006): las ONGs se especializan en el trabajo focalizado y en aumentar la productividad de las colectividades del Sur, debilitando así el tejido social de resistencia, el rechazo del sistema.

Esto nos conduce a un concepto que ha sido desarrollado en los últimos tiempos, el de anticooperación, que surge de preguntarse el sentido del actual sistema de ayuda internacional frente a instrumentos

transnacionales mucho más potentes que generan pobreza, destruyen ecosistemas o permiten la violación de los Derechos Humanos; de buscar las razones que están detrás del hecho de que tras más de medio siglo de cooperación internacional al desarrollo, el mundo de los empobrecidos, en su conjunto, no haya mejorado. La anticooperación se refiere al conjunto de interferencias negativas, desestructurantes, activadas desde el Norte (global) hacia el Sur (global) (Llistar, 2009).

Ese es el concepto que permite, mediante la comparación de los flujos de la cooperación al desarrollo con los asociados a los principales mecanismos de anticooperación, mostrar que aunque la ayuda internacional fuera de calidad o eficaz, sus efectos serían globalmente inferiores a los producidos por la anticooperación, la cual es realmente más determinante en términos económicos, políticos, culturales y ambientales. Desde esa perspectiva, es necesario cuestionar las políticas existentes en ámbitos como la deuda externa, el comercio internacional, la producción de tecnología, el cambio climático, el cribado migratorio, la guerra, o la propia ayuda, entre otros. Esta contraposición entre “cooperación” y “anticooperación” resulta útil para analizar no sólo las contradicciones y el trabajo que ha de realizar el sector de la cooperación, sino también los movimientos sociales de justicia global en general, para hacer efectiva su voluntad de transformación y de superación de las relaciones desiguales que caracterizan a la actual fase del capitalismo que vivimos.

El decrecimiento

En línea con lo que acabamos de exponer, son cada vez más quienes piensan que el concepto “desarrollo sostenible” es una propuesta que traslada una (falsa) imagen solidaria desde planteamientos ecológicos y de desarrollo humano. Trampa muy atractiva y muy comunicable para la clase política, sector empresarial y financiero, entre otros, cuando la realidad, tal y como proponen Latouche (2008) o Castoriadis (2006), está reflejando la incompatibilidad del crecimiento en el modo de producción del sistema económico actual y el grado de consumo y la sostenibilidad de los recursos naturales. Martínez Alier (2005), insiste en la idea de que el crecimiento ascendente y constante de la economía conduce a un agotamiento claro de los recursos y al deterioro de los ecosistemas mediante la contaminación de tierras, aguas y aire, lo que en realidad perjudica a los más pobres del mundo.

Según Ernest García (1999) llega un punto en que el desarrollo ya no aporta más beneficios y se vuelve perjudicial. El “concepto de desarrollo sostenible es científicamente inconstruible, culturalmente desorientador y políticamente engañoso” (pp.8-9).

Desde la premisa de que el planeta tierra no es infinito y sus recursos tampoco, se plantea el decrecimiento como una propuesta de *vivir con menos*, y que el futuro de los países del Sur no sea una copia del modelo que ha fracasado en los países del Norte. Taibo (2009) plantea que:

No hay decrecimiento plausible si no se contestan en paralelo el orden capitalista y su dimensión de explotación, injusticia y desigualdad; (...) la propuesta de sociedad alternativa que acompaña al decrecimiento implica la gestación de un mundo inequívocamente orientado a dejar atrás el universo del capitalismo (pp. 132-133).

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

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

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

1. El funcionamiento del sistema económico actual depende de recursos y energías que se van a agotar. Por lo tanto, no es viable a largo plazo.
2. El crecimiento económico va a tener siempre una relación directa con el crecimiento del impacto ecológico.
3. Los bienes y servicios producidos por las economías no son la única riqueza: también lo son la buena salud medioambiental, la justicia eficaz y eficiente, los procesos de democratización el carácter participativo de las instituciones, la educación pública y de calidad, etc. El crecimiento de la riqueza material, medido en términos monetarios, se realiza en detrimento de estas otras riquezas. Por lo tanto, la persona debe volver a estar por encima de la economía.
4. Las sociedades actuales están alienadas por el consumo masivo de bienes materiales fútiles y artificiales. El decrecimiento no implica que se persiga dicho decrecimiento sin más: se trataría de un medio para buscar una calidad de vida mejor y basada en otras premisas político-económicas, lo que conllevaría una redefinición del concepto de desarrollo. Toma como punto de partida el carácter obviamente parcial de la medición que supone el PIB y afirma que si se busca el restablecimiento de la riqueza en toda su amplitud es urgente que el PIB decrezca.

El libro de 1978 de Schumacher titulado *Lo pequeño es hermoso* también sirvió de aporte inicial a la teoría del decrecimiento. En él se realiza una crítica al modelo neoliberal de desarrollo económico y defiende la idoneidad de reorientar la economía hacia una “economía budista” como aquella práctica que tiende a maximizar el bienestar y a reducir al mínimo el consumo.

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

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

En España se ha popularizado el concepto y existen numerosas organizaciones en torno al decrecimiento en todo el país, como ejemplo la Entesa pel Decreixement en Catalunya, que en marzo de 2007 organizó las jornadas *Desfer el Creixement, Refer el Món*, la aportación crítica del colectivo Consume Hasta Morir, de Ecologistas en Acción o importantes autores como Juan Torres y Carlos Taibo con obras como *En defensa del decrecimiento* (2009) o *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (2010).

Precisamente Taibo (2010) ha denunciado que el actual orden capitalista nos lleva a un modo de vida esclavo, que se basa en tres elementos, ya enunciados por Latouche (2003). Estos tres elementos son la **publicidad**, que con formatos eficaces nos obliga a adquirir lo que frecuentemente no necesitamos; el **crédito**, que, incluso en ausencia de recursos, podemos comprar lo que no precisamos; y, finalmente, la **caducidad u obsolescencia programada**, que lleva a

producir bienes preparados para que en un tiempo breve dejen de funcionar, con lo cual nos vemos obligados a comprar otros nuevos.

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

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

El decrecimiento, según Díez Gutiérrez (2010, 2013), presenta una enmienda a la totalidad del sistema económico, social y mental del capitalismo, siendo entonces el decrecimiento un proyecto esencialmente político, una forma de entender la organización social, económica y política que se enfrenta radicalmente con el sistema capitalista en que nos movemos. Es, según su propuesta, un proyecto que implica un cambio de mentalidad y una lucha por el cambio global para salir de este sistema capitalista voraz e insaciable. No pretende sustituir a las contestaciones históricas al capitalismo pero si es un agregado importante.

Además, coincidimos con Díez Gutiérrez (2013) en que el decrecimiento es la opción tomada deliberadamente por un nuevo estilo de vida, tanto individual, como colectivo, que ponga en el centro los valores humanistas: las relaciones cercanas, la cooperación, la participación democrática, la solidaridad, la educación crítica, el cultivo de las artes, etc.

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

El decrecimiento nos llevaría a cambiar la manera de conceptualizar la cooperación, pasando de entenderla como un mecanismo de transferencia de recursos y asistencia técnica de Norte a Sur, a concebirla como la colaboración para la puesta en práctica del decrecimiento en el Norte (intercambio de conocimientos y prácticas sostenibles que en el Sur no se han perdido), así como de los mecanismos de compensación y devolución de la deuda de crecimiento (...) (parr.28).

Así mismo, consideramos relevantes las aportaciones de Díez Gutiérrez (2013) sobre la teoría del decrecimiento en relación a la educación:

La formación crítica del profesorado para el decrecimiento entiende que todo proceso educativo es una forma de intervención política en el mundo y puede ser capaz de crear las posibilidades para la transformación social. Antes que ver la formación, la investigación y la propia educación como una práctica técnica, debemos entenderlas como prácticas morales y políticas bajo la premisa de que [...] no se centran únicamente en el procesamiento del conocimiento recibido, sino en la transformación de éste como parte de una lucha más amplia por los derechos sociales y la justicia [...]. Porque la formación del profesorado, la investigación educativa emancipadora y el propio acto educativo son inseparables de la vida, del modelo social y político que queremos construir y defender (párr. 39).

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

Tomando como punto de partida los conceptos de Educación y Desarrollo, pasamos a continuación a exponer diferentes definiciones existentes sobre ED.

El concepto de Educación para el Desarrollo dista de ser uniforme y de encontrar una formulación unánimemente difundida y aceptada. Como ya ha sido analizado por diversos autores y autoras – Argibay, Celorio y Celorio (1997); Mesa (2000, 2011b); Ortega (2005), Ruiz Varona y Celorio (2012), entre otros-, se trata de un concepto amplio y que ha conocido una rápida evolución a la par de las finalidades que se persiguiesen con este proceso educativo. Así, encontramos concepciones más reduccionistas, ligadas a la educación formal, frente a otras más ambiciosas y globales unidas a todo tipo de procesos educativos, ya sea en el ámbito formal o no formal. , como desde la perspectiva educativa, así como de la propia evolución del concepto *desarrollo*. Tal y como apuntan Coque, Ortega y Sianes (2012), desde la perspectiva del desarrollo, este concepto ha sufrido una gran variación, ya que si a mediados del pasado siglo era concebido como el resultado de la transferencia de recursos, actualmente es concebido como un proceso multidimensional de transformaciones encaminado a la generación de capacidades y oportunidades para el conjunto de la humanidad (Cordón, Sianes y Ortega, 2012). Teniendo esto en cuenta, quizás una buena estrategia para aproximarse al mismo sea reflejar algunas definiciones de los principales autores y autoras que han ejercido influencia en la aplicación concreta de la ED, para terminar sintetizando a partir de dichas definiciones los rasgos específicos de la misma.

A partir del año 2011 en varios encuentros relacionados con la temática como las Jornadas de Educación para el Desarrollo: una mirada crítica (Segovia, 2011), las Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad (Bilbao 2011), las I Jornadas sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad (Pamplona, 2012) o el

I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo (Santander, 2012), entre otros, surgen debates relacionados con los dos términos que incluye la denominación Educación para el Desarrollo. En este sentido Celorio y Celorio (2011) se preguntan si es pertinente seguir hablando de desarrollo cuando se trata de un concepto polémico, hoy en día cuestionado por sus connotaciones negativas en múltiples campos: económico, político, ecológico, social y cultural. A la vez que se considera el: “[...] posible surgimiento de una nueva generación de ED, atendiendo al panorama nacional e internacional actual, marcado por la Globalización y sus consecuencias, y la crisis de los modelos de desarrollo” (Martínez Alegría 2013, p.135).

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

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

ACSUR es una ONGD de amplia trayectoria en el campo de la cooperación y de la ED. Los materiales que componen su Guía didáctica de ED merecieron el Premio Educación y Sociedad del MEC en 1996, en ella aportan dos ideas fundamentales al concepto sobre ED:

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

La educación para el desarrollo sólo puede concebirse en el marco de una Formación Social Crítica. (ACSUR, 1998, p.17).

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

Se entiende por ED y sensibilización social el conjunto de acciones que desarrollan las Administraciones públicas, directamente o en colaboración con las ONGD para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas a favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo.

Por otra parte, en el Informe Ejecutivo de la Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas coordinado por Baselga, Ferrero y Boni (2000) se presenta una amplia definición de ED que permite diferenciar las prácticas que corresponden a la ED de aquellas que tienen como único objetivo la sensibilización. Concepto que ha sido adoptado, ya sea de forma total o parcial, por numerosos investigadores e investigadoras del ámbito de la ED como: Mesa, 2001; Boni, Baselga y Ferrero, 2002; Boni 2005, 2006; Ortega, 2008, entre otros:

Proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur; promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social, y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible (Baselga, *et al.*, 2000, p.8).

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

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

Mesa en el Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid del 2001, habla de que la singularidad de la ED es su vinculación con el Sur y, para ello toma la definición vista anteriormente de Baselga, *et al.*, (2000) a la que añade algunas especificaciones como los ámbitos de actuación en la ED:

Es una educación sociopolítica, cuyo eje es la justicia social y que se basa en un planteamiento constructivista y sociohistórico. Se lleva a cabo en los ámbitos educativos formales y no formales. Se trata de un proceso que requiere realizarse en el medio-largo plazo, y donde la dimensión cognitiva (adquisición de conocimientos) y las actitudes y valores no pueden separarse. Analiza la realidad desde una dimensión global, proporciona criterios analíticos, está abierta a la participación y orientada al compromiso y la acción (Mesa, 2001, pp. 53-54)

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

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

Boni (2005) propone la siguiente definición en la que se pone énfasis, entre otros, en la defensa y promoción de los derechos humanos, así como en la autonomía de la persona, para una ED con enfoque de ciudadanía global:

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 (2005, p.316-317).

Ortega Carpio, otro referente fundamental en el tema objeto de estudio, hace múltiples aportaciones. En el trabajo coordinado por la Universidad Politécnica de Valencia Ortega Carpio (2004) define la ED desde una perspectiva educativa global tal y como antes hicieron Boni y Baselga en el 2003:

La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible (Boni y Baselga, 2003 p.402; Ortega Carpio, 2004, p.36).

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

Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (p.19).

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

La educación para el desarrollo (ED) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª generación (grupo de ED de la

CONGDE, 2005; Mesa, 2000; Celorio, 2006) con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles. (p.124).

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

La ED es concebida como una dimensión estratégica de la cooperación al desarrollo definida como un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. (p.16).

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

- *Dimensión cognitiva:* Ya que se precisa del conocimiento de las *desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y consecuencias y el papel del Norte en construir estructuras más justas*. Para ello es necesario promover la adquisición de una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, desde un enfoque transversal que incluya conocimientos sobre economía, política, historia, antropología, medio ambiente y sociología, entre otros. *Esto implica abordar problemáticas globales que relacionan el desarrollo con los derechos humanos, el medio ambiente, la paz, etc. Supone un análisis en profundidad sobre las causas de la desigualdad Norte-Sur y sus consecuencias y no sólo sobre sus manifestaciones: pobreza, hambre, catástrofes humanitarias.*
- *Dimensión procedimental:* fomenta la adquisición de habilidades (la capacidad crítica, la empatía, la capacidad de argumentar, de trabajo en equipo, descodificar imágenes y mensajes.). Como procedimiento en sí mismo (proceso), se caracteriza por: a) ser activo y participativo, b) analizar

los diferentes aspectos desde una perspectiva global y c) desarrollar una actitud crítica que permite desarticular argumentos, estereotipos e imágenes inadecuadas de la problemática Sur-Norte.

- *Dimensión actitudinal:* promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social, los derechos humanos, esenciales para entender y enfrentarse a los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta.

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

(La ED) Analiza los diferentes aspectos de la realidad desde una dimensión global. Relaciona lo local con lo global. Utiliza enfoques metodológicos, integradores, que superan la mera información aislada o la simple enumeración de datos, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelaciona la paz, los conflictos, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros. (Mesa, 2001, p.56).

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

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

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

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

Incidencia política y movilización social. Pretenden influir en las decisiones políticas adoptadas por grupos cuyas decisiones pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas en ámbitos que van desde lo local hasta lo global. La incidencia suele ir acompañada de acciones de movilización social de la opinión pública o colectivos específicos. Hoy en día son la expresión más significativa de la protesta de la ciudadanía, que las utiliza para cuestionar el rumbo general que está tomando el mundo. No debemos olvidar que para que este tipo de actuaciones sean coherentes deben dar participación a los actores del Sur, ya que se actúa en su nombre y es fundamental tener claros cuáles son sus objetivos. El trabajo en red se convierte, por tanto, en una herramienta fundamental (Ortega Carpio, 2007, p.21).

La aportación de Ortega Carpio (2007) es especialmente interesante, ya que no cree que la ED pueda basarse en la actuación aislada en una de las dimensiones expuestas, sino que es necesario que las cuatro dimensiones interactúen para lograr una verdadera transformación social. Coinciden en esta idea también Argibay, Celorio y Del Río (2005):

La interacción de estas cuatro dimensiones es necesaria para transformar el imaginario colectivo del Norte y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante (p.51).

Para finalizar este apartado, a partir de los autores y autoras de referencia que hemos citado (Sáez, 1995; Argibay et al, 1997; Mesa, 2001; Boni 2005, 2006; Celorio y López de Munain, 2007; Ortega Carpio, 2007, 2008) y teniendo en cuenta los conceptos ya expuestos, se puede resumir que la ED se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional, desde una perspectiva interdisciplinar, intentando relacionar lo local con lo global resaltando la interdependencia de ambas dimensiones. Del mismo modo, se resaltan las conexiones entre pasado, presente y futuro.

- Es una educación basada en mostrar los problemas y sus causas.
- Es una forma de educación dinámica, que promueve la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa (pensar globalmente, actuar localmente). Es una educación con carácter permanente.
- Es también una educación en valores, que toma los valores presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como horizonte. Se favorece la creación de una ciudadanía éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición) sólo podrán considerarse una actividad de educación para el desarrollo si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones.
- Es una educación integral, que incluye una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión de actitudes y valores que están intrínsecamente unidas. Los conocimientos y los valores no pueden separarse. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.
- Proporciona unos criterios analíticos que permiten participar en la realidad local y establecer vínculos con el desarrollo global.
- Es una educación abierta a la participación activa y creativa y está orientada hacia el compromiso y la acción.
- Se puede complementar con la sensibilización y la presión política. La diferencia entre sensibilización y ED es que la primera informa y la ED forma en conocimientos y actitudes, que deben llevar a acciones concretas, como por ejemplo, la presión política o la investigación.

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

- Se trata de un proceso educativo.

- Entre sus objetivos deben aparecer conceptos como el de ciudadanía global y la conciencia crítica: promoviéndose una conciencia de ciudadanía global e invitando al cambio de comportamientos individuales y colectivos.
- Exclusión/inclusión: se debe hacer referencia a estrategias de lucha contra la exclusión y por la inclusión.
- Ha de reflejarse que la Educación para el Desarrollo es una tarea política, que debe servir para la construcción de una sociedad civil global. La ED invita a la ciudadanía y la clase política a encontrarse y (re)conocerse.
- La ED debe favorecer el trabajo en red: fortalecer lazos y facilitar las acciones comunes (p.13).

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

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos -cognitivos, afectivos y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el Desarrollo Humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

A nivel legal, estos objetivos, quedaban resumidos por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) en el III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012:

- Facilitar una comprensión crítica del modelo de globalización, que promueva una conciencia de ciudadanía global corresponsable y orientada a la implicación y a la acción local y global.
- Concienciar a la ciudadanía en que luchar contra la pobreza y promover el desarrollo de los pueblos exige un cambio y sólo es posible con la implicación del conjunto de la ciudadanía.
- Favorecer una respuesta activa de la ciudadanía a nivel local y global ante los retos del proceso de globalización en coherencia con el enfoque de los derechos humanos, de la promoción de las capacidades humanas y la ayuda inclusiva (MAEC 2009, p.78).

Sin embargo, en el IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016, se reduce el objetivo de la ED a uno, afirmando que éste se limita a:

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 (MAEC, 2012a, p.32).

Coincidimos con Martínez Alegría (2013), en que esta postura implica un retroceso con respecto a la interpretación de la ED, ya que el fin último es “recuperar a la sociedad, de manera que sienta realmente la importancia que tiene la cooperación en los procesos de desarrollo” (MAEC, 2012a, p.32).

A nivel regional se concretan los objetivos de la ED en el II Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo 2013-2016:

- Promover la reflexión de los ciudadanos de Castilla y León respecto de las causas y consecuencias de la pobreza.
- Desarrollar una conciencia crítica respecto a la situación mundial.
- Impulsar la acción comprometida y la participación para la transformación en la construcción de una sociedad más justa (Junta de Castilla y León, 2013, p.61-62).

En este caso, al contrario de lo sucedido a nivel estatal, parece que se ha producido un avance con respecto a la ED, ya que se ha añadido un apartado específico para la misma en el cual se ahonda sobre su concepción.

Si tomamos como referencia los objetivos formulados a partir de Argibay et al, 1997; Mesa, 2001, CONGDE, 2005 o Junta de Castilla y León 2013, podemos afirmar que no puede pretenderse la consecución de dichos objetivos con actuaciones puntuales y en muchos casos esporádicas. La comprensión de la situación Norte-Sur es compleja, el cambio de actitudes tras el proceso de aprendizaje o formación, que lleva a un compromiso responsable, no es inmediato y requiere de un acompañamiento a lo largo de todo el proceso. Como señala Fullan (1986), el proceso de cambio es un camino lento y complejo en el que los cambios superficiales asociados a las creencias son sencillos, pero cambios más profundos relacionados con las conductas, actitudes y valores, son mucho más difíciles de conseguir.

3. Evolución de la Educación para el Desarrollo

3.1. Educación para el Desarrollo y concepciones sobre el desarrollo y el subdesarrollo

No cabe duda de que la denominación Educación para el Desarrollo es deudora de dos conceptos socioeconómicos: la noción de desarrollo y su reverso, el subdesarrollo. Situemos pues ambos conceptos, antes de abordar directamente la evolución de la ED.

La aparición de los nuevos estados poscoloniales y una creciente orientación de los organismos internacionales hacia el fomento del desarrollo de estos países caracterizan el inicio de la década de los sesenta del pasado siglo. Sampedro (1972) ha señalado el origen de ese estado de opinión desarrollista en el famoso “Cuarto punto” del programa del presidente estadounidense Harry S. Truman, que éste enunció en su discurso de toma de posesión en 1949, con estas palabras: “Hemos de consagrarnos a un nuevo y decidido programa para lograr que los beneficios de nuestro adelanto científico y de

nuestro progreso industrial sirvan también para el avance y crecimiento del mundo desarrollado”.

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

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

Sampedro (1972) apunta que hay en ese tiempo una general aceptación de que el desarrollo es el problema central de nuestro tiempo. Esa escalera del desarrollo es la que habría de recorrerse con las apropiadas contribuciones de capital, conocimiento y tecnología, pues de ese modo todas las sociedades alcanzarían un despegue económico y un rápido proceso de modernización que llevaría a la industrialización y la sociedad de consumo de masas, conforme al modelo de los países industrializados. Al crecimiento y consolidación de esta mentalidad desarrollista contribuyen también las necesidades de legitimación política y social de las elites gobernantes y los movimientos nacionalistas en el poder en muchos de los nuevos Estados que, promueven la industrialización y la construcción de costosas infraestructuras como herramientas para lograr la ansiada autodeterminación nacional.

Domina en ese tiempo una visión optimista sobre el futuro de los países poscoloniales, pues, como ya se ha dicho, se entiende que el problema estriba en su retraso económico con respecto al mundo desarrollado y por ello, se apuesta por estimular el crecimiento económico. Como han señalado Camacho, Castellanos y Mayordomo (2010), durante tres décadas, de los sesenta a los ochenta, el desarrollo

fue entendido en términos prácticamente cuantitativos y por eso a los países del Sur se les marcó alcanzar unas determinadas cuotas de Producto Nacional Bruto (PNB) y a los países donantes aportar fondos que contribuyeran al logro de esos índices de desarrollo. En ese contexto nace la denominada Educación para el Desarrollo.

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

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

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

- La Teoría de la Modernidad centra su explicación en el retraso de los países subdesarrollados, que han de pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna. El apoyo de los países desarrollados consistirá fundamentalmente en asistencia técnica.
- La Teoría de la Revolución ve la causa del subdesarrollo en la explotación y la salida de ese estado se obtendrá mediante la toma del poder político. La solidaridad Norte/Sur se concreta en la solidaridad política.
- La Teoría de la Competición o de la competencia señala la causa del subdesarrollo en el excesivo peso del estado. Para romper con ello es preciso favorecer la economía de mercado y la solidaridad Norte/Sur se expresa mediante la ayuda humanitaria y el fomento de la autonomía económica.
- La Teoría de los Conflictos vincula el subdesarrollo con la falta de organización social. Se trataría, pues, de reforzar las organizaciones capaces de hacer presión y la solidaridad se expresa, en este caso, mediante el apoyo a las organizaciones de base tanto a nivel local como a nivel global.

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

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

Esta denominación resulta equívoca al tratarse de una fórmula imprecisa y genérica - ¿"qué" educación para "qué" desarrollo?-, que establece una conexión inevitable con las implicaciones economicistas y cuantitativas de tantas "teorías sobre el desarrollo" que han aparecido para justificar el

contraste planetario pobreza-riqueza. Algunos grupos de educadores y movimientos de renovación pedagógica cuestionan la validez de la expresión mencionada, prefiriendo otras denominaciones, que insistan de manera más genérica en los métodos o en los valores por los que apuestan estos modelos didácticos: educación global, educación para la solidaridad, educación emancipatoria, educación intercultural, etc. (p.9).

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

3.3. Modelos de análisis de la evolución de la ED

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

El modelo de análisis evolutivo de la ED más extendido en nuestro ámbito es el denominado modelo de cinco generaciones enunciado por Mesa (2000), que desarrolla el anteriormente expuesto por Celorio (1995) y que tratan numerosos autores y autoras (Senillosa, 1998; Mesa, 2000, 2001; Polo, 2004; Boni, 2005, 2006; Ortega, 2007, 2008; Argibay, Celorio y Celorio, 2009). Resumimos a continuación algunas de las características más relevantes de cada una de las generaciones consideradas por Mesa (2000).

- Primera generación: modelo caritativo-asistencial. Surge en los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo y se centra en la promoción del asistencialismo y de las acciones de beneficencia. Promueve la ayuda humanitaria y de emergencia ante situaciones críticas (guerra, desastres, o hambrunas). Según varias autores y autoras como Mesa (2000, 2001); Boni,

(2005) y Ortega (2008), estas primeras acciones no pueden ser consideradas estrictamente ED debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos propiamente educativos y por el predominio de una visión lineal de la realidad y de las explicaciones de tipo monocausal. Constituyen, sin embargo, un importante precedente de la misma, y se han proyectado hasta el presente dotándose de nuevas formas y estrategias. La ED a menudo tiene relaciones muy estrechas —y en no pocos casos contradictorias— con las actividades de sensibilización social y las campañas de recaudación. Los actores predominantes de esta primera generación son las ONG humanitarias, la Iglesia católica y Misiones. Esta generación continúa vigente en el momento presente debido, según la propia Mesa, a “razones institucionales”, pues la proliferación de ONG que actúan en situaciones de crisis y que compiten por las donaciones ha configurado un “mercado de la conmiseración”.

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

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

clásicas. En su trabajo en el Sur, estas organizaciones adoptaron los “proyectos de desarrollo” y la participación comunitaria a partir de estrategias de autoayuda, como las herramientas básicas de intervención, adoptando un enfoque de largo plazo y dejando atrás el asistencialismo. Aquí puede situarse la configuración de la ED como tal, tomando como punto de partida las actividades de información relacionadas con los proyectos de las ONG y los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. Mesa (2001) señala que emerge un nuevo discurso que se distancia del asistencialismo, y que insiste en la idea de “cooperación”, entendida como actividad a través de la cual “se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos”. Sin embargo, estos proyectos de desarrollo se inscriben en una dinámica de modernización en la que no se pone en tela de juicio el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional. El carácter eurocéntrico es otra de las características de los mensajes y contenidos transmitidos por este enfoque de ED. Las generaciones siguientes han señalado una limitación fundamental de este modelo desarrollista: al obviar los problemas estructurales del desarrollo, se elude la responsabilidad del Norte, considerando que el desarrollo es un problema limitado a los países que no han logrado alcanzar aún ese estadio.

- Tercera generación: modelo crítico y solidario. Este enfoque, que nace en los años setenta, surge por la influencia del denominado paradigma de la “dependencia”, nacido en América Latina, en el que se alegaba que el subdesarrollo no era un simple estadio de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, las sociedades y los sistemas políticos de las sociedades del Sur, en las que el colonialismo y el neocolonialismo seguían teniendo una influencia determinante. Según este enfoque, el desarrollo de unos se lograba a costa del subdesarrollo de otros, a través de relaciones de explotación entre el “centro” y la “periferia” (Mesa, 2000, p.11). Nace así un nuevo modelo de ED más crítica y con una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad histórica del Norte. La figura de Paulo Freire y de otros renovadores de la pedagogía, ayudan a incorporar estas cuestiones y a ofrecer propuestas metodológicas innovadoras. La ED deja de

centrarse en actividades de carácter informativo, orientadas a la recaudación de fondos y a la difusión de iniciativas locales de desarrollo comunitario de las ONGD, dando paso a una concepción más crítica, compleja y diversificada, que toma como base el análisis de las causas estructurales del subdesarrollo —en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo— y la crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, en el marco de las interrelaciones entre el Norte y el Sur. También se resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, se cuestionó la imposición de modelos occidentales de desarrollo. Un hito en la ED es la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”, promulgada por la UNESCO en noviembre de 1974. Esta Recomendación instaba a los Estados miembros a promover la educación sobre las cuestiones mundiales. Dentro de este enfoque se instala una preocupación por definir la ED, sus contenidos y objetivos, que en opinión de Grasa (1990) incluyen el “aprendizaje de la interdependencia”; el fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales; un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental y la valoración de dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales del desarrollo; el vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos (contenidos), el desarrollo de las aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el “enfoque socioafectivo”, para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora; la coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas, así como la importancia de la evaluación del proceso educativo.

- Cuarta generación: estamos ahora, una vez instalados en la década de los ochenta, ante la Educación para el Desarrollo humana y sostenible. Como afirma Manuela Mesa, utilizando una expresión de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y extendiendo su ámbito geográfico, los años

ochenta constituyeron una “década perdida” para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. La crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios —las hambrunas de África Subsahariana— han significado una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos. Naciones Unidas propone, en 1990, una nueva forma de entender el desarrollo —el “desarrollo humano”—, que mide los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de las personas, en vez de utilizar los indicadores económicos convencionales. Confluyen en este momento la ED y la educación para la paz: según la clasificación de Galtung (1989) el subdesarrollo es una forma de violencia estructural, por ello paz y desarrollo son dimensiones inseparables. A finales de los ochenta también se incorpora el enfoque de género a la ED. Entre sus objetivos la ED incluye un mayor conocimiento de los procesos de “empoderamiento” de las mujeres y la superación de estereotipos sexo-género. La ED afronta el reto de incorporar en sus contenidos las dimensiones de otras “educaciones” que le son afines para, de este modo, acercarse a problemas que son complejos y que tienen una dimensión integral, pues sólo así será una herramienta para el análisis crítico, la comprensión y la motivación a la acción frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente. En otras palabras, los problemas ambientales, los conflictos armados, los crecientes flujos migratorios, el racismo y la xenofobia, entre otros, exigen incorporar enfoques y contenidos de las otras “educaciones” sobre problemas globales: la “educación ambiental”, la “educación para los Derechos Humanos”, la “educación multicultural” y la “educación para la paz”. Se llega a hablar de la necesidad de impulsar una “educación para el desarrollo sostenible”, la cual unifica la Educación para el Desarrollo tradicional, con su énfasis en los problemas Norte-Sur, y la educación ambiental. Un ejemplo de esta intención agregadora puede verse en Greig, Pike y Selby (1991).

- Quinta generación: la educación para la ciudadanía global. En la última década del siglo XX, el principal desafío para el desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el vertiginoso

proceso de globalización y privatización de la economía mundial, basada en el intercambio monetario y financiero. Como consecuencia de este proceso, los Estados nacionales están perdiendo el control de importantes esferas de actividad pública, como la política monetaria y otros instrumentos esenciales de la política económica. Esto significa que el contenido de la soberanía nacional y el papel del Estado nación como actor de las relaciones internacionales se diluye progresivamente en un vasto mercado global. Las corporaciones transnacionales y de fondos de inversión movilizan grandes montos de capital y desplazan de un lugar a otro las actividades productivas, lo que a menudo tiene profundos efectos desestabilizadores para la economía real, el empleo, el bienestar de la población y el medio ambiente, como ha puesto de manifiesto Taibo (2001). Godwin (1997) sostiene que la educación debe fomentar una forma de pensar a escala planetaria. Este proyecto supone, en primer lugar, redelinear los contenidos de manera que faciliten la comprensión crítica del fenómeno de la globalización y reafirmar el vínculo entre paz, desarrollo, justicia y equidad a nivel local y global. Boni (2005; 2006) realiza un profundo análisis de las bases de la ED como educación para la ciudadanía global, señalando que ésta se sustenta en cuatro fundamentaciones: ideológica, axiológica, pedagógica y psicológica. Coincidimos con Martínez Alegría (2013) en que en esta generación se enriquece el enfoque pedagógico de la ED a partir de los postulados de Habermas en torno a la Teoría de la acción comunicativa que se sitúa en la base de los procesos de enseñanza. A partir de este momento, la ED se hace cada vez más presente en el ámbito formal y se aborda con mayor profundidad en los espacios de educación no formal e informal. Mesa (2000) afirma que en esta generación la ED ha estado cada vez más vinculada a las grandes campañas de incidencia política, cabildeo o lobbying sobre temas globales de las ONGD más evolucionadas. Campañas que intentan ir “de la protesta a la propuesta”, planteando cambios realizables a corto plazo y no sólo, como en el pasado, una crítica radical al orden vigente. Otra de las preocupaciones centrales de este periodo ha sido el análisis de los medios de comunicación, pues la revolución de las tecnologías de la comunicación no

parece haber contribuido a mejorar la información y la comprensión de la realidad de los países en desarrollo por parte de la opinión pública de los países industrializados.

Celorio y Celorio (2012) entienden que el modelo llamado de quinta generación, educación para la ciudadanía global, aún siendo un enfoque relevante debería ampliarse y hacerse más complejo:

tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo -desarrollo humano local sostenible, *sumak kawsay*, decrecimiento, democracia inclusiva, de “vidas vivibles”...- como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, etc. (p.23).

Por otra parte, desde el año 2011 comienza a surgir en diversos foros la consideración del surgimiento de una nueva generación de ED, que atienda al panorama nacional e internacional actual, “marcado por la Globalización y sus consecuencias, y la crisis de los modelos de desarrollo, aspectos que permitirían trazar las características que integrarían una propuesta de ED futura” (Martínez Alegría, 2013, p135).

Con respecto a este modelo de generaciones existe un grado alto de acuerdo entre los agentes más activos en ED en considerar que en la actualidad:

nos desenvolvemos en el marco de la quinta generación que relaciona la Educación para el Desarrollo con el concepto de Ciudadanía Global, entendido éste en su doble vertiente de exigencia de todos los derechos para todas las personas y de empoderamiento de las mismas para facilitar su participación en la vida pública y en las decisiones sobre su presente y futuro (Ruíz Varona y Celorio, 2012, p.80).

En Baselga, Ferrero y Boni (2004) se propone también un modelo de generaciones, pero se reduce a cuatro: “ED caritativo-asistencial”, “ED desarrollista”, “ED crítica y solidaria” y “ED para el cambio global”. Como vemos, no aparece aquí la última de las generaciones relacionadas por Mesa (2000), la centrada en la educación para una ciudadanía global. Por otra parte, el enfoque de cuarta generación no se denomina Educación para el Desarrollo humano y sostenible.

Pero ambos modelos son sustancialmente similares. Se trata, en ambos casos, de un modelo que tiene en cuenta tanto los factores externos que han condicionado este ámbito educativo -el contexto y problemática internacional de cada período, las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales conexos y los actores y fuerzas sociales más importantes en esos momentos-, como lo que denominan “el factor institucional”: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la ED, en especial las ONGD, y la función que esos actores asignan a la ED. Como en el caso de la clasificación de Mesa (2000), este modelo también es deudor de la tipología de “generaciones” de ONGD que estableciera Korten (1990) atendiendo a la orientación y a los rasgos generales de las ONGD.

La utilización del término generación no debe llevarnos a equívocos, pues no se trata de modelos lineales o “por etapas”, de forma que una generación supera y sustituye a la anterior. Al contrario, en las actividades de un actor determinado se pueden encontrar simultáneamente rasgos de una u otra generación, hecho que ponen en evidencia diversas autoras y autores -Mesa, 2000; Argibay, Celorio y del Río, 2005; Boni, 2005, 2006; Ortega, 2008; Martínez Alegría 2013 y Barandiaran 2013- de tal modo que hoy podemos hallar elementos o puntos de vista característicos de la primera o de la segunda generación. Eso sí, al contrario de lo que afirma Mesa (2000), creemos que pueden realizarse valoraciones éticas sobre las motivaciones inspiradoras de cada una de esas generaciones o tipos de ED.

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

- 1) La primera generación de las ONG es la de tipo ayuda humanitaria emergente o de socorro. Su percepción de los problemas principales del mundo es la falta de bienes materiales. En consecuencia, las funciones de las ONG se limitan a la distribución de bienes a algunas personas o familias muy limitadas con una duración muy corta.
- 2) La segunda generación es la que tiene como especialidad el desarrollo local. El problema principal que se percibe es el atraso o la falta de desarrollo de las comunidades locales. La

función principal es promover algunos proyectos que se supone que contribuyen al desarrollo local junto con la capacitación y la participación de las organizaciones comunales o locales a corto o mediano plazo.

3) La tercera generación es aquella con especialidad en reformas institucionales y elaboración de políticas (*advocacy*). Para las ONG de esta generación el problema principal del mundo son las limitaciones o distorsiones institucionales a escala regional o nacional. Su función principal es actuar como facilitadoras o intermediarias entre organizaciones públicas y privadas, para conseguir cambios y mejoras institucionales a largo plazo.

4) La cuarta generación es la de las ONG que tiene como especialidad ser facilitadoras, promotoras o educadoras para la formulación de redes globales de organizaciones populares. Su función principal es animar y dar visiones a las organizaciones populares a través de la concientización de la ciudadanía global actuando como un Cuarto Sector que se agrega al Primero (gobierno), Segundo (empresa privada) y Tercero (ONG voluntarias).

Para terminar con este análisis de la evolución de la ED por “generaciones”, Argibay, Celorio y Celorio (2009) y Hernández Sánchez (2010) exponen la evolución que ha experimentado la ED desde los diferentes enfoques que ha tenido la misma, de los que se deriva un concepto de desarrollo y cooperación para el desarrollo. Su síntesis se puede ver con claridad en la Tabla 2.

Tabla 2: Enfoques del concepto de desarrollo y la ED.

	Enfoque	Concepto de desarrollo / Cooperación al desarrollo	Educación para el desarrollo	Objetivos ED
50-70	Caritativo/ Asistencial	Desarrollismo Asistencia técnica	Imágenes y mensajes catastrofistas Refuerzo estereotipos Enfoque paternalista	Recaudar fondos
70-80	Crítico/ solidario	Dependencia Solidaridad política Satisfacción de necesidades básicas	ED como proceso educativo Énfasis en causas interdependencia Denuncia del orden internacional injusto Responsabilidad	Concienciar sobre las causas de la desigualdad

			histórica	
80-90	Desarrollo Humano Sostenible (DHS)	Desarrollo sostenible Fortalecimiento democrático Participación y desarrollo comunitario	Conocimiento crítico Otras visiones (género, paz, DDHH...) Cambiar el Norte Trabajo en el Sur	Comprender la interdependencia global
90-2000	Educación para la ciudadanía universal	Desarrollo Humano Globalización Neoliberal Gobernabilidad Desarrollo local	Cambio de paradigma: exclusión/inclusión Ciudadanía universal Movimientos alternativos Multidimensionalidad	Promover conciencia de Ciudadanía Global. Generar procesos de participación y acción ciudadana. Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad

Fuente: Argibay et al. (2009); Hernández Sánchez (2010).

Numerosas similitudes con los tipos hasta ahora enunciados encontramos en la clasificación realizada por Argibay et al. (2005) para referirse a la evolución de la ED, pues no hablan de generaciones, pero sí de etapas que también tienen un carácter acumulativo, pues junto a las nuevas estrategias perviven también las viejas. Su modelo, que encuentra sus cimientos en la clasificación en tres épocas realizada por Celorio (1995), diferencia cuatro etapas, pues funde en una lo que para Mesa (2000) serían dos diferenciadas, que alcanzarían desde los años cuarenta a los setenta del pasado siglo. Las etapas consideradas son las siguientes:

- Enfoque Caritativo-Asistencial, que cubre desde 1950 a 1970, con el objetivo básico de promover la recaudación de fondos.
- Enfoque Crítico-Solidario, que va desde 1970 a 1980, en el que la ED ya se considera como un ambicioso proceso educativo cuya finalidad es concienciar sobre las causas de la desigualdad basándose en las nociones

de interdependencia y reconociendo la responsabilidad histórica.

- Enfoque de Educación Global, que comprende desde 1980 a 1990, que se basa en el concepto de desarrollo sostenible y que intenta desarrollar la comprensión de la interdependencia global, a partir de la incorporación de otras visiones centradas en el género, la paz, los derechos humanos, la ecología,...
- Enfoque para la ciudadanía universal, que arranca en 1990 y llega hasta hoy, intentando promover la conciencia de la ciudadanía universal y generar procesos de participación y acción ciudadana. Reafirma el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad y analiza y denuncia la globalización neoliberal.

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

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

Gómez Galán y Sanahuja (1999) realizan un análisis de la evolución de la ED en función de las motivaciones o líneas de reflexión que

determinan la cambiante fisonomía del discurso solidario que está en la base de la ED. Según ellos las motivaciones o líneas de reflexión principales son las siguientes:

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

La evolución del pensamiento sobre el desarrollo y, en general, la conformación del orden internacional y las actividades de ED de las ONGD han sido el escenario de este debate y han aportado una reflexión originada en el contacto directo y en el trabajo con las poblaciones del Sur. Podríamos afirmar que las distintas clasificaciones de la evolución de la ED deben entenderse no de un modo estrictamente cronológico, pues muchas etapas o fases iniciales

perviven en las siguientes y en el momento presente y significan tendencias o lecturas emergentes que predominan en un momento determinado. En palabras de Mesa 2011b: “todos los enfoques coexisten en la actualidad, aunque la visión actual favorece sobre todo el enfoque de la educación para la ciudadanía global” (p.163). Por tanto, puede afirmarse que la ED tiene una trayectoria que va adoptando, aunque con algunos elementos de duda o de indeterminación, un enfoque cada vez más amplio y omnicompreensivo.

4. Principios y valores de la Educación para el Desarrollo

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

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

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

Asumir las responsabilidades individuales y colectivas del pasado y del presente con respecto a la situación de indigencia que afecta a las tres cuartas partes de la humanidad, no significa culpabilizar directamente a los destinatarios del proceso educativo, como si de ellos dependiera todo. (p.249).

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

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

Los valores y actitudes fomentados por la ED no pueden plasmarse en formulaciones convencionales, pues resultan ambiguas e incluso contradictorias con los objetivos propios de la ED. Sáez (1995) se arriesga a enumerar una serie de valores necesarios para lo que él denomina una globalización didáctica Norte-Sur. En esa relación se incluyen la sensibilidad, la empatía, la gratuidad, la apertura al mestizaje y la capacidad de escucha para romper estereotipos, la integración ecologista de la realidad inmediata, el análisis constructivo e integral de los conflictos, la solidaridad, la complejidad, el cambio y la libertad, que han de cristalizar en el compromiso a favor de los pobres, desfavorecidos o marginados del sistema.

En cualquier caso, la ética económica y social moderna, centrada en la cuestión de la justicia social, exige dos actos de fe, en opinión de Arnsperger y Van Parijs (2002): aceptar el riesgo intelectual de someter a confrontación y crítica las convicciones que hasta este momento estimábamos que debíamos suscribir y, creer que nuestra sociedad y nuestro mundo puede ser modificado por los valores.

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

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

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

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

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

Quizás para la definición de los valores resulte muy eficaz el análisis del sistema social y económico en que vivimos y los valores que

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

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

- Justicia Social: se entiende como derecho universal inalienable de todas las personas sin distinción, que favorece la consecución del bienestar y del desarrollo humano integral en condiciones de libertad, dignidad, seguridad económica y acceso a las mismas oportunidades. En la ED supone promover que todo ser humano pueda ver cubiertos los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Corresponsabilidad: Se basa en la apelación a la autonomía moral y a la responsabilidad de la persona. Cuanto mayor es el poder que una persona tiene, mayor es también su responsabilidad, pero todos somos, en cierto grado, corresponsables por las consecuencias de las acciones colectivas y, todos tenemos que aportar algo para solucionar los problemas comunes.
- No discriminación: Supone acabar con todas las barreras que impliquen un trato diferente basado en características personales como el sexo, la etnia, la religión, la clase social, la discapacidad, la edad, la orientación sexual, etc.,

que tengan como consecuencia menoscabar o anular la igualdad de trato y oportunidad de las personas.

- Igualdad: se trata de un principio ilustrado y un derecho universal e inalienable de todas las personas, sin distinción de ningún tipo.
- Igualdad de género: Las agencias del Sistema ONU han incorporado este principio para definir sus políticas e intervenciones, apoyándose en el enfoque de género, de tal manera que se introducen los análisis de desigualdades y se aportan mecanismos para la transformación de las mismas hacia una distribución equitativa de los poderes y los espacios de participación de hombres y mujeres.
- Equidad: Se trata de la situación de acceso a los derechos en igualdad de condiciones para todas las personas y también en función de sus necesidades y dificultades. La equidad en desarrollo humano y sostenible supone la igualdad en el acceso, la igualdad en la cobertura de las necesidades sociales básicas y la igualdad en las posibilidades de elección. Mención especial merece la equidad de género, que se refiere a la justicia en el tratamiento de mujeres y hombres, según sus necesidades respectivas, sus diferencias étnicas, culturales, sociales, de clase o de otro tipo.
- Empoderamiento: Conjugua una doble dimensión, pues, por un lado, significa la toma de conciencia del poder que individual y colectivamente tienen las mujeres (en ese sentido, tiene que ver con la recuperación de la propia dignidad y autoestima de cada mujer como persona) y, por otro lado, tiene una dimensión política, en cuanto que pretende que las mujeres estén presentes en los lugares donde se toman las decisiones. El empoderamiento de las mujeres es tanto un fin en sí mismo, como un medio para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.
- Solidaridad: Es a la vez una virtud privada –que implica la promoción de actitudes de corresponsabilidad frente a problemas que deben afectarnos a todos porque son de toda la sociedad- y un principio jurídico –instrumento clave para la comprensión de la aplicación y para la interpretación de los derechos-. La solidaridad proporciona la base de los

derechos de tercera generación (derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente, etc.).

- Participación: Está asociada a una de las acepciones de la libertad. Deben abrirse cauces reales y variados de posible participación para que todos podamos intervenir en la deliberación y toma de decisiones que nos afectan.
- Diálogo: Para que las soluciones dialogadas a los conflictos sean verdaderamente constructivas, los diálogos han de reunir una serie de requisitos señalados por la ética discursiva (Cortina, 1994): disposición para escuchar al interlocutor, pues se cree que puede aportar algo; no creencia en la posesión de toda la verdad; disposición para modificar o mantener la propia posición en función de los argumentos aportados por el interlocutor, preocupación por buscar una resolución correcta y, por tanto, por entenderse con el interlocutor; atención en la decisión final de intereses universales, es decir, los de todos los afectados. El diálogo, en estas condiciones, se produce en la situación ideal de acto de habla de Habermas o en la comunidad ideal de comunicación de Apple.

5. La metodología en la Educación para el Desarrollo

La metodología en la Educación para el Desarrollo es un aspecto esencial y no se puede realizar desde cualquier planteamiento metodológico, sino que exige que las estrategias didácticas utilizadas reúnan una serie de características (Gedepaz, 2003).

- La necesidad de una **visión globalizadora**. Es frecuente hoy que la ED, como otros temas transversales, aparezca como un contenido o una enseñanza que surge separado o en paralelo a las áreas curriculares o asignaturas. La Educación para el Desarrollo no es un parche ni la guinda del pastel, sino un elemento educativo nuclear, que ha de implicar la personalidad del profesorado y de alumnos y alumnas. Así, pues, ha de partirse de propuestas globales,

que integren estos contenidos escolares con los propios de las áreas curriculares.

- La **flexibilidad**. En la ED se ha de organizar la acción atendiendo a las condiciones del sujeto y del contexto y, ha de procurar convertir a la escuela en una institución abierta, pues la Educación para el Desarrollo hace referencia a la realidad y a los problemas sociales. Esa misma flexibilidad debe procurar facilitar el aprendizaje, ya que sugiere preguntas, proporciona pistas e indica alternativas.
- La metodología ha de ser también **comunicativa**, ya que debe favorecer la relación entre alumnado y profesorado. Es esencial la implicación del núcleo familiar si queremos lograr la coherencia en los valores y actitudes que se preconicen. Por eso, ha de ser preferentemente activa, participativa y ha de incitar a la indagación.

Pese a que la ED no puede ser más que un proceso global, desde un planteamiento puramente metodológico, podemos distinguir tres momentos o tres ámbitos educativos. En alguna ocasión estas fases han sido descritas por los infinitivos: ver, juzgar y actuar. Otros autores y autoras como Fueyo (2012) hablan de información – percepción, reconstrucción convencional y acción, pero la mayoría habla de conocer, reflexionar y actuar. Explicamos brevemente cada una de estas etapas, que se han de presentar necesariamente unidas.

1. La fase del CONOCIMIENTO de otras situaciones humanas (de personas, grupos sociales, de pueblos,...), de la realidad económica y social internacional y de los factores que la explican, así como las consecuencias que se derivan. Este conocimiento no puede ser sólo intelectual, tiene que llegar a la afectividad, a “ponerse en la piel” de los otros.

2. La fase de REFLEXIÓN, que incluye el desarrollo y la interiorización de valores por los que apuesta este modelo didáctico (la solidaridad, la cooperación, la empatía personal y social, el sentido de la justicia, la capacidad para la crítica y la desobediencia activa y no violenta), y el enjuiciamiento de la realidad desde los conocimientos adquiridos y desde los valores que acabamos de citar, para hacer posible una toma de posición consciente, justificada y sensible sobre las situaciones y realidades estudiadas.

3. La fase de ACCIÓN que conduzca al compromiso personal en la transformación de la realidad, mediante la participación en acciones y

proyectos humanizadores, para superar o denunciar las situaciones de injusticia y desigualdad.

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

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

Algunos autores como De la Calle et al. (2003) o Mesa (2011a) afirman que no existe una metodología concreta y específica para conseguir los fines de la ED, pero sí existe un enfoque que ha de respetarse, el denominado enfoque socioafectivo. Se trata de vivir en la propia piel las realidades que afectan a millones de seres humanos en todo el mundo, logrando así la construcción de un proceso de aprendizaje en el que esté implicada la totalidad de la persona y no sólo la capacidad memorístico-repetitiva u otras habilidades intelectuales reduccionistas.

El enfoque socioafectivo pretende un aprendizaje integral, que no afecte sólo a la posible transformación de los conocimientos e ideas (a lo intelectual), sino también a las emociones, a los valores e, incluso, en la medida de lo posible y desde el respeto a la autonomía, a las actitudes y comportamientos.

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

Se trata de facilitar una situación experiencial de grupo, mediante el contacto directo con problemáticas o conflictos ligados al tema o, más frecuentemente, para adaptarnos al contexto escolar, mediante su simulación: estudios de casos, juego de roles, juegos de simulación..., según su mayor o menor grado de abstracción y proximidad a la realidad. Aunque la aproximación socioafectiva se base en una simulación y no en el contacto directo con la realidad (que no siempre

es posible, pero sí más frecuentemente de lo que el sistema escolar permite) las respuestas afectivas son reales y es precisamente la realidad y, a veces, la potencia de los sentimientos individuales y colectivos que aparecen, lo que permite un “aprendizaje vivo”, facilitador del conflicto y el cambio.

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

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

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

En resumen, un itinerario normal de trabajo debería contener:

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

6. Ámbitos de aplicación de la Educación para el Desarrollo

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

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

habitual. Dentro de este ámbito se recogen todas las actividades realizadas a través de los medios masivos de comunicación (Internet, prensa, radio, televisión), que gozarán de especial atención, puesto que, desde la dimensión propia de la educación informal, se realiza una importante tarea de ED (p.26).

Celorio y López (2007) sintetizan en la Tabla 3 las relaciones entre las tres modalidades de educación:

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

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

Fuente: Celorio y López, 2007.

6.1. La ED en la Educación formal

La ED debe ocupar un lugar destacado en la educación formal. Quizás, como sostienen ACSUR (1998) deberíamos partir de la consciencia de que nuestras propuestas de ED, como cualquier otra intervención educativa en el ámbito formal, se colocan en el espacio delimitado por tres elementos básicos: objetivos-contenidos-métodos. El primer problema con el que nos encontramos es que en muchos casos se piensa que su espacio, al no ser específicamente una asignatura propia del currículum escolar, debe estar vinculado a materias específicas como Educación para la ciudadanía o a actuaciones puntuales, que se relacionan muchas veces con la tutoría: semana solidaria, campañas puntuales, etc. Como ya hemos explicado al definir la ED, su integración dentro de la Educación formal debe ser mayor. La necesidad de abordar en el aula asuntos como el hambre y

la pobreza, a los que parecen estar condenados millones de personas en todo el mundo, está fuera de toda duda. A veces, acontecimientos trágicos como el terremoto de Haití sirven como ocasión o pretexto para recordar estos problemas que ensombrecen o cuestionan el modelo de vida dominante. Sin embargo, el verdadero reto es conseguir que el aula sea un espacio de diálogo, basado en planteamientos pedagógicos críticos y analíticos que aborden estos temas, tal y como señala Sáez (2005):

La educación para el desarrollo forma parte de las pedagogías que pretenden afrontar los grandes desafíos del siglo XXI. Sus contenidos se identifican con el tratamiento global y solidario del problema Norte-Sur. Junto con la educación para la paz, la educación intercultural o la educación ambiental, integra ese conglomerado de «temas» o «ejes transversales» que recorren no sólo el currículo escolar, sino también el espacio social donde se construye el planeta en la «era de la globalización» (p.46).

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

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

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

La incorporación de los planteamientos conceptuales y metodológicos de la ED obliga a una serie de cambios curriculares un tanto conflictivos, porque acaban chocando con la cultura escolar dominante: desde la organización de las materias en compartimentos estanco, pasando por las resistencias de sectores significativos del profesorado -y del alumnado-, hasta la falta de formación docente por parte de quienes intentan cambiar su manera de dar clase sobre el *Sur*, pero carecen de las herramientas adecuadas para lograrlo (p. 47).

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

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

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

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

Es necesario también revisar el eurocentrismo que preside nuestra manera de concebir y explicar la historia, basada en presupuestos explicativos nunca cuestionados, como la cartografía que sitúa

Occidente en el centro del mundo (por ejemplo, se puede explicar esto utilizando el mapamundi de Peeters); la identificación de desarrollo con crecimiento económico (hay películas muy interesantes, “Binta y la gran idea” puede ser un buen instrumento); la guerra y la violencia como motor de los cambios; o la cultura como patrimonio exclusivo de las élites intelectuales.

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

La ED debe ser la herramienta que posibilite un cambio de perspectiva, que potencie la capacidad para leer de manera global, crítica y activa el mundo que nos rodea, promoviendo acciones transformadoras. En este sentido, Escudero y Mesa (2011) plantean que lo importante es conseguir que todo el mundo y, en particular en el ámbito educativo, los niños y niñas deben ser capaces de definir acciones transformadoras para su vida que sean coherentes con ese planteamiento que busca crear personas responsables, activas y comprometidas con la solidaridad.

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

- Situar el eje Norte-Sur en una perspectiva lo más implicadora posible. Por ejemplo, la crisis ecológica. Conviene tener presente que los temas ambientales son una de las preocupaciones sociales más importantes de adolescentes y jóvenes.
- Introducir en el aula aquellos aspectos de la vida cotidiana en los que la desigualdad Norte-Sur se haga más visible. Por ejemplo, el consumo despilfarrador del Norte frente a la pobreza del Sur. En este ámbito, hay que elaborar igualmente una visión interrelacionada y constructiva. El consumidor occidental, teórico «soberano» que «gobierna» los mecanismos del mercado a través de su capacidad de

elección -salvando la enorme capacidad manipuladora de la publicidad- tiene un poder para cambiar ciertas cosas - comenzar la resistencia y la «rebelión en la tienda»- que necesita ser descubierto y utilizado.

- Explorar el amplio mundo de las manifestaciones artísticas: la música, el baile, la pintura, el teatro o la poesía. El acercamiento a las realidades del Sur no debe ser siempre una mera cuestión de estadísticas sino que es necesario generar un pensamiento afectivo y emocional alrededor de aquellas propuestas que susciten encuentros con las manifestaciones mencionadas. Un buen ejemplo a este nivel es la labor que en los últimos años (cursos 2009/2010 y 2010/2011) el IES “Clara Campoamor” de Madrid, con Pedro Sáez a la cabeza, ha llevado a cabo con la puesta en escena la obra de teatro “Vivir”, en la que se integran todos los componentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, madres y padres, personal no docente) para trabajar un mensaje que es un canto a la esperanza y la solidaridad entre los seres humanos. Es una forma de mostrar cómo pueden llevarse a cabo en los centros educativos acciones que promuevan el conocimiento de la realidad mundial, intentando potenciar los valores de solidaridad.
- Acudir a los testimonios personales. Las historias reales de las gentes del Sur, cuando llegan al aula en toda su intensidad y cercanía, tienen mucha más fuerza de aprendizaje que los datos empíricos o las interpretaciones teóricas. Por eso es tan importante crear lazos y vías de comunicación entre los adolescentes de ambos lados del mundo. En este sentido, la incorporación de las personas inmigrantes en los centros educativos es una ocasión privilegiada para hacer presente el Sur en el aula. También hay grandes posibilidades con las nuevas tecnologías, o en el mundo universitario tenemos la oportunidad de incorporar experiencias de cooperación en proyectos del Sur. En este sentido, desde el curso 2007-2008, la Universidad de Valladolid, organiza las becas PACID, prácticas de cooperación internacional al desarrollo, a través de las cuales, estudiantes de la Universidad van a realizar prácticas en proyectos de desarrollo en países del

Sur. Una vez de vuelta exponen su vivencia a otros estudiantes y está resultando una experiencia muy interesante y enriquecedora

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

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

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

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

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

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

El Sector Educativo Formal, que suele ser muy resistente a los cambios, es un sector de mucha importancia porque ocupa un periodo prolongado de la vida de las personas que se preparan para incorporarse a la vida social y laboral. Es imprescindible hacer un trabajo profundo para educar a las nuevas generaciones en valores de cooperación y de responsabilidad participativa. (p.62).

6.2. La ED en la Educación no formal

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

Cabe destacar que este ámbito se caracteriza por su flexibilidad. Es posible crear, suprimir y modificar acciones educativas, programas, proyectos, etc., con una rapidez que nunca se daría en el sistema

reglado. Por este motivo es especialmente interesante para abordar la ED a través de proyectos educativos no convencionales.

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

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

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

Para desarrollar esos aspectos, Paniego y Llopis (1994) afirman la necesaria coherencia entre fines y medios en este tipo de educación y, por ello, debe emplearse una metodología basada en los siguientes principios:

- Metodología autogratificante: la persona debe sentirse a gusto cuando participe en las diversas actividades propuestas. Para ello es muy importante desarrollar un eficaz trabajo afectivo que permita romper las posibles inhibiciones personales y generar autoestima y autoaceptación.
- Metodología socializadora: Sólo será eficaz si se realiza dentro de un grupo de personas en el que todas son tenidas por iguales. La evolución de cada persona repercute en las demás.
- Metodología problematizadora: No se trata de dar soluciones, sino plantear preguntas ayudando luego a la persona a descubrir sus soluciones. Para ello debemos “conflictuar” a la persona. “Conflictuar” es descubrir a la

persona realidades de las que no es consciente y cuya asimilación es incompatible con una forma de pensar y actuar simplista.

- Metodología activa: Implica, en primer lugar, que el análisis de la realidad a estudiar sea desde un proceso vivencial. Para lograr un cambio en la personas es fundamental que cada persona vivencie la realidad, sintiéndola “en la propia piel”. También implica que debe orientarse a la acción, tomando compromisos concretos con el cambio social hacia dimensiones más humanas.
- Metodología racionalizadora: La apertura racional a ideas nuevas supone un acercamiento que se basa en los siguientes pasos: se parte de una situación dada, se piensa cómo mejorarla, se actúa modificando la realidad, se analizan los resultados de nuestra actuación, se parte de la nueva situación y la experiencia de nuestros actos para repensar posibles nuevas actuaciones.

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

6.3. La ED en la Educación informal

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

Con el término Educación Informal, por oposición a Educación Formal se hace referencia a sus principales características: la

espontaneidad con la que se producen las relaciones entre las partes participantes, y la no intencionalidad y no planificación de las invariantes didácticas de la educación formal y no formal. Este planteamiento implica que en Educación Informal no se haga referencia al binomio educando-docente, sino más a los roles sociales y el status que representan, por ejemplo: padre y madre-hija e hijo, sacerdote-feligrés, persona mayor-joven, vecino-no vecino, compatriota-extranjero, colega-no colega,... Por un lado, la Educación Informal es la más alejada de la referencia aceptada comúnmente en cuanto a educación, la educación formal. Por otro lado, basta referirse a los binomios del párrafo anterior para darse cuenta de la importancia e incidencia que puede tener la así denominada Educación Informal. Es el ámbito de incidencia educativa más amplio y amorfo, en el que es más difícil establecer relaciones de causa-efecto y sistematizar, elaborar pautas que nos den seguridad a partir y a través de la previsibilidad y capacidad de anticipación; el informal es el ámbito en el que priman los afectos y las emociones sobre el componente racional (principal rasgo de la educación formal), en el que se combinan situaciones más variadas: podemos vivenciar la horizontalidad de un grupo de iguales, o la verticalidad asociada a la edad, la vulnerabilidad y el sentimiento de estar abrumado ante los MEDIOS DE COMUNICACIÓN o las condiciones económicas generales, o el PODER y dominio sobre nuestra intimidad... (p.143).

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

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

los problemas y sus orígenes, en lugar de limitarse a dar cuenta de un problema concreto en un momento determinado.

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

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

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

7. Agentes de la Educación para el Desarrollo

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

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

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

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

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

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

norte para así poder transformar verdaderamente el sur. Este planteamiento podemos considerar que supone la base que legitima la cooperación de las ONGD en el Norte.

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

Los dilemas del marketing con causa

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

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

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

Pero como sucede con otros compromisos que se han producido en el ámbito de la cooperación, sus recomendaciones no son normativas, sino simplemente sugerencias, sin que conlleven obligatoriedad. En definitiva, la colaboración empresas-ONGD en el campo de la cooperación y la solidaridad se limita a iniciativas privadas y como muy bien señala Romero (2002) las relaciones pueden ser muy

variadas y llegar a plantear conflictos de carácter ético, por ejemplo, con la entrada de empresas en actividades gestionadas tradicionalmente por ONGD (por ejemplo, el comercio justo...) y viceversa (licitaciones, otras modalidades de contratación de fondos de la AOD...), presiones de tipo político,...

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

No podemos dejarnos cegar por esa visión generosa del mundo empresarial. La solidaridad “vende” y da mayor valor a los productos y servicios que ofrecen las empresas, pero no hay un interés real de contribuir a erradicar la pobreza. Ballesteros (2001) lo resume de un modo concluyente: “El marketing con causa genera valor para determinadas causas, pero no para LA CAUSA, con mayúsculas” (p.57).

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

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

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

- Su fin es vender el producto, dotarle de más valor, no contribuir al desarrollo humano.
- Beneficia a las empresas, que mejoran su imagen para hacerse más competitivas, más que a las comunidades a quienes se destinan los fondos.
- Incita al consumo: cuanto más se vende, más se ayuda.
- Responde a un enfoque asistencialista del desarrollo.

- No suscita conciencia crítica en los consumidores y consumidoras, convirtiéndose en un acto tranquilizador de conciencias (p.71).

8. Marco normativo e institucional de la Educación para el Desarrollo

8.1. La Educación para el Desarrollo en el ámbito europeo

El concepto de ED ha venido desarrollándose a lo largo de las últimas décadas, tal y como ha quedado patente en anteriores apartados. Sin embargo, “el marco legislativo a nivel europeo que la sustenta más reciente, al igual que los documentos estratégicos nacionales que en el seno del conjunto de países europeos la respaldan” (Moyano Gala y Ortega Carpio, 2012, p.2).

La primera vez que un organismo internacional reconoce la importancia de la Educación para el Desarrollo fue en 1974 cuando la UNESCO considera la educación como un medio para contribuir a la solución de “los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad —desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza— y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución” (Unesco, 1974, pp. 53, 153).

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

En el 2002 se dan dos hechos relevantes para la ED, el primero de ellos es la recomendación Rec (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16 de octubre de 2002. Representa un hito importante ya que los ministros participantes se comprometieron a impulsar un

nuevo enfoque educativo en el que la Educación para la ciudadanía democrática que debería abarcar cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, con el fin de permitir que el individuo actúe durante toda su vida como una ciudadana o ciudadano activo y responsable, respetuoso con los derechos de los demás.

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

Ha sido el punto de partida para el desarrollo de estrategias nacionales de educación global en diferentes países europeos. Aunque existen matices y diferencias entre la concepción de la Educación para el Desarrollo y la educación global, con frecuencia los actores son los mismos y ambos enfoques se insertan en una concepción educativa transformadora y que tiene como eje la solidaridad y la justicia (p.13).

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

En 2006 el Consejo de la Unión Europea y los representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros acordaron una declaración conjunta sobre el desarrollo denominada *El Consenso Europeo sobre Desarrollo*, que recoge los desafíos que hay que afrontar para erradicar la pobreza y promover el desarrollo sostenible, y los compromisos que debe asumir la Unión Europea al respecto. Para contribuir a la aplicación de dicho Consenso, el 9 de noviembre de 2007 (Día Europeo del Desarrollo), se da a conocer en Lisboa el Consenso Europeo sobre Educación para el Desarrollo, la contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo. El objetivo de este documento es afianzar la comprensión crítica de las causas y consecuencias de la pobreza y de la injusticia a nivel mundial y, de su incidencia en la interdependencia personal, local, nacional, europea y mundial y en el desarrollo sostenible. Se

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

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

Dos años más tarde, el 12 de marzo de 2012, se presenta en el Parlamento Europeo una Declaración para que la Comisión y el Consejo elaboren una Estrategia Europea Multisectorial a largo plazo para la educación, la sensibilización y la ciudadanía global activa en materia de desarrollo. Las razones que llevan al Parlamento a instar a las instituciones europeas a desarrollar una normativa en esta línea son varias. Por un lado se considera que la educación y la sensibilización en materia de desarrollo son vitales para las políticas europeas de desarrollo, además la Unión Europea no cuenta con una estrategia específica en el ámbito de la educación en materia de desarrollo y, por otro lado, la certeza de que en periodos de austeridad, crisis financiera internacional, el aumento nacional de medidas de austeridad con un alto impacto social negativo, pueden dar pie al aumento de reacciones xenófobas y al auge de los movimientos nacionalistas y populistas (Moyano Gala y Ortega Carpio, 2012).

Este mismo año, en septiembre de 2012, se celebra en Lisboa el segundo Congreso Europeo sobre Educación Global bajo el subtítulo: Educación, la interdependencia y la solidaridad en un mundo en cambio. Los principales objetivos de este congreso fueron por un lado

evaluar el desarrollo y el progreso de la educación global durante los últimos diez años, desde la aprobación de la Declaración de Maastricht (2002 -2012), y por otro, garantizar el compromiso con el apoyo necesario para poder fortalecer y desarrollar la Educación Global hasta 2015 y más allá. Finalmente “El Congreso terminó con el establecimiento de una hoja de ruta en este sentido que nos permitirá avanzar hasta el 2015” (Ortega 2013, p.127).

Fuera del ámbito institucional varios actores europeos actúan de forma conjunta para fomentar la ED en el ámbito europeo. A continuación enumeramos algunos de ellos basándonos en la selección realizada por Moyano Gala y Ortega Carpio (2012):

- POLYGONE: red internacional de ED y educación popular. Comienza su trabajo en 1998 y su filosofía se basa en el trabajo colaborativo con entidades tanto del Norte como del Sur. En 2002 la red contaba con 40 organizaciones de 30 países del mundo. (POLYGONE, s.f)
- GENE (*Global Education Network Europe*): red europea de Ministerios, agencias y otros organismos nacionales responsables de la ayuda, la financiación y la formulación de políticas en el campo de la Educación Global. Iniciado en 2001 con 6 estructuras nacionales de 6 países, cuenta ahora con más de 35 Ministerios, Agencias y otros organismos nacionales, procedentes de más de 20 países líderes en la provisión de educación global en Europa (GENE, s.f).
- DEEP (*Development Education Exchange in Europe Project*): programa iniciado por el Foro de Educación para el Desarrollo (DARE) de CONCORD. Tiene como objetivo fortalecer las capacidades de las ONGD para crear conciencia, educar y movilizar a la opinión pública europea para la inclusión social y la erradicación de la pobreza (DEEP, s.f).
- *European Network for Development Education* (Programa ASA): programa de intercambio y aprendizaje en el área de políticas de desarrollo que gestiona estancias de prácticas para jóvenes europeos en organizaciones de países como África, Asia, Latinoamérica o Europa del sureste (ASA Programm, s.f).

- GLEN (*Global Education Network*): organización independiente y sin ánimo de lucro que pretende contribuir a un mejor entendimiento de la interdependencia global, justicia social, formas de vida y políticas sostenibles y de las relaciones Norte-Sur sobre la base de una asociación igualitaria y de respeto mutuo (GLEN-europe, s.f).
- TRIALOG: proyecto de apoyo a las organizaciones de la sociedad civil en la UE ampliada para la participación activa en el desarrollo global (TRIALOG, s.f).
- Centro Norte-Sur: Centro europeo para la interdependencia y solidaridad global cuyo objetivo es contribuir a los procesos democráticos, principalmente a través de la educación para la ciudadanía democrática global y el diálogo intercultural (Council of Europe, s.f).

8.2. La Educación para el Desarrollo en el ámbito estatal

La ED aparece mencionada en diversos documentos oficiales desde 1992, como el Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo del Congreso de los Diputados. En los años posteriores se hicieron diversas menciones pero ninguna de ellas de carácter significativo. Un análisis más detallado se puede encontrar en Ortega Carpio (2007) y Pintado, Miguel González, Duce y Reguera (2011).

Con la aprobación de la Ley de Cooperación Internacional (LCID), Ley 23/1998, de 7 de julio se conformó un marco legislativo general para la Cooperación al Desarrollo, en el que la ED se considera uno de sus instrumentos principales.

Tres años después de la promulgación de la LCID, se aprobó el I Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004 (MAEC, 2001), donde la ED tiene un papel secundario con apenas unos párrafos en la que se la incluye como uno de los llamados instrumentos principales de ayuda. Desde ese momento, el Ministerio de Asuntos Exteriores, ha impulsado diversas iniciativas que han permitido que la ED se consolide como uno de los ejes de actuación de la cooperación

española. Las más significativas han sido la inclusión de la ED en el de II Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 (MAEC 2005) y el esfuerzo conceptual que se realizó para definir sus ámbitos de actuación.

En 2008 se elabora la ambiciosa Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española que establece un marco de referencia y de intervención para la puesta en práctica de los programas de ED. El proceso de elaboración se realizó de forma participativa e incluyó a diferentes actores de la cooperación: organizaciones de la sociedad civil, universidades, municipios, responsables de cooperación de las Comunidades Autónomas y responsables del Ministerio de Asuntos Exteriores, coordinadora de ONGD estatal y coordinadoras de ONG regionales, entre otros. La publicación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española establece las bases para interpretar la ED y, la vincula con el Plan Director 2005-2008 por lo que: “marcó un antes y un después en la corta historia de la ED en España, y dio un fuerte impulso a nuevas iniciativas en este campo, especialmente desde el ámbito gubernamental, tanto estatal como autonómico” (Martínez Alegría 2013, p. 107).

La citada Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, sienta las bases para el concepto de ED que se asume en el III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 (MAEC 2009) ya que introduce la ED como uno de los ámbitos estratégicos de la política de desarrollo y, por lo tanto, aumenta su relevancia a la vez que propone una serie de medidas como la creación de un grupo de trabajo de ED inter-territorial que favorezca la coordinación entre actores en el plano estatal, regional y local, el impulso de la investigación y evaluación en el ámbito de la ED, así como la creación de una unidad específica de ED en la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), etc.

Hasta el 2011 la búsqueda de sinergias entre el Ministerio de Educación o las Consejerías de Educación y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de cooperación y las Consejerías de Cooperación, para la realización de programas de ED en el ámbito formal, han resultado muy bien valoradas aunque el número de iniciativas conjuntas es todavía muy reducido (Mesa, 2011a). Sin embargo y, como ya comentamos con anterioridad, en el 2012 se publica el IV Plan

Director de la Cooperación Española 2013-2016 (MAEC 2012) lo que supone un retroceso en la concepción de la ED ya que la limita a un instrumento de la CID para aumentar el apoyo y el compromiso de la ciudadanía española con los objetivos de desarrollo. Como resume Martínez Alegría (2013):

al continuo y marcado descenso presupuestario de la ED, se le suma esta regresión en su concepción, que la convertiría en un simple instrumento de información y sensibilización para que los ciudadanos sean conscientes de la importancia de la CID y colaboren con ella. Desde esta perspectiva, la ciudadanía global, los procesos en los que nos podemos ver interpelados, que nos conducen al compromiso, la participación y las acciones transformadoras sólo tendrían un objetivo: el apoyo ciudadano a la práctica de la cooperación (p.133).

Los planes Anuales de Cooperación Internacional Española (PACI), son el principal mecanismo para la planificación de la cooperación internacional y, desde el 2008 al 2011, hacen hincapié en la importancia de: “una ciudadanía informada, formada y activamente comprometida con el desarrollo humano y sostenible, en el presente y en futuro”. (MAEC, 2008, p. 49). Sin embargo el PACI 2012, es considerado como “un año de transición de los compromisos adquiridos en años anteriores,” (MAEC, 2012b, p.18), donde la ED tan solo se menciona una vez en la página 22 en referencia a los fondos que se destinan durante el 2012 y no se hace ninguna referencia más.

En lo que se refiere al sistema universitario, aspecto que trataremos en profundidad posteriormente, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha impulsado la Cooperación al Desarrollo en los últimos años. El documento de la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) del 2000, señala entre sus directrices, la promoción de la Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario.

Por otra parte, la todavía vigente Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), abre la oportunidad de abordar la ED, a partir de la Educación para la Ciudadanía, en los distintos niveles educativos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, aspecto que fue acogido con entusiasmo por los actores que trabajan la ED (Martínez Alegría 2013). Su finalidad consiste en ofrecer al colectivo de las y los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio

acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones Universales de los Derechos Humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

A pesar del notable avance con respecto a la ED que supone la LOE, el 9 de diciembre del 2013 se publica la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Ésta es la séptima reforma profunda del sistema educativo en cuarenta y cuatro años y entrará en vigor en el próximo curso 2014/2015. La LOMCE supone la supresión de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos e incluye, de forma transversal, la educación cívica y constitucional: “la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” (Preámbulo, punto XIV). En principio pudiera parecer beneficioso el hecho de que se traten aspectos relacionados con la ED de forma transversal y, de que se incluya como uno de los principios que inspiran el Sistema Educativo: “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” (Preámbulo, punto IV), somos realmente escépticos con la implementación efectiva de toda esta declaración de intenciones ya que el espíritu de la LOMCE está marcado por una concepción clasista, segregadora y elitista del modelo educativo que excluirá del sistema a miles de estudiantes, aquellos con menos recursos económicos.

Pese a lo comentado a lo largo de este punto y tal y como apunta Mesa (2011a): “se carece de una visión global sobre el panorama de la educación para el desarrollo en el ámbito estatal. La diversidad regional es enorme, tanto en experiencias, recursos, así como en relación con el propio territorio” (p.2). Por otra parte, el avance en relación a la ED no ha ido acompañado de diagnósticos o evaluaciones que permitan conocer qué es lo que está funcionando, por qué y cuáles son las acciones que deberían modificarse. Este hecho se debe a que existen escasas propuestas para evaluar las acciones de ED, no se ha analizado cómo se han incorporado a las

actividades de educación y sensibilización las nuevas cuestiones de la Agenda del Desarrollo relacionadas con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el codesarrollo, la seguridad alimentaria o el consumo responsable, entre otros temas y, no se sabe si las metodologías de los programas de ED son las más adecuadas para los destinatarios a los que se dirigen (Mesa 2011a).

8.3. La Educación para el Desarrollo en el ámbito regional

A este nivel la ED se caracteriza por una gran heterogeneidad y un avance muy desigual de unas comunidades a otras. Un rasgo importante de la cooperación descentralizada es que facilita la participación ciudadana, favoreciendo la apropiación democrática de las políticas y procesos de cooperación, lo que resulta clave en los programas de sensibilización y Educación para el Desarrollo (Martínez y Sanahuja, 2009).

Existe un entramado complejo de leyes, planes directores y en algunos casos estrategias o planes de acción que regulan la cooperación y Educación para Desarrollo en el ámbito regional y local. En ocasiones, el amplio desarrollo legislativo e institucional que se observa en las comunidades autónomas no se corresponde con los fondos relativamente reducidos que se destinan a este fin (Escudero y Mesa 2011).

8.3.1. La Educación para el Desarrollo en Castilla y León

El Estatuto de Autonomía de Castilla y León dispone en el artículo 67.4 que los poderes públicos de la Comunidad en su acción exterior: “promoverán la paz, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, la prohibición de cualquier forma de discriminación y la cooperación al desarrollo” (Ley Orgánica 14/2007). Este artículo es incorporado en la reforma al Estatuto de Autonomía de Castilla y León -que data de 1983- teniendo en cuenta la legislación básica de referencia de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León de 2006 (Ley 9/2006). En el marco de la planificación

estratégica regional no se aprueba hasta el 2012 el I Plan director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo 2009-2012 (Junta de Castilla y León 2010).

El citado Plan Director establece como prioridades sectoriales en Castilla y León, la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización, junto con la formación e investigación para el desarrollo. En este sentido, se definen como objetivos la incorporación al “currículum de la educación formal y no formal” de contenidos de ED, el impulso a la realización de acciones no lucrativas de cooperación por parte de las empresas, promover la coordinación de los diferentes agentes y “promover la educación para la paz y los derechos Humanos en las acciones de ED” (pp. 112-122).

Pese a que la ED se establece como prioridad sectorial, la Coordinadora de ONGD de Castilla y León denunció ya en 2010 la supresión por parte de la Junta de las ayudas que se prestaban a las acciones de sensibilización y ED, incumpliendo los compromisos establecidos en el Plan Director y la Ley Regional de Cooperación.

El II Plan Director de Cooperación para el Desarrollo de Castilla y León 2013-2016 (Junta de Castilla y León 2013), busca promover en la ciudadanía la concienciación y el compromiso en temas como la defensa de los derechos humanos, la responsabilidad social y la igualdad. Contempla la ED como “una modalidad estratégica ya que, desde una perspectiva interdisciplinar intenta relacionar lo local con lo global, resaltando el carácter interdependiente de ambas dimensiones” (pp.57-58). En este II Plan Director de Cooperación para el Desarrollo se incorpora como novedad un apartado exclusivo sobre la ED, donde se habla de su concepción y de los principios que la orientan: la justicia social, la corresponsabilidad ciudadana en la transformación social, la participación de todos los agentes de desarrollo, la solidaridad, diálogo y consenso social. En este apartado destinado a la ED también se habla de los objetivos que pretende: promover la reflexión sobre las causas y consecuencias de la pobreza, desarrollar una conciencia crítica respecto a la situación mundial e impulsar la acción comprometida y la participación para la transformación en la construcción de una sociedad más justa, además de las líneas estratégicas y líneas de acción. Por tanto, parece que la ED sigue contando con una gran importancia dentro de los Planes Directores. Sin embargo, tan solo se destina el 5% de la Ayuda Oficial al Desarrollo para la ED y, teniendo en cuenta que la aportación de la

región, a través del gobierno autonómico, a la Cooperación Internacional está entre los índices más bajos de España, parece que se le otorga más importancia en la legislación vigente que en la realidad.

La educación y la cooperación al desarrollo deberían ser un compromiso por el desarrollo global que trascienda la actual coyuntura económica y no entenderlas como algo totalmente prescindible en tiempos de crisis. Tal y como apunta Mesa (2011a), “Es algo más “que ayudar a los pobres” en época de bonanza y por lo tanto no puede ser suprimida como han hecho principalmente las instituciones más conservadoras” (p.7).

8.4. La Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario

Tal y como apuntan Martínez Alegría (2011), Mesa (2011a) y hemos podido comprobar a lo largo de éste capítulo, la ED cuenta con cierta trayectoria y se ha ido consolidando en el ámbito local, regional y estatal, tanto en la educación formal como no formal. Sin embargo, en el ámbito Universitario esta incursión ha sido mucho más sutil y tardía (Fueyo, 2012) y así se señala en el III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012: “los esfuerzos que hasta el momento han realizado las Universidades Españolas han sido aislados y no existen estructuras fuertes y consolidadas en este ámbito en la Universidad” (MAEC, 2009, p.66) y, aunque reconoce la creación de institutos universitarios de investigación en el campo del desarrollo, identifica que “en muchos de los estudios promovidos [...] participa el profesorado y el personal investigador [...], pero lo hacen casi siempre a título individual o en pequeños colectivos” (p.66). Además, tal y como señala Barandiaran (2013) la situación actual no es fácil para la ED, ya que las universidades parecen haber caído en la comercialización de los servicios que ofrecen.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) comienza a impulsar la Cooperación al Desarrollo en los últimos años a través de la Comisión de Internacionalización y Cooperación de las Universidades Españolas (CICUE). Esta comisión proviene de la anterior CEURI, sectorial de Relaciones Internacionales que nace con anterioridad a la creación de la CRUE y se incorpora posteriormente a

ésta. Actualmente CICUE cuenta con tres comisiones de trabajo; internacionalización, cooperación universitaria al desarrollo y movilidad.

Es el área de Cooperación universitaria al desarrollo la que en el año 2000 elabora la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE). Este documento va dirigido a la CRUE para su adopción y a “las propias Universidades españolas para ejecución y conocimiento por parte de la comunidad universitaria” (p.10). La ESCUDE fija entre sus cuatro metas y cinco objetivos, los relacionados con la Educación para el Desarrollo, en este sentido el número 2 es el que directamente se relaciona con la ED:

2. Desarrollo del sentimiento de solidaridad y los hábitos de consumo, comercio y producción justos y responsables, desde una perspectiva sostenible del desarrollo.

2.1. Programa Propio de Sensibilización de las Universidades españolas para difundir la realidad del subdesarrollo y sus efectos (CEURI, 2000, p.5).

Además, la ESCUDE destaca entre las funciones de cooperación al desarrollo de las Universidades las relativas a la ED como un bloque específico:

Formación y educación. La formación inicial constituye un importante factor de desarrollo a medio y largo plazo, pero no deben ser consideradas de una importancia menor las labores de *educación para el desarrollo* ni las de *formación continua*, orientadas a potenciar estrategias de desarrollo concretas mediante la mejora de las capacidades de los recursos humanos. El proceso debe ir acompañado de un fortalecimiento interno, es decir en las propias Universidades españolas, de la educación para el desarrollo global (CEURI, 2000, p.3).

Entre estas funciones también incluye las de incidir en el entorno social y la de fomentar la investigación para el desarrollo que considera relevante pero poco extendida.

En 2006, la CRUE, de nuevo a través del CEURI, publica el Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo al que las Universidades pueden adherirse voluntariamente según se indica en su artículo 29. Dicho documento señala, en el artículo 11, que entre los ámbitos prioritarios de la labor de la

Universidad, en el campo de la cooperación al desarrollo, se encuentra la sensibilización de la comunidad universitaria, ya que la docencia y la investigación son cuestiones esenciales: “tanto para la formación integral de los estudiantes como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano y sostenible a escala universal” (p.4). Por tanto, no se habla de la labor de la Universidad en cuestión de ED de forma específica, sino de cómo la sensibilización es una parte importante de la labor de la institución en la cooperación al desarrollo. En este sentido también se señala, en el artículo 17, la posibilidad de implantar asignaturas y líneas de investigación relacionadas con la cooperación internacional, así como implantar mecanismos de valoración de la participación en proyectos y actividades de cooperación al desarrollo del personal docente e investigador: “con similares indicadores y procedimientos de evaluación o acreditación que los empleados en la valoración de los méritos docentes, investigadores o de gestión institucional” (p.6).

Coincidimos con Celorio y Celorio (2012) y Martínez Alegría (2013), en que la ED es asumida como herramienta de apoyo a la CUD (Cooperación Universitaria al Desarrollo) y, en general, aparece desvinculada de la práctica docente y la investigación. Además, carece de un reconocimiento propio, de una institucionalización dentro de la Universidad en general e incluso dentro de las áreas de cooperación universitaria.

En la actualidad la CRUE no se ha posicionado sobre el papel de la Universidad como agente de ED y: “sus principales referencias giran en torno a la labor de sensibilización, en la cual la Comunidad Universitaria suele situarse como receptora de la misma” (Martínez Alegría, 2013, p.238).

La Universidad es reconocida en España como un agente importante de Cooperación al Desarrollo y como promotor de ED en varios documentos como el II y III Plan Director de la Cooperación Española y la Estrategia de Educación para el Desarrollo, pero en ellos se centra su participación en la investigación y en la implementación de asignaturas en la formación de grado y postgrado (Martínez Alegría 2011, 2013). Haciendo una revisión de los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria de 39 Universidades Públicas Españolas (anexo X), podemos comprobar cómo tan solo dos – Universidad de Girona y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – tienen una asignatura específica de Educación para el Desarrollo, pero

es optativa de 3 y 6 créditos ECTS respectivamente. Ahora bien, en 14 de ellas incluida la UVa, se tratan aspectos relacionados con la ED en alguno de los módulos de las asignaturas de los títulos, lo cual no refleja el importante rol que la Educación Superior desempeña en la formación no sólo profesional, sino humana y social de los futuros y futuras profesionales de la educación. En este sentido coincidimos con Martínez Alegría (2011) en que:

Es importante buscar la promoción de una ED de quinta generación en los espacios universitarios, la cual pueda incorporarse en diversas actividades y experiencias, más allá de suponer que su integración en el currículo pueda darse exclusivamente a partir de una asignatura vinculada a la Cooperación al Desarrollo o de una experiencia de sensibilización (p.32).

En Castilla y León y, en gran medida, como consecuencia de la supresión en el 2010, por parte de la Junta, de las ayudas que se prestaban a las acciones de sensibilización y ED:

Se ha producido un abandono de la cooperación universitaria al cancelarse los programas que se venían ejecutando en las universidades públicas de Castilla y León. Entre ellos estaba el *Curso de Posgrado en Cooperación Internacional para el Desarrollo* y los *programas de Educación para el Desarrollo* en las universidades. Además, existe muy poca transparencia y graves dificultades para tener acceso a la información sobre cooperación y educación para el desarrollo (Escudero y Mesa, 2011, p. 31).

Para terminar este apartado es necesario mencionar que, pese a la importancia que se otorga a la investigación sobre ED en varios documentos oficiales, existe muy poca investigación aplicada que pueda servir a las y los futuros docentes para mejorar su práctica. En este sentido encontramos la tesis doctoral de López Catalán (2003) en la que se expone un estudio pormenorizado de diversos planes de estudio de la titulación de Magisterio en Andalucía y sugiere un diseño formativo que integre la ED en la formación inicial del profesorado con vistas a la inclusión de la Universidad Española en el EEES. Pero, la mayor parte de lo publicado (que es muy escaso) es de carácter descriptivo o cuantitativo y no es suficiente para mejorar e innovar en el terreno educativo. La contribución de las Universidades

en este ámbito, pese a su gran potencial, es escasa y, existen pocos proyectos de investigación o tesis sobre la ED (Mesa 2011a).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo nuestra finalidad no es entrar a debatir ni comparar las diferentes perspectivas de investigación existentes, sino tratar de presentar el diseño que hemos aplicado al estudio realizado, así como describir los diferentes aspectos metodológicos que afectan a dicho estudio: bases metodológicas, técnicas e instrumentos de recogida de datos y análisis de los mismos, cronología del proceso de investigación, criterios de credibilidad y cuestiones éticas.

1. El método de investigación adoptado: su elección y justificación

A la hora de llevar a cabo cualquier proceso de investigación es necesario situarnos de forma adecuada en el paradigma que más se ajuste a los intereses y necesidades que se plantean en nuestro estudio. Elegimos la investigación cualitativa porque buscamos indagar sobre el sentido de la realidad educativa observada, el contexto educativo,

las relaciones y los significados que en él se establecen desde el punto de vista de sus protagonistas, mediante el diálogo con las personas participantes y el análisis tanto de sus creaciones como de otros documentos, para llegar a una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Lógicamente, es necesario que el método utilizado sea adecuado, que nos permita la obtención de unos resultados correctamente avalados y, lo que es aún más importante, que nos permita ilustrar y luchar contra las desigualdades e injusticias sociales (Sparkes, 2013). Para ello, hemos escogido el seguimiento de una metodología cualitativa, con el fin de buscar el sentido profundo de la realidad educativa que observamos, ya que no sólo buscamos el qué, sino que indagamos sobre las causas de los fenómenos, su porqué, para entenderlos y adoptar soluciones. Denzin y Lincoln (2005) explican el sentido de este tipo de investigación:

La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005, p.8).

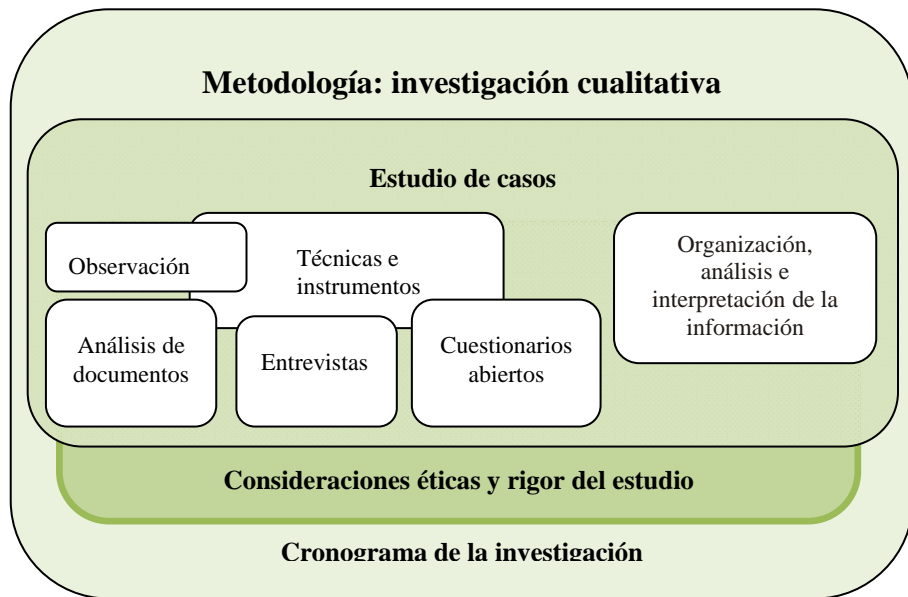
Siguiendo las palabras de Barba (2013), la investigación cualitativa supone: “adoptar un modelo que se base en el trabajo de campo, en la realidad docente buscando la interpretación o la transformación de un grupo educativo” (p.24). En este caso buscamos interpretar y transformar la realidad del contexto educativo a través de las palabras habladas o escritas de las personas que participan en el proceso de investigación, así como de las producciones que realizan. Basándonos en Taylor y Bogdan (1992); Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999); Latorre, Rincón y Arnal (2003); Sandín (2003); Flick (2004); Denzin y Lincoln (2005); McMillan y Schumacher (2005); Tójar (2006); Simons (2009); Contreras y Pérez de Lara (2010); Angrosino (2012); Álvarez y San Fabián (2012) y Barba (2013), varias son las características que definen este tipo de metodología que podemos relacionar con nuestro estudio:

- La principal preocupación se centra en la comprensión o transformación de los fenómenos socioeducativos más que en su explicación.

- La investigación es considerada desde la vía inductiva, es decir, parte de una realidad concreta y de los resultados que aporta para llegar a una teorización posterior.
- El diseño de la investigación es emergente, construido a medida que avanza el proceso de estudio.
- Existe una preocupación por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada.
- Se establece una relación peculiar entre el investigador o investigadora y el objeto de estudio, interactuando e influyéndose mutuamente.
- La investigación cualitativa es humanista, porque se ocupa del ser humano desde la perspectiva del mismo. Hemos de ver a las personas desde el respeto más profundo.
- Las personas que participan en la investigación son parte activa de la misma –en diferentes grados- y no meros sujetos objeto de investigación.
- Se utilizan muestras seleccionadas, no aleatorias.
- Se plantean criterios específicos, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados de la investigación.

En nuestro caso, la investigación busca profundizar en las ideas, opiniones y actitudes que desarrolla el alumnado en relación a la Educación para el Desarrollo a través de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en su formación inicial como docentes de Educación Infantil y Primaria y el efecto que produce tanto a nivel personal como profesional. Por tanto, nuestra opción es investigar desde un paradigma cualitativo interpretativo, en referencia al estudio de los significados inmediatos y particulares de las acciones sociales y personales (Erickson, 1990).

Antes de entrar en los detalles de la metodología de la investigación especificamos en la Figura 3 la estructura que hemos seguido.

Figura 3: Estructura del proceso de investigación

Fuente: Elaboración propia

2. Diseño de la investigación

Puesto que nos hemos planteado profundizar en las ideas, opiniones y actitudes que desarrollan los y las estudiantes en relación a la ED a través de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, hemos optado por una investigación que desde el punto de vista del tipo de diseño podemos considerar un estudio de caso de carácter evaluativo, ya que según Stake (1998, p.46): “De los estudios de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples”, por tanto, consideramos que es la herramienta más idónea para desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, su contexto, particularidad y complejidad.

En el estudio de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador o investigadora, su mirada atenta a todo lo

que surge y el acento situado en el trato holístico de los fenómenos (Stake, 2005).

La parte central de esta investigación consiste en un estudio de caso sobre la asignatura Educación para la paz y la igualdad y su relación con la Educación para el Desarrollo. Dicha asignatura se imparte en las titulaciones de grado de Educación Infantil y Primaria en la UVa. Esta investigación se basa en el estudio de los ocho grupos que han cursado, desde el 2009 hasta el 2012, la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los títulos de grado de Educación Infantil y Primaria en el campus de Segovia y de once de los doce grupos que han cursado dicha asignatura en ambas titulaciones durante el curso 2011/2012 en los campus de Soria, Palencia y Valladolid.

Respecto a la selección de los casos, Stake (1998) considera que puede venir determinada por la oportunidad para aprender en la medida en que, si es posible, se escojan casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, aquellos en los que se pueda identificar un posible informador o informadora y que cuenten con las personas estudiadas dispuestas a dar su opinión. En este sentido, la mayor parte de los datos recogidos han sido obtenidos en el campus de Segovia, puesto que, como comentaremos posteriormente con más detalle, los directores de este trabajo son docentes de la asignatura objeto de estudio en dicho campus; además, la investigadora tiene una relación estrecha con la E.U de Magisterio -ahora Facultad de Educación- de Segovia ya que es donde cursó los estudios de Magisterio y el Máster de Investigación y desarrolla en la actualidad su labor profesional. Durante el curso 2011/2012 ha impartido la asignatura objeto de estudio en el curso de complementos de adaptación al grado así como durante el curso 2012/2013 y 2014/2014 en Educación Primaria e Infantil respectivamente, lo que le ha permitido poder mejorar su práctica docente gracias a la investigación llevada a cabo, aunque haya sido en la formación permanente del profesorado y no en la formación inicial.

Por otra parte, en el resto de campus de la UVa (Soria, Palencia y Valladolid) hemos contado con la inestimable ayuda del profesorado para tomar todos los datos necesarios.

Para terminar este apartado, si consideramos que los diseños de investigación pueden ser abiertos o cerrados (Lincoln y Guba, 1985; Goetz y LeCompte, 1988; Pascual, 1994) según se puedan producir cambios no previstos en el diseño o estén previstos con anterioridad

todos los pasos, estaríamos ante un diseño abierto y emergente, ya que a lo largo del proceso de investigación, el diseño inicial se ha ido ampliando y modificando hasta tomar su forma definitiva tal y como apuntan Denzin y Lincoln (2005). En este sentido se han producido cambios en las técnicas e instrumentos de obtención de datos, como por ejemplo en los cuestionarios iniciales y finales, ya que hemos tenido que suprimir algunas de las preguntas originales porque suponían demasiado tiempo a la hora de ser contestadas o bien no aportaban información relevante a la investigación. Otro ejemplo de cambios que se han producido, son las entrevistas grupales iniciales, ya que al comienzo de la investigación pensábamos contar con al menos ocho entrevistas, de las cuales finalmente hemos podido llevar a cabo dos, debido a los problemas de organización que supone llevar a cabo estas entrevistas cuando los y las docentes aún no conocen al grupo.

2.1. Estudio de caso evaluativo. Características principales

Definimos este trabajo como un "Estudio de caso evaluativo" (Lincoln y Guba, 1985). La razón de esta denominación, dentro de la opción metodológica del estudio de casos, es doble:

- Es "de caso" porque se trata de un estudio que engloba un caso concreto, el de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y su relación con la Educación para el Desarrollo.
- Es "evaluativo" porque se trata de un estudio de caso dedicado, principalmente, a valorar la relación existente entre la Educación para el Desarrollo y la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria a través de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad.

Al revisar las posibles clasificaciones sobre estudios de casos, encontramos diferentes criterios: según Stenhouse (1984), hay tres grandes tipos de estudios de casos: investigación-acción; evaluativos y naturalistas. Yin (1984) considera los siguientes tipos de estudios de caso: exploratorio, descriptivo o explicativo. Lincoln y Guba (1985) consideran que los estudios de caso pueden ser de tres tipos: factual, interpretativo y evaluativo. Tanto Pérez Serrano (1994), como Devís (1996) clasifican los grandes tipos de estudios de caso en: descriptivos, interpretativos y evaluativos. Por su parte Stake (1998),

los clasifica en estudios de caso intrínsecos (para comprender mejor el caso), instrumentales (para profundizar en un tema o afirmar una teoría) y colectivos (el interés radica en la indagación de un fenómeno, población, etc., se estudian varios casos). En cualquiera de las clasificaciones, nuestro trabajo se aproxima en mayor grado a los estudios de casos intrínsecos o evaluativos que al resto de las opciones ya que, como apuntan Álvarez y San Fabián (2012), un estudio de caso puede recoger a su vez varias modalidades ya que: “No existe una estructura metodológica estándar para ser aplicada y, aunque haya una base común, la propuesta metodológica resultante debe ser en cierto sentido única” (p.7).

En lo que respecta al nivel en que se llevan a cabo, dentro del sistema educativo, este estudio de caso tiene lugar a un nivel "micro", dado que se realiza a nivel de aula (Martínez Bonafé, 1990).

El mismo autor, Martínez Bonafé (1990, p.58), define el estudio de casos como “una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso”, lo cual nos conduce a un doble significado de "Estudio de Caso" (Sáenz y Carretero, 1994, p.165), puesto que puede ser un enfoque (la estrategia que orienta el proceso de investigación), una estrategia metodológica según Marcelo (1989) y Devís (1994) y puede ser, además, una herramienta metodológica de la propia investigación. En lo que respecta a esta doble interpretación, Rodríguez Gómez et al. (1999) consideran que el estudio de caso no es un método de investigación, sino una estrategia de diseño de la investigación.

Esta conceptualización, sobre cómo el estudio de casos busca proporcionar una comprensión profunda de lo que es estudiado, puede también encontrarse en gran parte de la literatura existente sobre estudios de casos: Walker (1983, 1989); Woods (1987); Martínez Bonafé (1990); Hopkins (1989); Cohen y Manián (1990); Arnal, Rincón y Latorre (1994); Pérez Serrano (1994); Rodríguez Gómez et al. (1999); Stake (1998, 2005, 2006); Vázquez y Angulo (2003); Latorre, Rincón y Arnal (2003); Sandín (2003); Flick (2004); Denzin y Lincoln (2005); McMillan y Schumacher (2005); Tójar (2006); Simons (2009); Contreras y Pérez de Lara (2010); Angrosino (2012); Álvarez y San Fabián (2012) y (Barba 2013).

A nivel terminológico Sáenz y Carretero (1994) entienden “el caso” como un proceso social en desarrollo; es decir, una acción que tiene

lugar en una realidad determinada. Por su parte, Stake (1998, p.11) considera el estudio de casos como el estudio de la particularidad y de la complejidad en un caso singular, con el fin de llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. En Rodríguez Gómez et al. (1999) puede encontrarse una recopilación de definiciones sobre el concepto "estudio de caso", tras la cual concluyen afirmando que: "Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés" (Rodríguez et al. 1999, pp.91-92).

Teniendo en cuenta el marco teórico de los estudios de casos, un aspecto muy importante es su utilidad en la formación del profesorado, tanto como estrategia de investigación e indagación sobre la propia práctica, como metodología apropiada para desarrollar en el profesorado actitudes y hábitos reflexivos, especialmente en dinámicas colaborativas de investigación-acción (Elliott, 1986, 1990; Martínez Bonafé, 1990).

Este aspecto guarda una relación importante con dos de las ventajas de los estudios de caso, (Cohen y Manion, 1990), y que afectan directamente a esta investigación: la primera es la relación del estudio de casos con la acción (educativa) y la evaluación formativa; y la segunda, su utilidad, aplicabilidad y practicidad.

Para profundizar en las características de los estudios de caso pueden consultarse Sáez y Carretero (1994), Pérez Serrano (1994), Stake (1998), Rodríguez Gómez et al. (1999), etc.

Por otra parte, pueden encontrarse justificaciones de su utilización en Yin (1984), Stake (1998), Rodríguez Gómez et al. (1999)... y, sobre sus ventajas, en Martínez Bonafé (1990), Cohen y Manion (1990), Martínez Rodríguez (1990), (1987), Rodríguez Gómez et al. (1999).

Respecto a los inconvenientes, varios autores como Martínez Bonafé (1990), Walker (1983), Hopkins (1989), Arnal et al. (1994), Pascual (1994), Sáenz y Carretero (1994), Stake (1998), consideran como principales el papel a adoptar (por el investigador o investigadora), la confidencialidad de los datos y la consecución del informe final. Desde otras perspectivas, estos inconvenientes pueden ser considerados "aspectos problemáticos" pero, a pesar de que suelen ser presentados como problemas "técnicos", poseen también una fuerte carga "ética" (confidencialidad, anonimato, negociación y acceso a los

datos...), de suma importancia (Elliott, 1986, p.30). Más adelante exponemos las implicaciones éticas que hemos considerado más importantes en este estudio.

En Martínez Bonafé (1990) puede encontrarse un análisis detallado de las ventajas y desventajas del estudio de casos, explicando cómo muchas de estas dificultades son contextuales en España, debido a la poca tradición existente sobre estos enfoques investigativos. Así, señala como desventajas las dificultades de los procesos de “negociación” y “acceso” a las aulas y documentos; la subjetividad en los juicios, el coste en tiempo en relación con la relativa utilidad de algunas técnicas, la dificultad para la obtención de determinadas evidencias documentales y su posterior análisis, las posibles reacciones negativas, la necesidad de una fuerte carga ética, el tiempo de observación de campo, la excesiva acumulación de información o el elevado coste económico de algunos estudios de campo.

La posibilidad de generar una imagen distorsionada o excesivamente personal de la realidad y el posible reduccionismo respecto a la realidad estudiada son varios de los peligros y riesgos encontrados en los estudios de casos, a pesar de los cuales, Stake (1998) afirma que el estudio de casos puede y debe ser riguroso. En este mismo capítulo, explicaremos cuáles son los criterios de rigurosidad utilizados en nuestro estudio.

Es importante señalar que el estudio de casos no se limita al estudio restrictivo de sujetos, sino que el objeto de estudio puede ser cualquier otro fenómeno educativo. En nuestro caso, el objeto de estudio será el análisis de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y su relación con la Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado además de su utilidad tanto en la docencia efectiva del alumnado que alcanza la función docente, como en su vida personal.

2.2. Preguntas de investigación

Con el fin de clarificar en mayor medida los objetivos de la investigación, consideramos oportuna la formulación de preguntas como ayuda inicial para marcar el campo de estudio y la línea de trabajo e investigación, aunque partimos de la base de que, en este tipo de investigación, las preguntas tienen un carácter provisional. Stake (1998, p.26) considera que no se deben plantear preguntas generales, por lo que hemos intentado concretarlas al máximo.

Las preguntas de investigación se han formulado una vez establecidos los objetivos de la investigación vistos en el apartado 3 del capítulo 1 y son las siguientes:

¿Qué conocimientos, actitudes y valores tiene el alumnado de Grado en Educación Infantil y Primaria sobre ED cuando se incorpora a estas titulaciones?

¿Qué influencia tiene esta asignatura sobre el cambio de actitudes y concepciones del alumnado sobre las desigualdades Norte-Sur, desarrollo-subdesarrollo, justicia, equidad, hambre, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), deuda externa, comercio justo, consumo responsable...?

¿Qué competencias desarrolla esta asignatura en el futuro profesorado? ¿De qué estrategias metodológicas se sirve para ello?

¿Se pueden identificar buenas prácticas en el desarrollo de la asignatura?

¿Cómo valoran los y las estudiantes la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y, en concreto, la ED para su futuro profesional y personal?

¿Cómo valora el profesorado la asignatura en relación a la ED?

¿Es adecuada y suficiente esta formación para desarrollar la futura práctica docente?

¿La asignatura contribuye a formar profesionales que puedan desarrollar las finalidades educativas previstas en la legislación educativa, particularmente en la LOE?

3. Metodología

Tal y como se ha expuesto en el primer punto de este capítulo, hemos optado por una metodología de corte naturalista ya que buscamos indagar en el sentido profundo de la realidad educativa que observamos y, en la medida de lo posible, mejorarla en beneficio tanto personal como profesional de las y los futuros docentes y, por tanto, dada la naturaleza del tema que tratamos, de la sociedad, por la

repercusión que puede tener en los escolares como futuros ciudadanos y ciudadanas.

En este apartado abordaremos en primer lugar la metodología para la obtención y análisis de datos, después describiremos la cronología del proceso de investigación y, por último, pasaremos a analizar el rigor del estudio mediante los criterios de credibilidad y las implicaciones éticas.

3.1. Metodología para la obtención y registro de datos

En primer lugar, explicaremos las principales estrategias y técnicas de obtención de datos utilizadas (observación no participante, análisis de documentos, entrevistas individuales y grupales), para posteriormente hacerlo con los instrumentos.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información son las herramientas con las que contamos para acercarnos a los datos y el contexto de estudio. Son los puentes a través de los cuales la investigación se pone en contacto con personas, grupos y culturas. En los enfoques cualitativos se considera al investigador o investigadora como la principal técnica de recogida de información. Todas las técnicas pasan por la persona o personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o en conjunción con otras (Tójar, 2006).

Las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos se presentan a continuación en la Tabla 4:

Tabla 4: Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Entrevistas grupales	Alumnado del grado de Educación Infantil y Primaria de la UVa de los cursos académicos 2009/2010, 2010/2011 y 2011/2012.
Entrevistas individuales	Profesorado de la asignatura de todos los campus de la UVa y Vicerrector de Docencia.

Observación no participante	Durante el curso académico 2010/2011 en el campus de Segovia en los grados de Educación Infantil y Primaria. De forma esporádica, en los campus de Palencia, Valladolid y Soria durante el curso 2011/2012.
Análisis de documentos	Legislación vigente sobre formación inicial del profesorado. Guía docente de la asignatura. Memorias de los planes de estudio de Educación Infantil y Primaria. Cuaderno de campo. Cuaderno de la investigadora. Producciones del alumnado.
Cuestionarios abiertos	Inicial y final al alumnado del grado de Educación Infantil y Primaria de los cursos académicos 2009/2010, 2010/2011 y 2011/2012.

Fuente: elaboración propia.

3.1.1 Entrevistas

La entrevista es una técnica en la que una persona solicita información a otra o a un grupo para obtener datos sobre un problema determinado (Bisquerra, 2004, p.240; Tójar, 2006, pp. 248-252). Se podría decir que es una conversación con un fin intencionado (De Lara y Ballesteros, 2001, p.314). Por tanto, se hace necesaria la presencia de al menos dos personas y de interacción verbal entre ellas.

La clave inicial del éxito de la entrevista parece residir en la persona y disposición del entrevistador o entrevistadora (Woods, 1987, p.77); tanto en la relación de confianza y sinceridad que se establece, como en una disposición de curiosidad, naturalidad, espontaneidad y respeto. Dicho autor (*ibid.* p.92), habla de la importancia de "empatizar". Por su parte, Santos Guerra (1990, p.77) considera la entrevista como una estrategia de investigación más democrática que la observación o la experimentación, ya que permite participar a las personas de una forma abierta.

En la literatura consultada encontramos multitud de formas de conceptualizar y clasificar la entrevista como técnica cualitativa para la obtención de datos:

- En función del grado de apertura con el que se construyen las preguntas, Denzin (1978) las clasifica en: entrevista estandarizada presecuencializada, estandarizada no presecuencializada y no estandarizada.
- Según el grado de estructura, de planificación, de comparación de las respuestas para el análisis final. McMillan y Schumacher (2005, p.458) hablan de entrevista informal tipo conversación, entrevista guiada y entrevista estándar con principio y final.
- Angrosino (2012) distingue entre entrevistas abiertas, entrevistas en profundidad, entrevistas semi-estructuradas y entrevistas especializadas, como las genealógicas o las historias orales y de vida.
- Por otra parte, Arnal et al. (1994) realizan una clasificación en función de diferentes criterios que resumimos en la Tabla 5:

Tabla 5: Modalidades de entrevista según distintos criterios de clasificación

Estructuración	Directividad	Finalidad	Según número de participantes
Estructurada ↓	Dirigida ↓	Clínica De orientación De selección	Individual Un grupo
No estructurada	No dirigida	De investigación	Varios grupos

Fuente: Arnal et al. (1994).

A largo de este trabajo se han utilizado tanto entrevistas grupales como individuales. Según su estructura podemos decir que éstas son semiestructuradas, ya que se inicia la entrevista con una serie de preguntas que sirven como guión, pero también se da pie a que se hable de temas que no se habían contemplado en un principio y que se salen de las preguntas planteadas inicialmente. Por último, podemos afirmar que son entrevistas guiadas y de investigación.

Además de la multitud de formas de conceptualizar y clasificar la entrevista, encontramos una gran cantidad de prescripciones a la hora de buscar orientaciones para confeccionar las entrevistas tal y como

apuntan Goetz y Lecompte (1998), observando además que abundan las contradicciones, ya que las directrices apuntadas reflejan visiones del mundo y modelos de investigación diferentes, aplicables a escenarios, participantes y situaciones de investigación asimismo diversos. Por tanto, hemos optado por buscar y seguir las que son consistentes con los fines y diseño del proyecto de investigación que hemos llevado a cabo. No obstante, coincidimos con Stake en que, "conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto" (Stake, 1998, p.63).

A continuación revisaremos los diferentes tipos de entrevista que hemos llevado a cabo en este estudio: Entrevistas grupales e individuales semiestructuradas y entrevistas informales.

Entrevistas grupales

Existe cierta posibilidad de confusión entre la entrevista grupal y el grupo de discusión. En este sentido, la concepción de entrevista grupal más próxima a la que realizamos es la de Taylor y Bodgan (1992, p.139), quienes también entienden las entrevistas grupales como discusiones abiertas y que fluyen libremente.

Los intercambios orales con los y las estudiantes permiten que expresen con términos propios sus creencias (Bolívar, 1995, pp.156-159). Por este motivo hemos utilizado esta técnica con el alumnado de los títulos de grado en Educación Infantil y Primaria de los cuatro campus de la Uva, ya que ha dado buenos resultados en otras investigaciones (Tójar, 2006, p. 251). La entrevista grupal tiene la ventaja de que potencia el desarrollo de discusiones, provocando una amplia gama de respuestas (Cohen y Manion, 1990, p. 397).

Para seleccionar las personas que participaron en las entrevistas se pidió la opinión y colaboración de los y las docentes de la asignatura en los diferentes campus de la Universidad de Valladolid. Tras la selección de los y las informantes, determinamos los temas que nos interesaba conocer mediante las entrevistas. Estos temas fueron debatidos con los directores de la tesis, elaborando unas preguntas descriptivas (Goetz y LeCompte, 1988).

Se han llevado a cabo dos entrevistas iniciales, antes de cursar la asignatura, con el alumnado de los grupos de Infantil de los cursos 2010/2011 y 2011/2012 del campus de Segovia y siete entrevistas

finales, tras cursar la asignatura, con grupos tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria de los cuatro campus de la UVA, tal y como se detalla en la Tabla 6. En cada una de ellas y, tras solicitar su permiso y garantizar el anonimato, se utilizó la grabación en audio. Después de realizar la transcripción se le envió una copia a cada persona mediante correo electrónico, ofreciéndoles la posibilidad de corregir errores, posibles malentendidos o aportar cualquier tipo de reflexión, pero nadie optó por ello.

La transcripción de las entrevistas grupales, así como las características y descripción de los grupos que han participado, se presentan en los anexos de la investigación (anexos IV y V).

Tabla 6: Entrevistas grupales realizadas

Centro	E. Grupal Inicial			E. Grupal Final		
	Curso	Grupo	Código	Curso	Grupo	Código
Segovia	--	--	--	09/10	Prim.	E.G4
	--	--	--	10/11	Prim.	E.G3
	10/11	Inf.	E.G1	09/10	Inf.	E.G5
	11/12	Inf.	E.G2	10/11	Inf.	E.G6
Valladolid	--	--	--	11/12	Inf.	E.G7
Palencia	--	--	--	11/12	Prim.	E.G8
Soria	--	--	--	10/11	Prim.	E.G9
Total entrevistas		2			7	

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la utilización de la entrevista grupal en educación, Hopkins (1989, p.86) propone realizarla con todo el grupo-clase. En este sentido y, aunque no se pueden considerar entrevistas como tal, hemos grabado dos de las sesiones de evaluación verbal final que se llevaron a cabo con el grupo-clase, previo trabajo en pequeños grupos, al

finalizar la asignatura y antes del examen final en el curso académico 2010/2011 con el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria del campus de Segovia. Estas transcripciones también se presentan en el cuaderno de campo (anexo VIII).

Entrevistas individuales semiestructuradas

Nos referimos a una “situación de entrevista” donde dos personas se sientan a charlar sobre un tema siguiendo un guión de preguntas más o menos abiertas. En ellas no existe ni una completa entrega a la improvisación, ni un guión rígido de preguntas (Santos Guerra, 1990, p.81).

Hemos llevado a cabo tres entrevistas al profesorado de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad de los cuatro campus de la UVa (D.1, D.2 y D.3) así como al Vicerrector de Docencia (E.V.D). Para ello hemos tenido en cuenta que la cita para la entrevista respetase al máximo los intereses de la persona entrevistada, especialmente en cuanto a fijar día, hora y lugar de realización, buscando así la máxima adaptación a sus necesidades, ya que consideramos que no es oportuno forzar situaciones y, en todo momento, hemos respetado la libertad de acceder o no a la entrevista (González y Trigueros, 2006).

Además, previo permiso de la persona entrevistada y tras asegurar su anonimato y confidencialidad, todas las entrevistas han sido grabadas. Una vez realizadas las transcripciones, tal y como hicimos con las entrevistas grupales, las enviamos por correo electrónico para que pudieran realizar las oportunas correcciones o aportaciones, pero ninguna persona lo hizo. Las transcripciones se adjuntan en los anexos de investigación (anexo III).

Entrevistas informales

Entendemos como entrevistas informales aquellas conversaciones cotidianas e informales que no están pautadas pero que ofrecen la oportunidad de obtener datos para la investigación. Según Woods (1997) este tipo de entrevista tiene como principal característica el captar las opiniones y hechos con mucha sinceridad, y para ello hay que evitar por parte de la persona que entrevista conducir o sugerir.

Pérez Serrano (1994), considera que el entrevistador o entrevistadora ha de actuar desde una posición neutral.

Santos Guerra (1990, p.168) considera que algunos autores utilizan el término de “*entrevistas informales*” como sinónimo de “*entrevistas no estructuradas*”. Entendemos que se trata de dos modalidades diferentes ya que, aunque las entrevistas informales son no estructuradas en la mayoría de las ocasiones, también es cierto que las entrevistas no estructuradas pueden ser entrevistas formales. Por tanto, entendemos que se trata de dos modalidades y criterios diferentes.

En nuestro caso, este tipo de entrevistas se llevó a cabo en varios momentos; al final de las sesiones de observación, en los descansos entre clases o al final de las entrevistas grupales. El modo de recoger las mismas fue mediante el cuaderno de campo, realizando una transcripción selectiva de las mismas ya que, como afirman Taylor y Bogdan (1992), el diario de campo es un buen instrumento para recoger este tipo de entrevistas.

3.1.2 Observación no participante

Se suele hacer referencia a esta técnica cuando el investigador o investigadora está en la acción pero no interviene en la misma. Santos Guerra (1990, p.91) lo define también como “no participante conocido”.

Las observaciones se han llevado a cabo de forma continuada en el curso académico 2010/2011 durante siete meses, de noviembre a mayo, cuatro horas semanales en el campus de Segovia. La asignatura de Educación para la paz y la igualdad se imparte en el primer cuatrimestre para el grupo de Educación Primaria y en el segundo cuatrimestre para el grupo de Educación Infantil. Durante el curso 2011/2012 también se han llevado a cabo observaciones en los siguientes campus: Segovia, Soria y Valladolid, en determinados momentos significativos para el estudio tales como; jornadas de Educación para el Desarrollo, exposición de los trabajos grupales o evaluaciones finales de la asignatura.

Durante las observaciones, como investigadora he ejercido el rol de no participante conocida, ya que durante la duración del estudio me he limitado a observar, situándome bien en las primeras filas o al final de la clase. Considero que se acerca más al calificativo de “conocido” debido a mi presencia sistemática en el aula; además, buena parte del

alumnado del campus de Segovia ya me conocía porque participo en otras actividades formativas relacionadas con la E.U de Magisterio de Segovia, como por ejemplo, en el proyecto de Deporte Escolar.

Estas observaciones se han recogido en el cuaderno de campo (CC) y pueden consultarse en el anexo VIII.

3.1.3 Análisis de documentos

El análisis de documentos se refiere a todo tipo de documentación educativa que pueda aportar información interesante para la investigación. Según Woods (1987), los documentos o materiales escritos que habitualmente se utilizan en investigación cualitativa son: documentos oficiales, documentos personales y cuestionarios. Por otro lado, McMillan y Schumacher (2005), los denominan artefactos que pueden adoptar tres formas: documentos oficiales, documentos personales y objetos.

En nuestro caso hemos utilizado fundamentalmente los siguientes:

- Legislación educativa vigente en relación a la formación inicial del profesorado y la Educación para el Desarrollo, guía docente de la asignatura y memorias de los planes de estudio de Educación Infantil y Primaria. Todos ellos se enmarcan dentro de los documentos oficiales, ya que la guía docente de la asignatura, además de ser una guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una exigencia “oficial” de la propia Universidad.
- Documentos creados por el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; trabajos grupales, trabajos individuales, cuadernos de las jornadas de Educación para el Desarrollo, exámenes y cuestionarios; de estos últimos hablaremos en el siguiente punto.

3.1.4 Otros instrumentos de obtención de datos

Los diferentes instrumentos escritos de obtención de datos son considerados por Woods (1987, p.101) como instrumentos de cuasi-observación. Los empleados en este estudio son los siguientes:

A) Cuestionario abierto

El cuestionario es una forma de encuesta caracterizada por la ausencia de encuestador o encuestadora. Se trata de un conjunto, no muy extenso, de preguntas fácilmente comprensibles. Aunque no es propiamente un instrumento de investigación etnográfica, puede utilizarse como un medio para recoger información generalizada de una muestra amplia (Santos Guerra, 1990, p. 87), de modo que tiene la ventaja de que puede aplicarse a todo el grupo a la vez, consiguiéndose mucha información en poco tiempo.

A pesar de que el cuestionario se ha considerado tradicionalmente como un instrumento propio de la investigación cuantitativa, estamos de acuerdo con Guba (1983, p.150) en que la investigación cualitativa no ha de ser incompatible con la utilización de métodos cuantitativos, es más, creemos que de este modo se ve enriquecida y complementada. El cuestionario presta servicio a la investigación cualitativa si: explora ideas y creencias permitiendo sondear opiniones, se complementa con otras técnicas y se basa en experiencias previas.

En esta investigación se ha utilizado un cuestionario abierto, ya que la totalidad de las preguntas dejaban que la persona encuestada contestase con la extensión y forma deseada (Santos Guerra, 1990, p.86).

A.1) Cuestionario inicial

Hemos utilizado el cuestionario que los docentes del campus de Segovia repartían el primer día de clase de la asignatura, pues incluye cuestiones relacionadas con la asignatura y con la Educación para el Desarrollo y nos ha permitido recoger datos de cursos anteriores al comienzo de esta tesis doctoral, de forma que nos resulta un instrumento valioso para obtener información sobre las creencias y conocimientos previos del alumnado. Estos cuestionarios son anónimos, pero en el transcurso de la investigación hemos comprobado que es conveniente que el alumnado haga una pequeña marca en su cuestionario, de forma que pueda saber al final de curso cuál ha sido su aprendizaje durante el proceso. Así, además de servir para resolver las preguntas de la investigación, servirá a los y las

estudiantes para comprobar y comentar su evolución a lo largo de la asignatura.

El número de cuestionarios iniciales realizados con cada grupo se detalla a continuación en la Tabla 7.

Tabla 7: Cuestionarios iniciales realizados

Campus	Grupo	Curso académico	Codificación	Número de cuestionarios realizados
Segovia	Primaria	2009/2010	(09/10) SP1	58
		2010/2011	(10/11) SP1	58
		2011/2012	(11/12) SP1	73
	Infantil	2009/2012	(09/10) SI1	68
		2010/2011	(10/11) SI1	52
		2011/2012	(11/12) SI1	--
Valladolid	Primaria	2011/2012	(11/12) VP1	47
	Infantil	2011/2012	(11/12) VI1	81
Palencia	Primaria	2011/2012	(11/12) PP1	36
	Infantil	2011/2012	(11/12) PI1	43
Soria	Primaria	2011/2012	(11/12) SOP1	88
	Infantil	2011/2012	(11/12) SOI1	73
TOTAL CUESTIONARIOS INICIALES				677

Fuente: Elaboración propia

En el cuestionario completo se incluyen cuestiones propias de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad como la coeducación, el conocimiento de los derechos humanos, el conflicto y la desobediencia, que pueden verse en el anexo I. Los ítems directamente relacionados con la Educación para el Desarrollo son los siguientes:

- ¿Eres capaz de decir algo de estos conceptos?:
 - Objetivos del milenio.
 - 0,7
 - Deuda externa.

- Comercio justo
- ¿Sabes qué es la Educación para el Desarrollo?

A.2) Cuestionario final

Se trata de un instrumento que es utilizado a nivel docente para que los y las estudiantes reflexionen sobre su evolución y aprendizaje a partir del trabajo en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en el campus de Segovia. Aunque incluye referencias a otras cuestiones relacionadas con la asignatura, las preguntas sobre ED antes expuestas, se utilizan de nuevo en este cuestionario de forma que nos permite analizar si se han adquirido los conocimientos necesarios sobre los conceptos relacionados con la ED.

Los grupos de Primaria e Infantil que cursaron la asignatura durante el curso académico 2009/2010, han respondido a este cuestionario de manera anónima un año después de cursarla. El resto de grupos contestaron el cuestionario nada más finalizar la asignatura. A continuación en la Tabla 8 se puede ver el número de cuestionarios realizados. Los cuestionarios completos se pueden consultar en el anexo I.

Tabla 8: Cuestionarios finales realizados

Campus	Grupo	Curso académico	Codificación	Número de cuestionarios realizados
Segovia	Primaria	2009/2010	(09/10) SP2	71
		2010/2011	(10/11) SP2	82
		2011/2012	(11/12) SP2	96
	Infantil	2009/2012	(09/10) SI2	76
		2010/2011	(10/11) SI2	74
		2011/2012	(11/12) SI2	120
Valladolid	Primaria	2011/2012	(11/12) VP2	39
	Infantil	2011/2012	(11/12) VI2	66
Palencia	Primaria	2011/2012	(11/12) PP2	31
	Infantil	2011/2012	--	--
Soria	Primaria	2011/2012	(11/12) SOP2	73

Infantil	2011/2012	(11/12) SOI2	39
TOTAL CUESTIONARIOS FINALES			767

Fuente: Elaboración propia

B) Cuaderno de campo

Según Íñiguez (1999), el cuaderno de campo contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones de la persona que observa. Este instrumento es utilizado para recoger todas las notas de campo de la observación no participante llevada a cabo durante las sesiones de Educación para la paz y la igualdad en el curso académico 2010/2011 en el campus de Segovia y, aquellas observaciones esporádicas llevadas a cabo en los campus de Valladolid, Soria y Segovia durante el curso académico 2011/2012.

Las anotaciones se han realizado en el transcurso de la clases mediante un cuaderno semiestructurado (anexo VIII).

C) Diario de la investigadora

Varios autores analizan la importancia de llevar un diario a lo largo del proceso de investigación (Rodríguez Gómez et al., 1999; Zabalza, 2004, p.163; Tójar, 2006, pp.233-242), pero Woods (1987, pp.126-129) lo considera fundamental para saber cómo se ha desarrollado la investigación y le asigna una doble utilidad. Por un lado, su finalidad terapéutica (el diario como confidente), por otro, que permite establecer un diálogo propio que puede dar lugar a soluciones, mejoras o alternativas (inmediatamente o más tarde). Taylor y Bogdan (1992, p.131) se refieren a él como "diario del entrevistador", en el que reflejar una serie de comentarios y aspectos de la entrevista que no se reflejan en el diálogo verbal mantenido.

Probablemente la característica más importante del diario de investigación sea su carácter de instrumento introspectivo que permite comprender cómo se aborda la realidad (Santos Guerra, 1990, p.187). Explicitar las vivencias del investigador o investigadora puede llegar a ser una información importante en la investigación naturalista y cualitativa, dado que la persona que investiga es el principal instrumento de obtención y análisis de datos. En el diario de investigación, la información se va construyendo a lo largo del proceso de investigación, recoge impresiones, dudas, dificultades,

bloqueos, sorpresas, primeros contactos con el campo de estudio, y elección de técnicas (Tójar, 2006, p.234). De su explicitación pueden extraerse interesantes conclusiones sobre el trabajo, sobre el proceso evaluador y sobre el papel del investigador o investigadora, puesto que ayuda a comprender quién es y cómo concibe y aborda la realidad (Santos Guerra, 1990, p.187; Woods, 1987, pp.126-129).

A lo largo de este estudio hemos utilizado el diario de investigación como instrumento de reflexión, reelaboración de datos, explicaciones de la realidad investigada y toma de decisiones en la investigación. En él también se presentan las preguntas realizadas a medida que se iban analizando los datos recogidos, instrumentos, fechas, citas, problemas en la recogida de datos, imprevistos, etc. (anexo IX).

3.2. Metodología para el análisis de datos

El análisis de datos en la metodología de investigación cualitativa se lleva a cabo a lo largo de toda la investigación, de forma simultánea con la recogida de los mismos (Woods, 1987, p.135; Goetz y LeCompte, 1988; Walker, 1989; Latorre y González, 1987, p.138; Taylor y Bogdan, 1992; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez et al., 1999; Stake, 1998).

El procedimiento de análisis de datos que hemos seguido se fundamenta principalmente en las técnicas de codificación y categorización de los datos (Woods, 1987; Walker, 1983; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Santos Guerra, 1990; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez et al., 1999; Stake, 1998; Gibbs 2007), a través de una espiral de comprensión y reconceptualización. Las fases de este proceso de análisis pueden encontrarse en Woods (1987, pp.138-160):

a- Análisis especulativo. Se centra en la formulación de juicios iniciales acerca de los datos registrados. Constituyen las primeras tentativas de análisis.

b- Clasificación y categorización. El objetivo de esta fase, es dar al material recogido una forma ordenada, que conduzca a la formación de conceptos, teorías o nuevos pensamientos. En primer lugar, se intenta identificar las categorías (y subcategorías) más importantes a partir de los datos, que serán reformuladas y remodeladas a lo largo de

todo el proceso de análisis y, por comparación con el marco teórico y la bibliografía específica, hasta dar con la estructura definitiva.

Muchos autores y autoras consideran que las categorías deben ser exhaustivas (explicar toda la información) y mutuamente excluyentes entre sí. Esto es, que una unidad de análisis o de información no pueda pertenecer a dos categorías diferentes (Anguera, 1986, p.31). En cambio, Woods (1987, p.141), explica que las categorías pueden ser excluyentes entre sí o interdependientes. En el presente trabajo, algunas categorías mantienen entre sí dicha relación de interdependencia. Como ejemplo, la consecución de los objetivos de la asignatura guarda estrecha relación con la evolución del conocimiento con respecto a la ED y con la metodología empleada.

c- Formación de conceptos o formulación de conceptos. A veces adoptan la forma de "símbolos culturales" que se descubren en el trabajo de campo, y se decodifican en el análisis. Se llega a ellos a través del estudio intensivo y relacionado de los datos y la literatura científica.

d- Modelos. Construcción de modelos o planteamientos. Apuntan a la existencia de relaciones e interconexiones entre los datos, y proporcionan una base de comparación y de construcción teórica. No es fácil producir modelos y es improbable que de un solo estudio surja un modelo completo, sólido y original.

e- Tipologías. Busca reunir toda la masa de información en una sola estructura organizada, cuyos tipos más importantes están explícitamente indicados, de forma que pueda mejorar nuestra visión de esa realidad y modelar nuestro foco. Los modelos y las tipologías son ante todo formas de descripción. Su propósito fundamental es contribuir a promocionar la construcción teórica.

Aunque el proceso de análisis de este estudio mantiene una fuerte similitud con esta propuesta de Woods, su finalidad educativa se aproxima también a las propuestas de Walker (1983), Hopkins (1989, p.139), Pérez Serrano (1994) y Rodríguez Gómez et al. (1999), quienes defienden la importancia de la toma de decisiones para transformar la realidad educativa y no solo de la interpretación, pues entienden que la investigación educativa ha de estar orientada a la mejora y a la conexión teórico-práctica.

Por otra parte, no hemos escapado a la regla que enuncia Stake (1998), quien dice que los investigadores e investigadoras utilizan dos

estrategias para analizar el significado de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto.

Rodríguez Gómez et al. (1999) hablan de una reducción de datos en el momento de su recogida, cuando el investigador o investigadora decide, consciente o inconscientemente, recoger unos datos y no otros. Se decide así el establecimiento de un sistema de categorías, que se constituye en un primer resultado del análisis de los datos recabados. Las categorías establecidas en el presente estudio y que han servido además como guía para la posterior elaboración de las ideas y conclusiones que se derivan del mismo, se pueden consultar en la Tabla 10 del punto 3.3.3 del presente capítulo.

Para el análisis de la información recogida se ha empleado el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, una herramienta informática que facilita el análisis de grandes volúmenes de datos en diferentes formatos (Muñoz Justicia, 2003). En esta investigación se ha utilizado para categorizar la información obtenida con el fin de analizarla y, también, contabilizar el número de respuestas de una categoría determinada.

3.3. Cronología del proceso de investigación

El estudio de caso se centra, como hemos comentado con anterioridad, en el análisis de la relación entre la Educación para el Desarrollo y la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, dentro de la formación inicial del profesorado del título de grado de Educación Infantil y Primaria, de los cuatro campus de la Universidad de Valladolid; Soria, Palencia, Valladolid y Segovia. Esta asignatura se cursa en el primer año de carrera durante el primer cuatrimestre en el grado de Educación Primaria y en el segundo cuatrimestre del mismo curso en el grado de Educación Infantil; en ambas titulaciones tiene carácter obligatorio y seis créditos ECTS.

En cada campus, la asignatura es impartida por docentes diferentes y, en ocasiones, por departamentos distintos. Los docentes del campus de Segovia, como se ha comentado con anterioridad, son los directores de este estudio y, a su vez, expertos en Educación para el Desarrollo lo cual ha facilitado enormemente la labor de investigación. En este campus, la docencia de la asignatura ha sido compartida por el Departamento de Pedagogía y el de Didáctica de la Expresión

Musical, Plástica y Corporal hasta el curso académico 2011/2012. En el campus de Valladolid la docencia también es compartida, en este caso entre el Departamento de Pedagogía y el de Psicología. En el campus de Palencia la docencia es asumida íntegramente por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales y en el campus de Soria, por el Departamento de Sociología, aunque en el curso 2012/2013 debido a los recortes asumidos por la UVa, en el campus de Segovia ha habido cambios y también asume la docencia el Departamento de Geografía.

Como hemos comprobado en los apartados anteriores, nuestra investigación, como corresponde a la metodología cualitativa, no puede considerarse como un proceso lineal, sino recurrente. No es un proceso determinado, sino emergente. Coincidimos con Maxwell (1992) en que el desarrollo de las investigaciones cualitativas está marcado por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador o investigadora.

En los manuales de investigación cualitativa podemos ver diversas formas de conceptualizar las fases de la investigación (Maxwell, 1992; Sandoval, 1996; Latorre et al., 2003; Tójar, 2006). Todos ellos se decantan por un modelo de organización concreto, pero a su vez insisten en que simplemente son aproximaciones y sugerencias útiles para orientarnos y situarnos, que no deben entenderse como un estándar. Nosotros hemos organizado nuestra investigación siguiendo las tres fases que apuntan Martínez Bonafé (1990) y Pérez Serrano (1994); preactiva, interactiva y postactiva. En la fase preactiva, se tuvieron en cuenta las propias preconcepciones, fundamentos teóricos sobre el problema y los objetivos pretendidos, así como la información de que ya se disponía y los criterios de selección del caso. También en esta fase se consideró la temporalización prevista.

La fase interactiva responde fundamentalmente al trabajo de campo y, en ella, se hace referencia a los procedimientos y el desarrollo del estudio: la toma de contacto y negociación, la observación, las entrevistas grupales e individuales, los documentos analizados y demás instrumentos de recogida de datos. Por último, la fase post activa se dedica a la elaboración del informe de investigación.

3.3.1. Fase preactiva

A) Elección del tema de investigación

Tal y como hemos comentado en la justificación del tema elegido, la elección del tema responde tanto a motivos personales como laborales, pues el estar trabajando como becaria en un proyecto de gran envergadura sobre la Educación para el Desarrollo, me facilitó tanto el acercamiento a las teorías sobre el tema y la elaboración del marco teórico, como el ir conformando mis propias ideas y consecuentes dudas sobre el tema.

Además, el presente estudio es un buen complemento al trabajo de investigación iniciado por el Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid y el Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional al Desarrollo de Castilla y León, dado que se centra en la formación inicial del profesorado, aspecto que apenas se trata en la investigación mencionada.

B) Selección del caso

La asignatura de Educación para la paz y la igualdad se imparte en las dos titulaciones de Grado de la UVa; Infantil y Primaria. En el Trabajo Final de Máster presentado en julio de 2011 por la investigadora se llevó a cabo un estudio de caso de similares características al actual, pero con los grupos de Educación Primaria que cursaron la asignatura durante los cursos académicos 2009/2010 y 2010/2011 en el campus de Segovia. Este estudio se llevó a cabo con la intención de ampliarlo a las dos titulaciones y los cuatro campus de la UVa con el fin de analizar la relación entre la Educación para el Desarrollo y la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad en la formación inicial del profesorado, por lo que la selección del caso estaba clara desde el inicio.

C) Temporalización prevista y organización del calendario

La asignatura de Educación para la paz y la igualdad se lleva impartiendo en la UVa desde el curso académico 2009/2010. Este trabajo comienza a finales del 2010, por lo que el periodo de

observación se realiza durante el curso académico 2010/2011, pero el seguimiento comienza en el curso anterior, gracias a los documentos elaborados por el alumnado y los cuestionarios iniciales que utilizaba el profesorado como herramienta de evaluación inicial.

Con respecto a la organización del calendario, en esta fase simplemente se hace un pequeño esbozo de unas pautas generales que se deben cumplir rigurosamente si se pretende que la investigación llegue a buen fin. Presentamos el mismo a continuación:

Tabla 9: Temporalización prevista

Tareas	Temporalización
Elaboración del calendario de trabajo	Septiembre 2010
Recopilación documental y normativa. Primera consulta de fuentes bibliográficas	Septiembre-Octubre 2010
Delimitación conceptual de aspectos de ED	Septiembre-Octubre 2010
Diseño inicial del primer estudio de caso centrado en la asignatura que se imparte en el campus de Segovia con el alumnado de grado en Educación Primaria	Noviembre 2010
Diseño de los primeros instrumentos para recogida de información	Diciembre 2010
a. Organización de la entrada en el campo b. Diagnóstico de actitudes y conocimientos previos (recogida de datos). Grupos de Educación Primaria de Segovia c. Observación en el aula y recogida de materiales para su análisis, grupo de Educación Primaria	Noviembre 2010-Enero 2011
d. Cuestionario y entrevistas finales del grupo	Febrero-Marzo 2011
Realización de las cuatro últimas fases descritas (a, b, c, y d) con el grupo de Educación Infantil de Segovia	Febrero-Junio 2011
Tratamiento de los datos obtenidos y	Marzo-Junio 2011

comienzo del primer análisis	
Replanteamiento de los objetivos, fases y estrategias de investigación	Junio-Septiembre 2011
Realización de las cuatro últimas fases descritas (a, b, c y d) con los grupos de Infantil y Primaria de los campus de Soria, Palencia, Valladolid y Segovia	Septiembre 2011-Junio 2012
Realización de la segunda fase de consultas bibliográficas y tratamiento y análisis de los datos obtenidos	Enero-Diciembre 2012
Elaboración de un plan de mejora de la asignatura y de un inventario de buenas prácticas	Enero-Mayo 2013
Redacción del informe de investigación	Mayo-Diciembre 2013
Revisión del informe de investigación y mejora del mismo	Enero-Marzo 2014

Fuente: Elaboración propia

3.3.2. Fase interactiva

En ella se abrió el cuaderno de campo y el diario de la investigadora cuyas funciones han sido explicadas en el punto 3.1.4 de este capítulo.

3.3.2.1. Toma de contacto y negociación

En esta fase hubo notables diferencias entre los distintos campus que pasamos a describir a continuación.

Como hemos comentado en repetidas ocasiones a lo largo del trabajo, el campus de Segovia, al ser el centro de trabajo de la investigadora y los directores de esta tesis, docentes en la asignatura objeto de estudio, fue el campus en el que se encontraron mayores facilidades a la hora de obtener información, por lo que lógicamente se cuenta con más datos. En este centro se realizó la observación no participante en el curso académico 2010/2011 durante cuatro horas semanales en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria. Además, se pudo acceder fácilmente a la totalidad de las producciones del alumnado y cuestionarios de los tres cursos académicos en los que se lleva impartiendo la asignatura.

En cuanto a los demás campus no se encontró ningún impedimento para desarrollar la investigación; al contrario, todo fueron facilidades por parte del profesorado, la mayoría de las veces también por parte de los y las estudiantes. El hecho de conocer a los docentes de la asignatura de los campus de Valladolid y Soria facilitó la labor. Además, en el campus de Palencia, otros docentes a los que conocía, así como los directores de esta tesis, me pusieron en contacto con los docentes de la asignatura y enseguida se estableció una relación cordial, lo que ha facilitado enormemente el trabajo de campo. Únicamente en uno de los campus se solicitó permiso por escrito por parte del director del centro para poder entrar al campo y desarrollar la investigación.

3.3.2.2. Dificultades surgidas durante la investigación

La primera dificultad encontrada han sido los desplazamientos realizados a los diferentes centros, sobre todo al de Soria, ya que es el que a más distancia se encuentra -más de 200 kilómetros-, el campus de Palencia se encuentra a 152 kilómetros del de Segovia y el de Valladolid a 116 km. El número total de visitas a los tres centros ha sido de 19. Por esta razón, se intentaba optimizar las visitas, de forma que cuando se pasaba el cuestionario final se trataba de tenerlo todo organizado para a su vez llevar a cabo la entrevista grupal final con los y las estudiantes.

Otra dificultad encontrada ha sido llevar a cabo las entrevistas grupales iniciales. En el caso de los grupos de Educación Primaria la asignatura se cursa en el primer cuatrimestre del primer año de formación y son pocas las personas que se ofrecen voluntarias para participar en un estudio de estas características. Los y las estudiantes de Educación Infantil cursan la asignatura en el segundo cuatrimestre del primer año y por eso las dos entrevistas grupales iniciales con las que contamos corresponden a grupos de esta titulación.

3.3.3. Fase post activa

Es en esta fase cuando se empieza a elaborar el informe de la investigación. Antes de empezar con el informe se realiza el proceso de elaboración de la estructura de categorías que presentamos a continuación en la Tabla 10. Para el análisis de la información nos

hemos servido del programa ATLAS.ti utilizando las categorías mencionadas.

Tabla 10: Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Consecución de los objetivos de la asignatura	Derechos humanos Educación para el conflicto y la desobediencia Coeducación y educación para la igualdad Educación para el Desarrollo
Metodología	
Evolución del conocimiento con respecto a la ED	Conocimientos previos al paso por la asignatura Conocimientos tras el paso por la asignatura.
Evolución de las actitudes y valores con respecto a la ED	Actitudes y valores previos al paso por la asignatura Actitudes y valores tras el paso por la asignatura
Valoración del alumnado sobre la asignatura y en concreto de la ED tanto para su vida profesional como personal.	Valoración sobre la asignatura. Valoración con respecto a su vida personal. Valoración con respecto a su vida profesional.

Fuente: Elaboración propia

3.4. Análisis del rigor del estudio

Puede haber quien considere que la falta de objetividad del investigador o investigadora y sus prejuicios pueden intervenir en la observación, en el análisis y en la interpretación de los datos y que pueden deformar la comprensión de los significados de las acciones humanas motivo de estudio. Esta problemática es la que vamos a abordar en este apartado, argumentando la rigurosidad de este estudio a través de los criterios de credibilidad y la fundamentación ético-metodológica del mismo. Como señala Pascual (1994) es necesario reconocer el carácter reflexivo de la investigación social como algo intrínseco con lo que debemos contar:

Somos parte del mundo social que estudiamos y esto es un hecho existencial, no una cuestión metodológica, al tiempo que no podemos evitar nuestra influencia en el fenómeno que se estudia. Debemos trabajar, pues, con el conocimiento que tenemos, siempre que reconozcamos que puede ser erróneo y siempre que se sujete a una investigación sistemática. (p.195).

Teniendo esto en cuenta pasaremos a ver a continuación los criterios utilizados para dar al estudio la rigurosidad necesaria.

3.4.1. Criterios de credibilidad

Sparkes (1992) explica de una forma extraordinariamente clara la existencia de tres paradigmas "científicos" enunciados por Khun en 1970, los cuales funcionan a modo de lentes a través de las cuales se intenta comprender y explicar el mundo educativo, en sus diferentes aspectos: investigación, enseñanza, evaluación, etc. Uno de los aspectos clave de este documento es la explicación de que cada paradigma tiene sus propios criterios de "*cientificidad*", "*objetividad*", "*credibilidad*" ...; y que no es lógico estudiar, analizar y/o criticar las producciones de uno de ellos utilizando los supuestos y criterios de otro (como ha venido sucediendo hasta ahora en numerosos casos), ya que de este modo los análisis críticos carecerán de valor, al utilizar códigos marcadamente diferentes, aparte de favorecer la incomunicación.

¿Cuáles son esos criterios, esas condiciones de "*credibilidad*", de "*cientificidad*", para que el conocimiento generado sea aceptado por la comunidad científica? Los del paradigma positivista son bien conocidos desde hace tiempo; de una forma esquemática, podríamos decir que los principales son:

- 1- *Validez interna*: se mide aquello que se dice medir.
- 2- *Validez externa (generabilidad)*: posibilidad de generalización de resultados.
- 3- *Fiabilidad*: estabilidad de los resultados en diferentes aplicaciones del instrumento de medida.
- 4- *Objetividad*: sus resultados son independientes del observador u observadora.

Guba (1983) fue uno de los primeros autores en comprender que dichos criterios no podían utilizarse en la valoración, análisis y crítica de diseños de investigación etnográficos y cualitativos, sino que era

necesario desarrollar unos criterios adecuados al propio paradigma, que denominó: "criterios de credibilidad".

Por su parte, Goetz y LeCompte (1988), desde una orientación de investigación educativa etnográfica, hablan de fiabilidad y validez (interna y externa, en ambos casos), aunque proponen estrategias metodológicas muy similares a las de Guba para asegurar el cumplimiento de dichos criterios.

En nuestra investigación vamos a seguir los criterios que establece Guba (1983), que son los siguientes:

- 1- *Credibilidad*: criterio de verdad; aceptabilidad de los resultados de la evaluación; veracidad de la información.
- 2- *Transferibilidad*: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo.
- 3- *Dependencia*: estabilidad de la información.
- 4- *Confirmabilidad*: los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador o evaluadora; pueden ser confirmados por otras vías y personas.

Tanto desde el paradigma Positivista como desde el Naturalista, lo que se pretende es comprobar y demostrar cuatro aspectos, cuatro preocupaciones principales en cuanto a la credibilidad de la investigación:

- 1- *Valor de verdad*: confianza en la veracidad de los resultados.
- 2- *Aplicabilidad*: grado en que pueden aplicarse a otros contextos y poblaciones.
- 3- *Consistencia*: hasta qué punto los resultados se repetirían en distintas aplicaciones.
- 4- *Neutralidad*: controlar la influencia de las preferencias del investigador o investigadora.

Las relaciones entre estos tres tipos de criterios, son presentadas a continuación en la Tabla 11, elaborada a partir del trabajo de Guba (1983):

Tabla 11: Relaciones entre los tipos de criterios

ASPECTOS	Investigación Técnica	Investigación Naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Guba (1983)

Antes de pasar a explicar cómo este estudio cumple dichos criterios de rigurosidad, creemos que es fundamental considerar también un quinto criterio, por su adecuación al planteamiento y diseño de investigación adoptado, que Lather (1986) denomina "Validez Catalítica", definiéndola como el grado en que el proceso de investigación proporciona a las personas que participan en el mismo los medios para mejorar su situación y transformarla. Para terminar este apartado, analizaremos las estrategias desarrolladas en la investigación para determinar la validez del estudio, en base a los criterios de credibilidad de Guba (1983).

A) Valor de verdad o credibilidad

Se refiere a la capacidad de poder demostrar que se ha obtenido la información correcta que se pretendía y que los métodos utilizados han sido coherentes con las necesidades y propósitos del estudio. Es decir, una información tiene credibilidad cuando existe un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los participantes poseen sobre las realidades estudiadas. Guba (1983) habla de presentar datos aceptables y para ello se deben contrastar las interpretaciones a través de diferentes procedimientos.

Los procedimientos utilizados para asegurar la veracidad de la información en este estudio son los siguientes:

- Trabajo prolongado. El trabajo de seguimiento de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, se ha llevado a cabo durante tres cursos académicos 2009/2010, 2010/2011 y 2011/2012.

- Observación persistente. Este aspecto trata de evitar juicios precipitados. La interacción continuada con el objeto de estudio permite comprenderlo mejor y, por tanto, que las interpretaciones sean más creíbles. Esta observación persistente se ha llevado a cabo durante el curso académico 2010/2011 en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en el campus de Segovia durante siete meses -de noviembre a mayo- y cuatro horas semanales con los grupos de Educación Primaria y Educación Infantil. Además, se han llevado a cabo observaciones puntuales en momentos significativos tales como jornadas de Educación para el Desarrollo, exposición de los trabajos grupales o evaluaciones finales de la asignatura, en los campus de Soria, Palencia y Valladolid.

- Comprobación con los participantes. Consiste en comprobar los datos y las informaciones con las personas que participan en el estudio. En este sentido, una vez transcritas las entrevistas grupales e individuales se ha hecho llegar una copia a todas las personas implicadas por si quisieran llevar a cabo las pertinentes correcciones o aportaciones.

- Triangulación. Con la triangulación se persigue aumentar la validez y señalar o explicar más cabalmente la riqueza o complejidad del comportamiento humano para estudiarlo desde distintos ángulos, pudiendo utilizar tanto datos cualitativos como cuantitativos.

En este estudio hemos utilizado diferentes métodos y técnicas de obtención de datos, en las que intervienen diferentes personas, de forma que los datos y la información así obtenidos son triangulados y comparados entre sí, rechazándose cuando existen divergencias entre unas fuentes y otras, y aceptando como más creíbles los que coincidan. Según Guba (1983) no se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado al menos por dos fuentes.

En la Tabla 12 presentamos las técnicas e instrumentos utilizados para asegurar la triangulación, relacionados con las categorías y subcategorías establecidas en la investigación.

Tabla 12: Técnicas e instrumentos utilizados para la triangulación

Personas	Paralelos al proceso de observación	Complementarios para la elaboración del caso:
Investigadora	- Observación no participante - Cuaderno de campo - Cuaderno de la investigadora	-Elaboración de cuestionarios y entrevistas grupales
Estudiantes	-Entrevistas grupales - Antevistas informales -Cuestionario abierto	-Trabajos - Exámenes
Profesorado	- Entrevistas semiestructuradas -Entrevistas informales	-Entrevistas semiestructuradas -Entrevistas informales

Fuente: Elaboración propia

- *Comprobación de la coherencia estructural*, para asegurarnos de que entre los datos e interpretaciones no se dan contradicciones o incoherencias, es necesario leer y releer los materiales, tanto los datos en “bruto” como los elaborados. También a partir de la búsqueda de evidencia negativa: es decir, preguntándose una vez alcanzadas las conclusiones si hay datos que se oponen o son inconsistentes con esas conclusiones.

B) Transferibilidad

Este criterio indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se llevan a cabo; y también permite que, hasta cierto punto, sean transferibles a otros contextos similares, o puedan servir de orientación para el trabajo de otras personas dedicadas a la educación o a la investigación que se enfrenten a problemas y cuestiones similares. Para conseguirlo, utilizamos la descripción minuciosa del contexto así como una descripción detallada del proceso de investigación seguido:

- Descripción minuciosa del contexto. Goetz y LeCompte (1988) establecen que para poder transferir los hallazgos es necesario

realizar una descripción precisa del contexto, especificando de forma minuciosa las características de las instituciones, de los materiales y de los participantes, así como de las relaciones que se establecen entre ellos, para poder establecer de esta manera juicios de correspondencia. Esta labor se ha llevado a cabo en el punto 3.3, así como a lo largo del presente trabajo y en el siguiente capítulo.

- Triangulación entre espacios, momentos y personas. La estructuración del estudio de caso en diferentes ciclos de investigación permite realizar una triangulación de la propuesta de enseñanza dentro de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en relación con la Educación para el Desarrollo en diferentes momentos (cursos académicos), personas y espacios (campus).

C) Dependencia

Este aspecto hace referencia a la consistencia de determinados resultados, y se da en la medida en que se puede demostrar que si otros investigadores o investigadoras realizaran ese mismo estudio bajo las mismas condiciones, llegarían a obtener resultados muy similares, si no iguales. En este sentido, hemos de ser conscientes de que el mundo social está en continua construcción y cambio, y que aún repitiendo el mismo estudio, en las mismas condiciones, factores tales como el tiempo transcurrido o los acontecimientos ocurridos podrían afectar los resultados (Goetz y LeCompte, 1988). Debemos preocuparnos por la estabilidad de la información, pero se han de tener en cuenta las condiciones cambiantes del fenómeno elegido, así como los cambios en el diseño creados por la mayor comprensión de la situación (Latorre et al., 2003). De todas formas, el investigador o investigadora debe hacer un esfuerzo para facilitar la replicabilidad de su estudio, como mínimo para que sus resultados y conclusiones puedan ser corroborados y/o criticados.

Para ello hemos utilizado las siguientes estrategias:

- Descriptores de bajo nivel inferencial. Las citas obtenidas de los diferentes documentos creados por los y las estudiantes, las descripciones y por supuesto los datos obtenidos a través de grabaciones, fueron transcritos textualmente, de tal manera que

lo anotado recoge no sólo las palabras dichas, sino los giros del lenguaje y las conductas que se registraron.

- Trabajo en equipo. Análisis compartido de valoraciones y significados. Dada la peculiaridad de que los directores del presente trabajo son a su vez los docentes de la asignatura en el campus de Segovia, la valoración se ha podido realizar de forma constante.
- Datos registrados automáticamente. Este aspecto se tuvo en cuenta realizando las grabaciones de las entrevistas grupales e individuales y conservando los documentos utilizados para la investigación, que pueden consultarse en los anexos III, IV y V.
- Métodos solapados. Se utilizan diferentes métodos e instrumentos de obtención de datos que se complementan entre sí. Además, se cruzan los datos provenientes de diversas fuentes, para comprobar su dependencia.

D) Confirmabilidad

Dado que se parte de la aceptación de cierto grado de subjetividad en la interpretación etnográfica de todo investigador o investigadora, en este criterio se trata de demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidos (Guba, 1983), su independencia respecto a la evaluadora-investigadora que las obtiene y que, por tanto, pueden ser confirmados por otras vías y personas. Tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas de la investigadora (Rodríguez Gómez et al., 1999). Se produce cuando, aún mostrando nuestras propias creencias, se demuestra que se han puesto los medios necesarios para evitar que los prejuicios por parte de la investigadora pudieran contaminar o tergiversar los resultados y las conclusiones. Para garantizar la neutralidad del análisis, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- Triangulación de métodos y personas. En este sentido, en la presente investigación se optó por la utilización de varios recursos metodológicos distintos, desde la obtención de datos proporcionados por los diferentes documentos elaborados por los y las estudiantes, hasta los cuestionarios abiertos, así como las entrevistas grupales o la observación no participante.

- Descripción minuciosa de los hechos contextuales en los que se expresan los pensamientos de los y las participantes.
- Aportación de pruebas documentales, de forma que se puedan confirmar las interpretaciones realizadas. Todas las fuentes documentales utilizadas en la investigación, pueden ser consultadas en los anexos.
- Ejercicio de reflexión, manifestando los supuestos epistemológicos que nos llevan a hacer la investigación de la forma y bajo los supuestos en la que la hemos desarrollado.
- Saturación. La saturación se refiere al procedimiento de reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins, 1989). En este estudio, cada categoría y subcategoría debía aparecer varias veces para poder ser aceptada.
- Incluir transcripciones de referencias documentales en el informe, extractos de los trabajos realizados en el aula, así como los cuestionarios o entrevistas.

3.4.2. Implicaciones éticas

Consideramos este apartado de vital importancia, ya que tan importante como aplicar una serie de criterios metodológicos es adoptar unos compromisos éticos que guiarán todo el proceso. Siguiendo a Angrosino (2012), en el campo de la investigación cualitativa, la ética se divide en dos pilares: sociales y personales. Según Barba (2013), los personales hacen referencia a los valores que demuestra el investigador o investigadora en la práctica y los sociales: “son los propios de los estándares en el campo de la investigación cualitativa” (p. 27), entre los que según Angulo y Vázquez Recio (2003) se encuentran: negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento. Una de las cuestiones más complejas a este nivel es la relación que se mantiene con las personas que forman parte del proceso de investigación. Un aspecto esencial, además de respetar sus derechos, integridad y anonimato, es conseguir que realmente sean partícipes del proceso y no un mero objeto de estudio.

Creemos conveniente resaltar que es el aspecto "ético" (por qué, para qué, con quién y para quién hacer) el que debe guiar todo el proceso de investigación, incluso la dimensión "técnica" (qué y cómo hacer) debe estar regida por el aspecto ético. Al igual que Elliott (1986,

p.30), entre otros; Walker, (1983); Santos Guerra, (1990); Hopkins, (1989), consideramos importante realizar una descripción de las normas éticas por las que se regirá el acceso a la información y la disponibilidad de la misma (sus utilidades correctas), y que éstas estén recogidas en el plan de acción. Como veremos a continuación algunos conceptos clave en este sentido son: confidencialidad, negociación y control de la información.

Debemos resaltar una importante consideración y es que los directores de esta tesis son a la vez los docentes de la asignatura objeto de estudio en el campus de Segovia. Este hecho ha propiciado el acceso al campo, pero no ha influido de ninguna forma sobre los resultados del estudio, ya que se han analizado críticamente y en todo momento la investigadora ha tenido libertad de extraer sus propias conclusiones.

Hemos estructurado estas implicaciones éticas en torno a tres grandes aspectos: implicaciones en el establecimiento de relaciones colaborativas, el acceso negociado y las utilidades del estudio.

A) Implicaciones del establecimiento de relaciones colaborativas

La opción de un enfoque de investigación educativa como el adoptado, requiere el establecimiento de relaciones colaborativas con las personas que participan en el estudio. Anteriormente vimos cómo el establecimiento de este tipo de relaciones precisa de una alta dosis de confianza mutua, así como una estabilidad en la relación con los y las participantes. Varios autores (Taylor y Bogdan, 1992; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez et al., 1999; Stake, 1998; Simons 2009; Angrosino 2012; etc.) hablan de la necesidad del establecimiento de un "rapport" entre el investigador o investigadora y las personas que participan, que da lugar a la creación de fuertes vínculos con los sujetos estudiados e influye de forma importante en las condiciones éticas, la metodología de investigación y el uso de la información obtenida: confidencialidad, anonimato, negociación, acceso a los datos, revisión y decisión sobre el informe.

B) El acceso negociado

Entendemos por acceso negociado, el conjunto de procesos de consulta, información, acuerdo y compromiso, obtención de permiso, acceso a la información, etc. que se establecen con las personas

participantes en este tipo de dinámicas colaborativas de trabajo e investigación. Pueden verse referencias sobre el "*acceso negociado*" en Elliott (1986), Woods (1987), Kemmis y McTaggart (1988), Walker (1989), Hopkins (1989), Santos Guerra (1990), Taylor y Bogdan (1992), Pérez Serrano (1994); Rodríguez Gómez et al. (1999); Stake (1998, 2005, 2006); Hammersley y Atkinson (2001); Sandín (2003); González y Trigueros (2006).

Woods (1987), refiriéndose a procesos de investigación educativa de carácter etnográfico, plantea el acceso negociado más bien como una toma de contacto, como un proceso de integración en (y aceptación por) el grupo a estudiar, el establecimiento de una relación de confianza, que permita el acceso a informaciones relevantes.

En cuanto al **acceso al campo**, tal y como hemos comentado con anterioridad, la negociación ha sido sencilla al ser los directores del trabajo, los docentes de la asignatura objeto de estudio en uno de los campus y aunque en el resto tampoco hemos tenido problemas (al contrario han sido facilidades), hemos tenido que pedir permiso mediante un escrito para llevar a cabo nuestro trabajo en uno de los campus de la UVA.

Por otra parte, en cuanto al **acceso a la información**, en este estudio hay claras diferencias. Por una parte, está la información obtenida a través de documentos de los y las estudiantes, que se elaboraban integrados en el propio trabajo de la asignatura, inicialmente sin fines investigadores, aunque lógicamente el criterio seguido ha sido respetar la privacidad y confidencialidad de los datos que puedan emanar de estas fuentes.

Por otro lado, tenemos la información que proviene de la observación y las entrevistas, instrumentos específicos de investigación que incluyen un acuerdo con las personas que participan en el estudio sobre el **uso de la información** por la investigadora, que dado su carácter de confidencialidad implica el derecho a la privacidad de los y las informantes y el acceso restringido a la misma por parte de otras personas. Este aspecto supone la aceptación de una responsabilidad para la investigadora. En este caso además se ha realizado un proceso de revisión de los borradores con las personas entrevistadas.

C) Utilidades y efectos del estudio

Entendemos que la finalidad de la investigación y, sobre todo, sus beneficiarios, debe ser una de las características ético-metodológicas a tener en cuenta. Young (1993, p.148) habla sobre la implicación activa del profesorado en los procesos de investigación como aspecto ético, frente a su tradicional papel de sujeto-objeto y mera fuente de obtención de datos en la investigación de corte positivista. Elliott (1986, 1990) desarrolla ampliamente esta diferenciación entre "investigación educativa" e "investigación sobre la educación".

En este sentido, queremos remarcar tres aspectos del estudio que nos ocupa:

- Este estudio constituye una investigación sobre la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y su relación con la Educación para el Desarrollo, dirigida fundamentalmente a su comprensión y mejora.
- Se establece un marco colaborativo con el profesorado implicado, que repercutirá en su perfeccionamiento profesional y en la mejora de su práctica.
- Se busca generar en los y las estudiantes procesos de reflexión y comprensión de su proceso de aprendizaje, y del mundo en el que viven.

CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

1. La Universidad de Valladolid

La Universidad de Valladolid (UVa), donde se ha llevado a cabo este estudio, es una universidad pública cuyos orígenes datan del siglo XIII, por lo que es una universidad con ocho siglos de historia. En el siglo XVI es declarada, junto a la de Salamanca y la de Alcalá, como una de las tres Universidades Mayores del Reino de Castilla.

Desde su nacimiento la Universidad ha estado muy vinculada a la ciudad de Valladolid, influyendo en su desarrollo social, cultural y económico. Durante el S.XX se produce un aumento del número de estudiantes matriculados coincidiendo con una mayor facilidad de acceso a la universidad y la institución se vincula con mayor fuerza a los acontecimientos sociales e históricos. En 1936, con el inicio de la guerra civil, un gran número de profesores y catedráticos son “depurados” cuando no fusilados y, posteriormente, la Universidad se configura junto con FASA-Renault, como uno de los principales focos de oposición al régimen dictatorial franquista, convocando asambleas, huelgas, actos de resistencia y protesta, etc., (UVa 2013). En 1974 la

movilización estudiantil y la obrera iban de la mano reclamando mejores condiciones sociales, económicas y políticas. Estos hechos llevaron al cierre de la Universidad durante el curso académico de 1974/1975 lo que a su vez dio lugar a la denominada Universidad Paralela, en la que según Izaguirre (2012), alrededor de 2.000 estudiantes y algunos docentes afines se organizaron en red para obtener y compartir el material necesario sobre las asignaturas que habían estado cursando con la finalidad, en términos generales, de prepararse para los posibles, aunque inciertos, exámenes finales y no solo eso sino que:

Para algunos autores, el marco de acción de la Universidad Paralela no se limita a los aspectos únicamente académicos sino que llevaba consigo también la estructura de la dinámica general de las movilizaciones estudiantiles de la época, conectándose así con todas las demás acciones estudiantiles llevadas a cabo para conseguir la reapertura de la universidad y las garantías de la libertad de asociación y de elección libre de representantes estudiantiles (Izaguirre, 2012, p.76).

Dando un salto en el tiempo, en 1985 en cumplimiento de lo establecido por la Ley de Reforma Universitaria, el claustro de la Universidad aprueba por Real Decreto los estatutos de la UVa.

En la actualidad la Universidad de Valladolid se divide en cuatro Campus Universitarios: Soria, Palencia, Valladolid y Segovia, siendo Valladolid la sede central de la Universidad y los demás, campus periféricos. Palencia se encuentra a 50 kilómetros de Valladolid, Soria a unos 200 y Segovia a unos 115. Esta separación geográfica entre campus también se percibe en cuanto al funcionamiento de los mismos, ya que cada campus e incluso cada centro se organiza de forma independiente pese a que todo se encuentre centralizado a través de Valladolid, lo que en ocasiones hace que en los campus periféricos se tenga cierta sensación de aislamiento. Sin embargo, más allá de las relaciones institucionales, existen buenas relaciones humanas que hacen que se lleven a cabo numerosos proyectos entre personas de los distintos campus, como muestra de ello el presente trabajo en parte es fruto de estas relaciones, ya que se comenzó a fraguar gracias a la investigación llevada a cabo con el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (2012): *Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo*.

Todos los campus, a excepción del de Segovia, cuentan con grandes instalaciones y servicios externos como pueden ser la cafetería o reprografía. En Segovia, hasta el curso 2012/2013, cada facultad impartía sus clases en edificios independientes repartidos por la ciudad pero, ya que la mayor parte de los datos recogidos corresponden al campus de Segovia, que es donde la investigadora y sus directores de tesis, profesores de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, llevan a cabo su actividad profesional, este campus se describirá en profundidad posteriormente.

En cuanto a cifras, la UVa cuenta con 25 centros repartidos en los cuatro campus mencionados con anterioridad, 59 departamentos, 8 Institutos LOU, 8 Centros de Investigación, 5 Centros Tecnológicos, 7 Cátedras de Investigación, 159 Grupos de Investigación Reconocidos y 125 Grupos de Innovación Docente (UVa 2011).

Según los datos del informe anual publicado por la UVa en el 2011, el último que se recoge en la página web de Universidad en el curso 2013/2014, se ofrecen un total de 54 Grados, 72 Licenciaturas o Diplomaturas a extinguir, 55 Másteres Oficiales, 71 Programas de Doctorado y 18 Títulos propios de postgrado (*ibid.*). Los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria se imparten en los cuatro campus desde el curso 2009/2010 y, por tanto, también la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, objeto de estudio de nuestra investigación.

Con respecto a los recursos humanos la UVa, en el 2011 antes de los recortes en educación y personal, cuenta con 2.801 docentes, de los cuales el 82,5% son a tiempo completo y el 61,2% son doctores o doctoras, además cuenta con 1.077 personas de Administración y Servicios (*ibid.*).

En el 2011 se matricularon 5.256 nuevos estudiantes sobre un total de 23.886 estudiantes (*ibid.*).

1.2 La Educación para el Desarrollo en la Universidad de Valladolid

En los campus de la UVa se venían poniendo en práctica acciones de ED promovidas por docentes a título individual. Tal es el caso del Seminario de Educación para el Desarrollo y la paz que comenzó en el

curso 1995/1996 en el campus de Segovia y posteriormente la asignatura de libre configuración de Universidad y compromiso social puesta en puso en marcha en el curso 2006/2007, de las que hablaremos en profundidad en el siguiente apartado.

Este impulso a la educación para el desarrollo se venía materializando en la UVa desde tiempo atrás. En un principio, la concienciación sobre asuntos de desarrollo se organizó a través de asociaciones y ONGD de estudiantes, como por ejemplo: ONGD Universitas 3M, Información del Tercer Mundo (ITERDES), Ingeniería Sin Fronteras De Castilla y León, Grupo Universitario para la Cooperación y Desarrollo en el Tercer Mundo o Colectivo Universitario de Estudiantes de Izquierdas (CUEI) (Pintado Maroto, Miguel González, Duce Díaz, y Reguera San José 2011).

A nivel institucional se crea en 1997 la Asociación de Voluntariado de la UVa, promovida por el Vicerrectorado de Alumnos y Asuntos Sociales y “concebida como agente fortalecedor de un desarrollo social y económico más equilibrado, como medio de promoción y cambio social” (Pintado et al. 2011, p.32), en la que uno de los campos que se promueve es el Voluntariado en Cooperación Internacional al Desarrollo.

Un año después se crea la Comisión de Cooperación Internacional para el Desarrollo (COCID), en un principio con carácter provisional pero ya en el 2000 pasó a concebirse como una comisión dependiente del Vicerrectorado de Extensión Universitaria que funcionaría hasta el 2005. Desde ahí se impulsó la creación de la Oficina de Desarrollo Humano y Sostenible, ODHyS, que se proponía que realizara una labor de sensibilización en todos los campus de la UVa. Sin embargo, esta Oficina no llegó a operar.

En el año 2001, tiene lugar en la Universidad de Valladolid el I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad de Valladolid, organizado por la UVa y la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras. Este Congreso marca un hito en el proceso de formalización e institucionalización de la educación para el desarrollo en las universidades españolas.

Finalmente se materializó en el Área de Cooperación de la UVa en septiembre de 2007. El área depende del Vicerrectorado de Internalización y extensión Universitaria y dentro de ella se enmarcan: El Fondo Universitario de Cooperación para el Desarrollo (creado en

2009), la Oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo, el Curso de Especialista En Cooperación Internacional para el Desarrollo (ahora Máster Oficial Interuniversitario), Consejo de Cooperación de La UVA y, más recientemente el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVA. Además, la Universidad de Valladolid es una de las Universidades públicas de Castilla y León que participa en el Observatorio Interuniversitario de Cooperación Internacional para el Desarrollo de Castilla y León. Éste se pone en marcha en junio de 2008 mediante acuerdo de las cuatro universidades públicas de la Comunidad (Burgos, León, Salamanca y Valladolid). Se trata de una experiencia novedosa cuyo objetivo general es poner al servicio de la sociedad, los conocimientos y capacidad investigadora de la Universidad. Su puesta en marcha muestra el impulso que desde estas universidades se está dando a la Cooperación al Desarrollo (Pérez Miguel, Domenech, Carracedo y Duce Díaz 2011).

El Observatorio de la Cooperación al Desarrollo ha podido contratar a investigadores y formadores desde su creación, en 2008, gracias a la cofinanciación de la Junta de Castilla y León y de la AECID. Sin embargo, a partir de 2012 y, debido a la cancelación del apoyo a los programas de Cooperación Universitaria al Desarrollo tanto de la administración regional como central, no se han podido mantener los contratos del personal investigador.

Desde el año 2009 al 2013 a través Plan Anual de Actividades de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVA se financiaron actividades de Educación para el Desarrollo y el programa de becas PACID del que ya hemos hablado en apartados anteriores. (Pintado et al. 2011).

La creación del Área de Cooperación de la UVA ha supuesto un gran avance para aquellas personas que de manera individual comenzaron a trabajar para la Cooperación al Desarrollo y la ED en los diferentes campus tiempo atrás, ya que además de centralizar ayudas o promover y dar a conocer actividades, ha facilitado la realización de este trabajo como ya hemos comentado con anterioridad.

2 El Campus de Segovia

Las observaciones de campo y gran parte de los datos de esta investigación se han tomado en el campus de Segovia, por tanto creemos conveniente destinar un apartado para describir las peculiaridades de este campus.

Según explica la página web de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia ésta pertenece a la Universidad de Valladolid desde el 4 de julio de 1996 y fue el primer centro universitario segoviano que se integró en la UVa. Sin embargo, el campus de Segovia es el único de la UVa que hasta el curso 2012/2013 no cuenta con un edificio común para todas las titulaciones que en él se ofrecen. Ya en el año 1991, antes de que la Escuela de Magisterio se integrase en la UVa, cuando aún pertenecía a la Universidad Autónoma de Madrid, se escucha por parte de las autoridades gubernamentales segovianas, el primer pronunciamiento sobre la construcción y desarrollo del campus público, pues estas mismas autoridades aluden al hecho de que el futuro de Segovia está ligado a la transformación de la misma en ciudad universitaria. Muchas son las razones que aluden para ofrecer estas afirmaciones: la cercanía a Madrid, el tamaño de la ciudad, su riqueza histórica, paisajística y cultural.... (Campus Segovia ya, 2008) Por tanto podría parecer inminente la construcción de ese anhelado campus, sin embargo, mucho tuvo que luchar la comunidad universitaria y la sociedad segoviana para conseguirlo, ya que no ha sido hasta el curso 2012/2013 cuando se ha inaugurado el primero de los edificios proyectados y el que parece será el único, por el momento. Así pues, el resultado es una instalación que el mismo año de su inauguración ya se ha quedado pequeña para la actividad universitaria, ya que las aulas son insuficientes en número y tamaño, no hay despachos para el profesorado, ni salón de actos, laboratorios, instalaciones deportivas o cafetería. Ahora bien, no es nuestra intención ahondar en este importante aspecto ya que nuestro trabajo de investigación se llevó a cabo con anterioridad al curso en el que se inauguró el nuevo edificio, por lo que pasamos a describir las condiciones del campus de Segovia previas al traslado al nuevo campus María Zambrano.

Las clases de los Grados de Educación Infantil y Primaria, hasta el curso 2012/2013, se imparten en la E.U de Magisterio Nuestra Señora de la Fuencisla, lo que ahora es la sede Vicerrector Santiago Hidalgo, un pequeño centro con gran tradición en Segovia e independiente al resto de centros universitarios de la ciudad. Está situado en el casco antiguo y cuenta con un total de 9 aulas, además de dos aulas de música, una de informática, varios laboratorios, un salón de actos y una biblioteca anexa. Es un edificio antiguo, pequeño y con escasos recursos materiales, pero al contrario de lo que podría parecer, esto se convierte en un aspecto positivo ya que permite un trato familiar entre estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios, creándose un gran sentimiento de grupo que se puede apreciar en el apoyo mostrado, por ejemplo, en las jornadas de Educación para el Desarrollo entre una de las muchas actividades que se programan y se llevan a cabo a lo largo de un curso escolar.

El hecho de que en el edificio se impartan únicamente los Grados de Educación hace que los y las estudiantes convivan constantemente con los compañeros y compañeras de cursos superiores, por lo que la información sobre las asignaturas y docentes fluye de forma constante y, la asignatura objeto de estudio llegó a llamarse por el nombre de los docentes que la impartían en lugar de llamarse Educación para la paz y la igualdad.

Los recursos materiales son escasos, hecho que se suple con los recursos humanos y la gran implicación de algunos de los estudiantes, PAS y docentes de este centro que en palabras de Monjas Aguado (2008) se puede describir de la siguiente forma:

[...] convivimos un amplio grupo de profesorado, que lógicamente tienen enfoques diversos, pero dentro de esta variedad (hay 14 departamentos diferentes implicados en la docencia en el centro) lo cierto es que se llevan a cabo numerosos proyectos comunes de investigación (p.138).

Ese dinamismo al que se alude en la anterior afirmación ha propiciado el que la investigadora haya podido formar parte de numerosos proyectos que le han permitido adquirir muchos de los aprendizajes necesarios para desarrollar el presente trabajo. En este sentido, el que más relevancia tiene para esta tesis ha sido el llevado a cabo con el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (2012) al que ya nos hemos referido con anterioridad.

Anexo al edificio de la E.U de Magisterio (Ahora facultad de Educación) se encuentra el C.E.I.P Fray Juan de la Cruz, anteriormente denominada Escuela Aneja de Prácticas, con el que se mantienen buenas relaciones, lo que permite que en numerosas ocasiones los y las estudiantes de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, realicen prácticas con los niños y niñas del centro. Además, Segovia cuenta con otros once centros públicos de Educación Infantil y Primaria y cuatro concertados, en varios de ellos se llevan a cabo prácticas de la asignatura, en concreto los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT), que más adelante detallaremos en qué consisten.

3. Los planes de estudio de Educación Infantil y Primaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

3.1 La Inclusión de la Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la UVa

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, así como el posterior Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales que lo desarrolla, sientan las bases para la modificación y adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, en la UVa se establecieron dos comisiones para la redacción y elaboración del plan de estudios de Educación Infantil y Primaria:

En el momento de elaboración de los planes [...] yo era el responsable de la redacción y elaboración del plan de estudios de Educación Primaria, aunque nos coordinamos continuamente con los responsables de redactar el otro plan de estudios de Educación Infantil (EVD.4).

A la hora de introducir la asignatura de Educación para la paz y la igualdad estas comisiones tuvieron en cuenta las exigencias de la Ley Orgánica 4/2007, que ya en el preámbulo hace referencia a la necesidad del compromiso de la universidad con la sociedad y la importancia de valores como la cooperación entre los pueblos o la igualdad entre hombres y mujeres:

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial (Ley Orgánica 4/2007, preámbulo).

Además, también se recogieron las exigencias del Real Decreto 1393/2007 como se puede comprobar en palabras del Vicerrector de Docencia:

En el Real Decreto que regulaba los nuevos estudios, el 1393/2007 ya se hacía, eh, mención explícita al desarrollo de ciertas competencias transversales, en particular todas las centradas en el fondo en Educación para la paz, ¿no?, en el desarrollo de valores solidarios..., en el compromiso ético... (EVD.4).

Este Real Decreto establece la ordenación de de las enseñanzas universitarias oficiales y, en la introducción ya habla de aspectos tan importantes como los Derechos Humanos, principios democráticos, de solidaridad, etc.:

Finalmente, se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz (Real Decreto 1393/2007, introducción).

En el documento "Procedimiento de trabajo de la Comisión de redacción del plan de estudios de Graduado en Maestro o Maestra en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid", enviado por la citada Comisión a los distintos departamentos de la UVa con docencia en las titulaciones de los centros de Educación, puede leerse una explicación de la configuración de esta asignatura coincidente con lo que acabamos de apuntar:

Parece oportuno hacer referencia a la inclusión de dos asignaturas en este Módulo de Formación Básica. La primera de las asignaturas se conforma para organizar un trabajo sistemático de las competencias que vienen exigidas por la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, y la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y de la cultura de la paz. Esta asignatura recibe la denominación de Educación para la paz y la igualdad y ha sido incluida en la materia Sociedad, familia y educación.

En este mismo Real Decreto, en el Capítulo I, artículo 3 de enseñanzas universitarias y expedición de títulos, en el punto 5 se explicitan los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos y, además, se añade que los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

- a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.
- b) desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final decima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.
- c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores (Real Decreto 1393/2007, Capítulo I, Artículo 3.5).

Teniendo en cuenta esta legislación básica, las comisiones encargadas de la redacción y elaboración de los planes de estudio de Grado en Educación Infantil y Primaria se vieron en la disyuntiva de introducir todos estos principios en dichas titulaciones de forma transversal, como una asignatura o bien utilizando ambas fórmulas que, finalmente fue lo que se decidió llevar a la práctica:

Hubo cierto debate sobre como [...], introducir estos temas sin restar créditos del plan de estudios. Pensando sobre todo en que podía haber otros que necesitasen más esa formación, menos transversal. Hicimos una..., varias sesiones también [...], con los maestros presentándoles el primer borrador, con inspectores de educación, con personas que conocen bien la realidad educativa. Para contrastar nuestra opinión y mirar así casi todas las opiniones, sobre todo las del entorno personal apuntaban a la necesidad de que fuese una asignatura aparte en el plan. Cerrado ese debate, en las distintas comisiones se hizo la votación oportuna, que finalmente fue bastante mayoritaria y, a partir de ese momento pues se decidió la, la asignatura. (EVD.4).

A nuestro juicio esta fue una decisión acertada, ya que muchas veces si un contenido no se hace explícito queda también fuera del currículum tal y como se puede apreciar en la siguiente afirmación de uno de los docentes de la asignatura:

[...] yo creo que puede que..., la mera existencia de una asignatura..., no sirva, pero desde luego la otra opción que adoptamos, por ejemplo que está adoptada en el plan de Grado de Educación Social que tenía un comité diferente aprobó: no,no,no, nosotros vamos a transversalizarlo y lo vamos a tener en todas las asignaturas, pues al final eso..., transversal, en vez de transversal se convierte en atravesado y quiere decir que no entra por ninguna puerta y se queda fuera, eso lo que al final ha supuesto ha sido la desaparición de estos contenidos, aquí se quedan (D.2).

Coincidimos con Celorio y Celorio (2012) en que, pese a que la relación entre iniciativas específicas de institucionalización de la ED en forma de asignaturas, títulos, líneas de investigación, proyectos, centros, etc., y las orientaciones transversales no está resuelta de momento, es necesario considerarlas estrategias complementarias entre sí.

En el curso 2009/2010 se ponen en marcha los nuevos Grados de Educación Infantil y Primaria en los cuatro campus de la UVa y la asignatura de Educación para la paz y la igualdad forma parte del módulo de formación básica de ambas titulaciones impartándose en el primer curso, con una asignación de 6 créditos ECTS. Su núcleo de competencias básicas aparece ya definido en la ORDEN ECI/3857/2007 y la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria e Infantil respectivamente. En ambas Órdenes, desde los objetivos ya se explicitan aspectos relacionados directamente con la asignatura tal y como podemos observar en la ORDEN ECI/3857/2007 en relación a la titulación de Educación Primaria:

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible (ORDEN ECI/3857/2007, objetivos)

Y que también podemos apreciar en la ORDEN ECI/3854/2007 referente a la titulación de Educación Infantil:

3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos (ORDEN ECI/3854/2007).

Además, en ambos documentos se explicitan una serie de competencias que los y las docentes de Educación Infantil y Primaria

deben adquirir y algunas de ellas se relacionan de forma explícita con la asignatura de Educación para la paz y la igualdad como por ejemplo: “Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática” (ORDEN ECI/3857/200) o

Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible (ORDEN ECI/3857/200).

Por otra parte, tal y como se explicita en la guía docente de la asignatura que se puede consultar en el anexo XI y, que iremos analizando en posteriores apartados, se recogen una serie de competencias básicas que vienen exigidas por tres leyes que son de obligado cumplimiento: Ley 3/2007 de Igualdad entre Hombres y Mujeres, Ley 51/2003 de No Discriminación y Accesibilidad de las Personas con Discapacidad y la Ley 27/2005 de Cultura de la Paz y, que adquieren un especial significado en el caso de la formación de profesionales de la educación de cualquier nivel educativo.

3.2 La inclusión de la Educación para el Desarrollo en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad

La Educación para el Desarrollo ya formaba parte de la actividad Universitaria antes de incluirse como un bloque de contenidos en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad de los Grados de Educación Infantil y Primaria:

Había un programa especial, financiado además por la Junta de Castilla y León, que se llamaba Educación para el Desarrollo. Se organizaba una semana muy específica en todos los campus de ED, mas una serie de actividades puntuales que acompañaban y que tenían que ver con exposiciones, charlas, debates, conferencias, actividades de simulación. [...] Luego se amplió con becas de estancia, relacionadas con un curso, que es el curso del PACID, para las becas de cooperación, pero

ya había cierta cultura de ED como actividad que, curiosamente al menos en los campus de Soria, Palencia y Segovia acababa asumiendo, casi de manera única, las propias Escuelas de Magisterio o Educación. Eran quienes acababan llevando el mayor peso en la organización vamos, se abría a todo el campus, eran responsables de la coordinación, los profesores más implicados estaban..., en educación y yo creo que eso sentó un poquito, precisamente, que en esa asignatura se diese cabida a la ED (EVD.4).

Como puede extraerse de esta cita, una vez que los comités decidieron introducir la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los planes de estudio, la inclusión de la ED dentro de ella fue algo lógico y natural, pues no podía quedarse fuera ya que formaba parte de la actividad de los centros.

Con respecto al caso de Segovia, existía un seminario que comenzó su andadura en el curso 1995/1996 y duró 10 cursos académicos:

La primera experiencia se desarrolla en el curso 1995/1996. Nace el Seminario de Educación para el Desarrollo, de la Escuela de Magisterio de Segovia, con una generosa aceptación por los estudiantes, pues más de 40 personas, estudiantes todas ellas del último curso de Magisterio, asisten a sus sesiones (Torrego Egido y Monjas Aguado 2007, p.72).

Este seminario se llevaba a cabo durante una hora y media todas las semanas, excepto en época de exámenes, tenía carácter gratuito y no llevaba asociado ningún tipo de repercusión, a nivel de créditos de libre elección, en el currículum del alumnado. Se llevaba a cabo con estudiantes de Magisterio de todas las especialidades y en colaboración con ONGs y centros educativos del entorno y tenía por objetivo:

Formar a los alumnos y alumnas de Magisterio en la metodología y en los principales enfoques propios de la Educación para el Desarrollo y dar a conocer a los participantes una serie de ejercicios y dinámicas, recursos y materiales educativos, que pueden utilizarse para la Educación para el Desarrollo y la Paz en la escuela (*ibid.*, pp.72-73).

El seminario constaba de una parte teórica y otra práctica, donde el grupo programaba una intervención educativa para llevar a cabo en un centro escolar de Segovia.

Esta experiencia fue la precursora de la inclusión como asignatura de libre configuración de Universidad y compromiso social de 4,5 créditos, dirigida a todos los alumnos y alumnas de los distintos centros y titulaciones del campus de Segovia (*ibid.*). En ella también se llevaban a cabo prácticas en ONGs y asociaciones de la ciudad y tuvo una gran acogida tanto por los y las estudiantes como por los actores sociales de la ciudad. Esta asignatura se puso en marcha en el curso 2006/2007 hasta la implantación de los títulos de Grado en el curso 2009/2010, cuando Educación para la paz y la igualdad, pasó a formar parte del currículum de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria y, con ella, la Educación para el Desarrollo. Además, la investigadora formó parte del seminario durante dos años y cursó la asignatura de Educación y Compromiso Social en su último año de la diplomatura de Magisterio, lo que sin duda marcó el comienzo de esta investigación sembrando inquietudes, dudas, adquiriendo conocimientos y compromiso.

4. La asignatura de Educación para la paz y la igualdad

Como ya hemos comentado con anterioridad, cumpliendo con las exigencias de la normativa vigente, se introduce en la UVa la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. Esta asignatura pretende capacitar a los futuros y futuras maestras para formar personas que miren el mundo con conciencia crítica, capaces de participar de forma activa, responsable y consciente en la sociedad, en línea con lo que Manzano Arrondo y Torrego Egido (2009) afirman que debe cumplir la universidad: “el objetivo es formar personas autónomas que no sólo cumplen con la capacitación individual [...], sino que constituyen verdaderos agentes sociales de cambio” (p.487).

Educación para la paz y la igualdad es una asignatura obligatoria dentro de la formación básica de los Grados de Educación Infantil y Primaria con una carga de 6 créditos ECTS. En ambos grados se cursa durante el primer año de formación pero, en Educación Primaria se cursa en el primer cuatrimestre y en Educación Infantil en el segundo. La asignatura se divide en cuatro bloques de contenidos que

detallaremos a continuación basándonos en la guía docente que se puede consultar en el anexo XI y en la página web de la UVa. El primero de ellos se denomina: Educación para la paz y la igualdad. Conceptos básicos y estado de la cuestión. Como se puede intuir, en este bloque se hace un primer acercamiento en el que se relaciona la Educación para la paz y la igualdad con la necesidad de un compromiso ético que guíe toda práctica educativa y se incide en el carácter transversal de las cuestiones tratadas. Además, se hace hincapié en que los temas que se trabajan a lo largo de la asignatura están estrechamente relacionados pese a la necesaria diferenciación en bloques de contenidos. En este primer bloque también se abordan las ideas previas que tiene el alumnado sobre estos temas, para partir de sus conocimientos iniciales y ofrecerles las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos de la asignatura. Entre estos objetivos fundamentales del primer bloque se incluye transmitir un concepto de paz positivo, que supere el tradicional vinculado a la ausencia de conflictos y violencia que suele ser el que los y las estudiantes manifiesta en sus conocimientos iniciales (Monjas Aguado y Torrego Egido, 2011).

El segundo bloque: Educación para la paz y los derechos humanos, como su propio nombre indica, aborda las cuestiones relacionadas con los derechos humanos y los derechos del niño, pero poniendo el énfasis en la acción desde el conocimiento de estos documentos y sus importantes implicaciones. Para ello también se trata la Educación para el conflicto desde la perspectiva positiva del mismo y su resolución así como la educación para la desobediencia pacífica.

El tercer bloque de contenidos se dedica a las cuestiones de género, desde el propio concepto a cómo se debe analizar el currículum educativo para incidir en la superación de la discriminación de las mujeres desde los sistemas escolares. Este bloque se denomina: género, educación para la igualdad y currículum.

El cuarto bloque de contenidos se dedica íntegramente al tema central de este trabajo, la ED, pese a que como ya ha quedado patente, los demás bloques de contenidos guardan una estrecha relación y, además, son necesarios para poder abordar de forma coherente este último. Según la guía didáctica este bloque denominado: la Educación para el Desarrollo. Movimientos sociales, pobreza y globalización, se dedica a la ED como sinónimo de educación para la ciudadanía global y partiendo del propio concepto de ED:

Se estudian sus componentes, los objetivos de la misma, así como las fases y elementos de la metodología didáctica más adecuada. Este bloque incluye también una mirada crítica a la realidad en la que vivimos, marcada por la interdependencia y por la injusticia, a los factores que la generan, así como a los agentes que luchan por transformarla (*ibid.*, p.8).

Las clases se estructuran siguiendo el modelo organizativo adoptado por la Universidad de Valladolid para ajustarse a las indicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual distingue diferentes tipos de clases presenciales: sesiones teóricas, prácticas y seminarios. Gracias a esta estructura se favorecen diferentes tipos de aprendizaje como podemos apreciar en palabras de uno de los docentes de la asignatura:

En mi opinión el aprendizaje que se produce en la asignatura tiene diferentes focos: un primer foco de acción teórico, al permitir al alumnado conocer con mayor profundidad temas como los derechos humanos, la igualdad, la ED, el concepto positivo de paz y sus componentes o la educación para el conflicto y la desobediencia; un segundo foco de acción vinculado a la práctica, con dinámicas y propuestas en las que el alumnado tiene que participar activamente en las sesiones que abordan los temas tratados a través de debates, juegos, dramatización y elaboración personal de reflexiones; este segundo foco de acción se plantea inicialmente para el alumnado en formación, pero se intenta empezar a vincular a su futura labor como docentes, pensando estrategias y acciones para trabajar estos temas en el aula, y por último, un tercer foco de acción es el que trata de vincular los temas tratados con la práctica docente (D.3).

Las sesiones teóricas tienen una asignación de dos horas semanales a las que acude el grupo completo. Como ha quedado patente en la anterior cita, se trabaja en profundidad sobre diferentes conceptos de la asignatura fomentando la participación de los y las estudiantes, apostando por un aprendizaje basado en el diálogo, en la pedagogía de la pregunta y no tan solo de la respuesta, en una educación crítica como a la que alude Torrego Egado (2002) y, vinculando los temas tratados con la realidad social del momento. Esta parte se evalúa mediante un examen en el que se trata de analizar críticamente un artículo de actualidad relacionado con alguno de los temas de la

asignatura, para ello pueden llevar a la realización del examen el material que contenga la información que consideren necesaria.

Las sesiones prácticas tienen asignada una hora semanal para la mitad del grupo, es decir, los docentes imparten dos horas semanales de este tipo de sesiones, mientras que los y las estudiantes cursan una hora semanal. En las sesiones prácticas se trabaja mediante diferentes dinámicas los temas que se han tratado en las sesiones teóricas mediante el denominado enfoque socioafectivo. Esta parte se evalúa mediante una serie de prácticas que deben entregar, favoreciendo en todo momento la participación de las personas que no pueden asistir a clase mediante la plataforma moodle de la asignatura. Esta plataforma se estructura siguiendo los bloques de contenidos que acabamos de describir (ver anexo XI), de forma que al comienzo tenemos un módulo introductorio donde se describe la asignatura y se ofrece información básica como la guía docente. Después, cada bloque de contenidos se estructura en dos módulos, uno con la información de las clases teóricas: artículos, vídeos, power points, etc. Y otro con las actividades y recursos que se emplean en las sesiones prácticas. El sexto módulo se dedica al Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) que describimos a continuación y, el séptimo a información adicional que puede resultar de interés. En la plataforma también se habilitan foros para intercambiar información o realizar preguntas tanto al profesorado, como al resto de estudiantes y un espacio para incluir novedades, informar de cursos, actividades, acciones que se van a llevar a cabo, etc. Además, a través de la plataforma se evalúan las prácticas de forma que los y las estudiantes reciben un feedback personal sobre su trabajo que trata de motivar y enriquecer su aprendizaje sobre los temas tratados. A lo largo del proceso de investigación hemos podido comprobar que la plataforma se ha configurado como una buena herramienta de seguimiento de la asignatura así como medio de comunicación y almacén de información y recursos.

El tercer foco de acción al que se alude en la anterior cita es el relacionado con el PAT, éste cuenta con una larga trayectoria dentro de la E.U de Magisterio de Segovia (Barba, Martínez Scott y Torrego Egido, 2012; Barba, López Pastor, Manrique Arribas, Gea Fernández y Monjas Aguado, 2010; López Pastor, Manrique Arribas, Monjas Aguado y Gea Fernández, 2010; Manrique Arribas, López Pastor, Monjas Aguado y Real Rubio, 2010) y tiene como principales características el ser un trabajo relacionado con el mundo real, con su

futuro profesional como docentes, supervisado por el profesorado de la asignatura y que se desarrolla en pequeños grupos autónomos de estudiantes (Meyer, 2002). El trabajo del PAT se lleva a cabo en los seminarios que tienen una periodicidad de una hora cada quince días y al que acude un cuarto del grupo. En estas sesiones se trabaja en un proyecto sobre uno de los temas de la asignatura que posteriormente se lleva a la práctica en uno de los centros de Infantil o Primaria de la zona y, por último, exponen al resto de compañeros y compañeras. En las sesiones de puesta en práctica en los centros escolares, mientras un grupo pone en práctica su proyecto, otro grupo observa y luego intercambian los roles favoreciendo así la coevaluación. De esta forma se intenta romper con la desconexión entre las Escuelas de Magisterio y los centros escolares a la que aludía Torrego Egido (1997).

Esta división de las sesiones favorece planificar y poner en práctica metodologías participativas como el denominado enfoque socioafectivo, aspecto que trataremos en profundidad en posteriores apartados.

Además de las sesiones propiamente dichas, en casi todos los cursos se han llevado a cabo jornadas o acciones relacionadas con la igualdad de género o con la ED. Cabe destacar las jornadas que se celebraron el curso 2011/2012 en el campus de Segovia con el título: *Jornadas de Educación para el Desarrollo: una mirada crítica* (19-21 de octubre 2011), ya que acudieron personalidades representativas de la ED como Manuela Mesa, M^a Luz Ortega o Juanjo Celorio entre otros y, por la buena acogida por parte de los y las estudiantes (ver en anexo VI el programa de las jornadas). En estas jornadas se utilizaron unos cuadernillos de aprendizaje que han sido objeto de análisis en esta investigación y que se pueden consultar en el anexo VI.

Como ya hemos visto, Educación para la paz y la igualdad es una asignatura novedosa dentro de la formación obligatoria de los planes de estudio de los Grados de Educación y, aunque más adelante ahondaremos en la valoración que de ella hacen los y las estudiantes, podemos hablar de una muy buena acogida de la misma por parte del alumnado y así lo confirman las sensaciones del profesorado con respecto a este tema:

No, al alumnado le gusta la asignatura, eso yo creo que está fuera de toda duda, bueno a la mayoría del alumnado, puede haber algún..., alguna persona que reacciona en contra de estas cosas cuando las contamos y todo eso pero..., la mayoría del

alumnado sí que le gusta, no es sólo que te lo cuenten sino que es que se ve en las actividades y, además cuando se habla con ellos después se ve [...] (D.2).

Esta asignatura se configura por tanto en tres ámbitos fundamentales de actuación -teoría, prácticas y seminarios- en los que se trabaja mediante metodologías participativas los diferentes temas de la asignatura, donde la ED está relacionada con todos ellos pese a que, en principio, se trata en profundidad en el último bloque. Decimos en principio porque la asignatura se adapta al contexto, de modo que si hay alguna actividad interesante relacionada con alguno de los temas se intenta incluir dentro de la asignatura, aunque eso suponga alterar el orden establecido a priori en los bloques de contenidos. Exceptuando el primero, que sirve para centrar el sentido y contenidos de la asignatura, el resto pueden cambiar de orden buscando establecer relaciones entre todos ellos. Por tanto, cuando se organizan jornadas o seminarios de ED se adapta la temporalización de la asignatura y eso puede suponer que la ED sea uno de los temas que se trata en primer lugar.

5. Perfil del profesorado que imparte la asignatura

A la hora de adaptar las titulaciones al EEES, a requerimiento del Vicerrectorado de Profesorado, cada centro de cada campus aportó una propuesta de aquellas áreas consideradas prioritarias o preferenciales a la hora de impartir la docencia de las distintas asignaturas. Como resultado de estas propuestas, la asignatura de Educación para la paz y la igualdad tiene como áreas preferenciales todas las áreas de conocimiento con vigencia en los títulos de educación, por lo que en principio cualquier departamento podría encargarse de impartirla.

El análisis se hizo como he mencionado primeramente, casi más en función de qué personas ya trabajaban esos temas en cada uno de los campus a la hora de asignar frente a su área o unidad docente, la docencia, sin perder de vista que de forma compartida, en todos los campus estaría siempre, claramente

pedagogía, psicología y sociología, pero, siendo un poquito más [...], más variada la opción que tomaran los campus con respecto a otras áreas más específicas, como el caso de didáctica de las ciencias sociales y experimentales, que participa en, en dos de los campus en su docencia, el caso de didáctica de la expresión corporal que es el caso más significativo que está en Segovia (EVD.4).

En este sentido y hasta el curso 2011/2012, los departamentos que se encargan de la docencia de esta asignatura son: Pedagogía, Sociología, Psicología, Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Dentro de la mayoría de estos departamentos había personas que se encargaban de asignaturas de libre elección, seminarios o de coordinar actividades relacionadas con los temas que se tratan en la asignatura y, son ellas las que eligen hacerse cargo de la docencia de la asignatura cuando se ponen en marcha los nuevos planes de estudio como podemos apreciar en la siguiente afirmación:

Por voluntad propia, ya veníamos compartiendo docencia con otro profesor del Departamento de pedagogía en una asignatura de libre configuración, Universidad y Compromiso Social, del plan antiguo y en dicha asignatura trabajábamos la ED, si bien de forma mucho más breve, porque el tiempo dedicado a la asignatura era mucho menor (4 créditos del plan antiguo) (D.3).

Además, en tres de los cuatro campus, las personas que asumen la docencia de la asignatura se encargan de ella desde el inicio hasta el curso 2011/2012 y, en dos de estos campus hasta la actualidad, como podemos comprobar en la siguiente afirmación: “Pues (imparto la asignatura) desde hace tres años, sobre el curso 2009/2010 empecé” (D.1).

Sin embargo, no en todos los campus se hicieron cargo de la docencia personas que ya estaban vinculadas académicamente a los temas que se tratan en la asignatura, ya que en el de Soria, con una presencia numerosa de profesorado asociado, se hizo cargo de la asignatura una persona que acababa de incorporarse al departamento de Sociología como parte de este profesorado precario y, que no eligió impartirla: “La asignación ¿dentro del departamento?... Pues es que yo soy la primera persona contratada con carácter de urgencia porque no había

como decías el grado [...] y era para esta asignatura porque era la que se iniciaba” (D.1).

En todos los casos, ya sea que eligieran hacerse cargo de la asignatura o bien que se les asignara la docencia de la misma, se puede apreciar un gran compromiso tanto con la asignatura, como en su vida personal y que podemos apreciar en las palabras de los y las estudiantes: “Me parece una labor muy profesional y he visto mucho trabajo y mucha implicación, no sólo en la asignatura, sino también en otros temas como en la realización de manifestaciones”(11/12) SI2 0631). Es decir, hemos encontrado un profesorado en línea con las afirmaciones realizadas por Boni (2013):

La ED apunta a que el profesorado debe recordar la posición privilegiada que ocupa. No sólo para pensar críticamente y reflexivamente sobre el mundo en el que vivimos y el papel de las personas, sino también para recordar que desde la tarea docente se pueden desafiar las estructuras y producir cambios. Es la idea del académico/a activista que busca el cambio en el espacio universitario, espacio privilegiado pero a la vez contradictorio, sujeto a presiones y limitaciones, pero donde existe un alto grado de autonomía (p.8).

Este hecho se puede confirmar además de por afirmaciones como la anteriormente realizada por el alumnado, por las entrevistas llevadas a cabo con el profesorado de la asignatura:

[...] Yo lo que sí que sé es que esta asignatura es..., deberíamos esforzarnos por convertirla en un espacio de..., de conflicto, damos poca guerra, a ver si me explico, esto no me lo has preguntado pero..., no puede ser una asignatura más, si la hacemos una asignatura más es..., ya sé que tiene sus seminarios, sus prácticas, su teoría, su examen, su no sé qué, su tal, su matrícula como todas las demás, pero tiene que ser diferente y como tiene que ser diferente, pues incluso debería ser de alguna manera conflictiva para la sociedad en la que vivimos, la Universidad en la que vivimos, conflictiva no porque quiera buscar guerra para nada, sino porque realmente plantee, someta a discusión las cosas que se están haciendo en cada momento, de manera que no las demos por sentadas, por válidas porque..., por naturalizadas ¿no?, sino que sea una asignatura que ponga en cuestión y deberíamos estar ideando cosas para que..., contribuir a ese fin, para ir poniendo en

cuestión cosas y que los estudiantes se dieran cuenta de que..., de que esas cosas tienen que estar puestas en cuestión y colaboren a ello claro, participen, no colaboren, participen en ello (D.2).

Además, los y las estudiantes aluden a la gran preparación del profesorado, sin duda relacionado con la labor que ya llevaban a cabo antes de que se implantara la asignatura en ambos Grados: “Un profesorado muy preparado que hacen la asignatura increíblemente diferente y participativa” ((11/12) VI2 0748).

En el trabajo de investigación llevado a cabo por Cano y Boni (2013) sobre las prácticas docentes universitarias en relación a la ED con enfoque de ciudadanía global, afirman que pese a que la revisión bibliográfica se refiere al trabajo en equipo y colaborativo entre docentes (Ortega Navas, 2010; Consorcio Conectando Mundos, 2009), en el trabajo de campo llevado a cabo mediante entrevistas a diferentes profesores y profesoras universitarias este rasgo no es citado por ninguna de ellas. Sin embargo, en dos de los cuatro campus de la UVA y, a partir del curso 2011/2012 en tres de ellos, la docencia es compartida por dos o más departamentos o bien por varias personas de un mismo departamento. Este hecho hace que en las entrevistas al profesorado salga a relucir este tema de la docencia compartida y el trabajo colaborativo entre docentes como un aspecto positivo que imprime aún más coherencia a la asignatura tal y como se afirma en la siguiente cita:

[...] esta asignatura es una asignatura compartida, es una cosa común, ya no solo de los dos, porque ha entrado otra gente [...], pero que es una cosa compartida y eso ¿qué quiere decir en esta asignatura? pues es que le da sentido que no sea cosa de un profesor, sino que sea una manera de mostrar colaboración entre dos profesores, que además uno de los máximos logros del año pasado es que decían las alumnas de infantil que estábamos perfectamente coordinados y eso que ni nos veíamos, ni dedicábamos mucho tiempo a coordinarnos. Quizá yo como profesor sí que haya sido educado por la asignatura, por los alumnos y por el otro profesor. Bueno, todo esto es muy largo pero es que tiene que ver con lo que hago en la asignatura porque claro, la influencia de..., del otro profesor ha sido determinante, entonces... [...]. Y más cosas positivas, yo voy a sacar más cosas positivas, lo he dicho, lo que decía

antes de la asignatura compartida lo cual te obliga a una manera de trabajar mucho más coherente con lo que estamos diciendo ¿no? trabajar con otras personas y... (D.2).

Por tanto, encontramos que el profesorado encargado de impartir la asignatura de Educación para la paz y la igualdad son personas bien preparadas, implicadas tanto con la asignatura como con la realidad social, críticas con su trabajo y con la realidad global y con ganas de transformar el mundo en un lugar mejor desde la práctica docente y su vida personal. De esta manera la Universidad se acerca un poco más al modelo de Universidad que Manzano Arrondo y Torrego Egido (2009) describen:

La Universidad debe ser un centro de investigación, docencia, diseño e intervención. El profesional de la Universidad no puede permanecer con los guantes puestos (Freire, 2001), sino que debe implicarse y comprometerse con la realidad que investiga y de la que genera conocimiento (p.486).

Ahora bien, como acabamos de comentar, todo esto ocurre hasta el curso 2011/2012, ya que en el siguiente curso académico y fruto de los recortes en educación, se tiende a asignar docencia a personas que en principio no muestran interés por la misma, aunque esto mismo ocurrió también en uno de los campus, como ya hemos comentado, y no supuso perjuicio ninguno a la asignatura pues la persona que se hizo cargo de la docencia demostró un gran compromiso. El tiempo dirá qué ocurre a partir de ahora.

6. Perfil del alumnado que cursa la asignatura

En el primer curso de cada uno de los Grados de Educación Infantil y Primaria se hacen dos grupos que se mantienen hasta el último curso de la carrera, pese a que a partir del curso 2011/2012 tan sólo hay un grupo en Educación Infantil. Se puede comprobar el número de personas matriculadas por curso y grupo en la Tabla 13. Esta división se realiza por orden alfabético del primer apellido pero, puesto que cada grupo 1 y 2 funciona de manera independiente y tiene su propio

horario, si hay motivos que lo justifican se pueden realizar cambios de grupo al inicio de curso.

Como hemos comentado anteriormente, la asignatura se divide en diferentes tipos de sesiones presenciales: teoría, prácticas y seminarios. Si tomamos como ejemplo el grupo 1, de cualquiera de los grados, éste cursará dos horas a la semana de sesiones teóricas todo el grupo a la vez. Para las sesiones prácticas el grupo se divide en dos subgrupos de forma que cada subgrupo cursa una hora de este tipo de sesiones a la semana. Para los seminarios cada subgrupo se divide de nuevo en otros dos subgrupos, de forma que cada cuarto del grupo inicial cursa una hora de seminario cada quince días. Esta organización, que en principio puede parecer un poco compleja, se les detalla en un horario en el que se indica qué grupo tiene que ir a cada sesión por semanas y suelen tardar un mes en asumir esta dinámica que se lleva a cabo en varias de las asignaturas de la carrera. Además, tienen la información permanentemente en la plataforma moodle de la asignatura y, de producirse algún cambio se les informa por este medio y personalmente.

A continuación se detalla la evolución en el número de personas matriculadas por curso, los datos de mayor relevancia para esta investigación son los correspondientes a los cursos 2009/2012, 2010/2011 y 2011/2012, ya que son los relativos al periodo al que se circunscribe el presente trabajo.

Tabla 13: Estudiantes que se han matriculado por curso

Curso	Grado	Grupo	Nº Estudiantes
2009/2010	Infantil	1	57
		2	51
	Primaria	1	66
		2	61
2010/2011	Infantil	1	42
		2	38
	Primaria	1	54
		2	57
2011/2012	Infantil	1	45
	Primaria	1	69

		2	59
2012/2013	Infantil	1	59
	Primaria	1	45
		2	65
2013/2014	Infantil	1	59
	Primaria	1	45
		2	51

Fuente: Elaboración propia

En los campus periféricos de Soria, Palencia y Segovia es relevante el alumnado que procede de otras comunidades. Durante los cursos en los que se ha llevado a cabo la investigación, como se puede observar en el anexo XII, en el campus de Segovia el mayor número de estudiantes procede de la propia provincia -46,5%-, seguido de los y las estudiantes procedentes de Madrid -16,9 %-, Alicante -6,8%- y Ávila -5,6%-. Durante estos tres cursos los y las estudiantes proceden de todas las comunidades autónomas excepto Asturias, Ceuta y Melilla, por lo que en este sentido existe gran diversidad de procedencia dentro del territorio español.

Con respecto a la edad, el mayor número de personas se encuentra entre los 17 y 20 años -74,3%- lo que se corresponde con personas muy jóvenes que, generalmente, tienen poca formación sobre todo en estos temas y, lógicamente, poca o ninguna experiencia relacionada con su futura labor profesional, lo que hace que al comienzo de la asignatura muestren poco interés por los temas que en ella se tratan tal y como afirma uno de los docentes de la asignatura:

[...] No me parece que den mucha importancia inicialmente a la asignatura, pero durante el transcurso de la misma se van dando cuenta del potencial que tiene un educador para incluir en su día a día los temas que se tratan en la asignatura, si bien, creo que sería necesario que los temas a tratar se impartiesen en cursos superiores, más cercanos a las prácticas y con mayor nivel de madurez y formativo del alumnado. La experiencia del curso de complementos, en el que se ha impartido la asignatura a maestros titulados del plan antiguo ha sido, en este sentido, muy positiva y han sido muy receptivos a los temas tratados (D.3).

Durante el curso académico 2011/2012 la investigadora tuvo la ocasión de impartir la asignatura en el citado curso de complementos y puede confirmar la afirmación vertida anteriormente tanto en lo que respecta al grado de madurez y la actitud receptiva hacia los temas tratados por parte del alumnado del curso de complementos, como la necesidad de que la asignatura se tratase en cursos posteriores más cercanos a las prácticas y donde los y las estudiantes tuvieran un mayor grado de conocimientos y madurez. No obstante, apreciamos cómo los y las estudiantes de los grados de Infantil y Primaria muestran interés por los temas en los cursos superiores, como demuestra la realización de diferentes unidades de programación para las prácticas relacionadas con los contenidos de la asignatura o el desarrollo de trabajos fin de grado y fin de máster específicos sobre Educación para el Desarrollo (González Fernández 2013a, 2013b; Vírseda Pastor, 2013) y sobre otros contenidos relacionados con la Educación para la paz (De Miguel Espeso, 2013; Garrapucho Jiménez, 2013; Muñoz López, 2013; San Romualdo Velasco, 2013; Valle Calvo, 2013; Aixelá, 2013; Martínez Sevilla 2013; Alonso Legido 2013; García Saiz 2012; Velasco Marugán 2012; Gómez Aparicio 2012).

La mayor parte de los y las estudiantes acceden a los Grados de Educación Infantil y Primaria mediante pruebas de acceso como la selectividad lo que representa un 79,9% y, dentro de éstos, tan solo el 0,5% acceden mediante la prueba de acceso para mayores de 25 años. La siguiente vía de acceso, por número de personas, son los módulos de Formación Profesional (FP), un 16,7%, (generalmente Educación Infantil y Técnico de Animación de Actividades Físicas y Deportivas - TAFAD-), y es una minoría la que accede por ser profesionales titulados que han ejercido como maestros y maestras durante al menos tres años.

Por otra parte, con respecto a los y las estudiantes de Educación Infantil, en las memorias de las titulaciones -a las que la investigadora ha tenido acceso gracias a que durante el curso 2012/2013 tuvo la oportunidad de ser la coordinadora de la titulación del Grado en Educación Infantil- y cuyo extracto se puede encontrar en el anexo XIII, podemos leer lo siguiente:

Es reseñable la contestación que da el alumnado a la pregunta ¿Cuál es el motivo principal por el que elegiste este Grado? Alrededor de las tres cuartas partes de los estudiantes contestan

que han elegido esta titulación por una clara vocación. El componente vocacional es una seña distintiva del Grado (p.8).

Por tanto podemos afirmar que nos encontramos con alumnado motivado con la carrera elegida y, pese a que en las observaciones de aula se aprecia poca participación en las sesiones, sí que se observa esta gran motivación cuando se les brinda la oportunidad de entrar en un aula de Educación Infantil y Primaria a poner en práctica el PAT tal y como afirman Torrego Egido (1997) y Monjas Aguado (2008), ya que responden positivamente tanto a la hora de implicarse en la puesta en práctica como en el posterior análisis y reflexión. Por lo que esa falta de participación a la que aludíamos se debe, en nuestra opinión, a que se les brinda en muy pocas ocasiones la oportunidad de hacerlo a lo largo de su trayectoria académica, por lo que no se debe a una falta de motivación, sino a que sienten mayor seguridad si no participan, en concordancia con lo que ya afirmaba Torrego Egido (1997):

La pasividad y la rutina que han tomado asiento en los centros de aprendizaje y formación hasta apoderarse del alumnado; el alumnado ha aprendido bien su oficio de alumno: callar, memorizar y reproducir los conocimientos correctos (p.4).

Para concluir y como veremos posteriormente con mayor detenimiento, encontramos que los y las estudiantes acceden a los Grados de Educación Infantil y Primaria con escasos conocimientos sobre los temas tratados en la asignatura y, en concreto sobre ED.

CAPÍTULO V: RESULTADOS, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

A lo largo de este capítulo expondremos los resultados extraídos fruto del proceso de investigación. Para ello lo dividiremos en los siguientes apartados basándonos en las categorías de análisis empleadas:

1. Análisis sobre la consecución de los objetivos de la asignatura
2. Análisis de la metodología empleada en la asignatura desde la perspectiva de la ED
3. Evolución de los conocimientos con respecto a la ED
 - 3.1 El conocimiento del término ED por parte del alumnado
 - 3.2 Concepciones del alumnado sobre el hambre y sus causas
 - 3.3 Conocimientos del alumnado sobre otros conceptos relevantes de la ED
 - 3.3.1 El alumnado y su conocimiento del 0,7 %
 - 3.3.2 El alumnado y sus ideas sobre la deuda externa
 - 3.3.3 La noción de comercio justo que tienen los y las estudiantes
 - 3.3.4 El alumnado y el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio
4. Evolución de las actitudes y valores con respecto a la ED

- 4.1 Actitudes y valores previos al paso por la asignatura
- 4.2 Actitudes y valores tras el paso por la asignatura
- 5. Valoración del alumnado sobre la asignatura y en concreto sobre la ED
 - 5.1 Valoración de la asignatura
 - 5.2 Valoración de la asignatura con respecto a su vida personal
 - 5.3 Valoración de la asignatura con respecto a su vida profesional

Para llevar a cabo este capítulo hemos tenido en cuenta los datos y análisis llevados a cabo en el Trabajo Final de Máster (Martínez Scott, 2011), así como varias comunicaciones a congresos donde hemos expuesto los datos fruto del anterior trabajo: Martínez Scott (2011, 2012) y Torrego Egido y Martínez Scott (2012).

1. Análisis sobre la consecución de los objetivos de la asignatura

En este apartado analizaremos la consecución de los objetivos que se pretenden lograr en la asignatura, según la guía docente que se puede consultar en el anexo XI y en la página web de la UVa. Tanto el objetivo número 5 como el 9 están directamente relacionados con la ED pero, tal y como ha quedado patente en el marco teórico, la ED se nutre y enriquece de otras “Educaciones para...” como la Educación para el conflicto y la desobediencia, Educación para los derechos humanos o la coeducación y la igualdad de oportunidades, por lo que los demás objetivos de la asignatura no son ajenos al tema central de nuestro estudio, sino más bien, lo complementan. Comenzamos con el análisis de los objetivos o resultados de aprendizaje que se pretende que alcancen los y las estudiantes.

El objetivo número 1 hace referencia a que sean capaces de: “Discutir y comprender los principales elementos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos [...]” (Monjas Aguado y Torrego Egido, 2011, p.2). Con respecto a este primer objetivo podemos observar que cuando comienzan a cursar la asignatura los conocimientos que tienen sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos son escasos, ya que de las 259 personas del campus de Segovia a las que se les

preguntó en el cuestionario inicial que si sabían cuándo se aprobó o aproximadamente cuántos artículos la componen, el 86,2% directamente no contesta o admite no saberlo. Pese a que no creemos que este deba ser el aspecto más importante que deben aprender, si es cierto que si no tienen unos conocimientos mínimos sobre la materia es difícil que puedan discutir y comprender los principales elementos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por eso, tanto en los cuestionarios iniciales como en los finales se realizó la siguiente pregunta: ¿Crees que hay alguno de los derechos humanos que no se cumpla hoy en nuestro país? Los resultados, como veremos a continuación, no son concluyentes ya que en el cuestionario inicial el 18% no contesta o admite no saber la respuesta porque afirma que no sabe cuáles son los derechos humanos y, aunque este tipo de respuestas es ligeramente inferior en los cuestionarios finales, tan solo descendiendo al 13,3%. En el cuestionario inicial otro 18% afirma que no se cumplen los derechos humanos en España, pero sin llegar a concretar cuáles o por qué, elevándose el porcentaje al 28,6% en el cuestionario final con respuestas como la siguiente: “Si, por desgracia muchos” ((11/12) SOP2 0317).

Además, no se percibe en las respuestas del cuestionario final demasiada diferencia con las del cuestionario inicial ni en el vocabulario, ni en una mayor adquisición de conocimientos. Sin embargo, el segundo bloque de la asignatura se destina íntegramente a este tema y la Educación para el conflicto y la desobediencia, lo que hace que tras cursar la asignatura los conocimientos y la comprensión sobre el tema aumente, ya que pese a que no se plasma en las respuestas ofrecidas en los cuestionarios, sí se evidencia en los exámenes finales realizados en el campus de Segovia en los cursos 2010/2011 y 2011/2012. En este examen tienen que leer una noticia de actualidad y después contestar cinco preguntas, la primera de ellas es hablar sobre qué artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se están vulnerando y por qué, poniendo el énfasis en esta última parte. Dado que se pueden llevar todos los materiales que crean convenientes no se trata de memorizar, sino de saber argumentar críticamente en base a unos conocimientos mínimos. Puesto que el porcentaje de personas que superan sin problemas este examen es elevado, podemos concluir que sí se ha experimentado un aumento sobre los conocimientos relacionados con los derechos humanos. Por otra parte, el tema de los derechos humanos es recurrente en las entrevistas grupales finales y, se hacen afirmaciones como las que

exponemos a continuación, que dan a entender que si han aumentado dichos conocimientos: “Bueno, pero aunque sabíamos cosas, por ejemplo de los derechos humanos, nunca habíamos profundizado tanto, no los conocía a fondo” (EG7.2) o “Realmente ves que..., no sé, que es otra forma de comprender los derechos humanos, ¿no?” (EG5.1). Otra de las citas de una de las entrevistas grupales muestra cómo extrapolan el conocimiento adquirido a la realidad actual:

[...] yo lo he vivido, yo he estado en un sitio donde los derechos humanos no se cumplen, e incluso van en contra de ellos, o sea, una persona que no puede volver a su país porque son refugiados, además la Unión Europea que sabe que este país, está ahí y es de ellos, que pide los derechos humanos y no se le concede, ¿dónde actúan ahí los derechos humanos?, ¿dónde se ven los derechos humanos ahí? (EG6.6).

En los cuestionarios finales también es un tema al que aluden en numerosas ocasiones con afirmaciones como la siguiente: “[...] en todos los trabajos que he realizado me ha parecido que estaban relacionados con los valores de la educación y también en relación con los derechos humanos ((10/11) SP2 0018). Otro aspecto que sale a relucir reiteradamente es la forma en que se han trabajado: “[...] Un ejemplo son las viñetas de los derechos humanos en las que la ironía se convertía en medio para comprender los derechos violados” ((10/11) SP2 0144).

Por tanto, aunque de los cuestionarios no se extrae información concluyente sobre la consecución de este primer objetivo, podemos afirmar que, en general, sí han conseguido ser capaces de discutir y comprender los principales elementos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, aunque no hacen demasiadas alusiones a los aspectos referidos a la discriminación en función de las creencias y la discapacidad, sí lo hacen sobre la discriminación en función del sexo ya que se trabaja también en otros objetivos como veremos más adelante.

En este mismo bloque de contenidos, destinado a la Educación para la paz y los derechos humanos, se trabaja también la Educación para el conflicto y la desobediencia en relación directa con el objetivo número 6: “Comprensión y explicación de los principales elementos de las diferentes teorías sobre los conflictos sociales y educativos y las diferentes estrategias de resolución pacífica de los mismos” (Monjas Aguado y Torrego Egado, 2011) y el número 10: “Saber realizar y

diseñar acciones e intervenciones educativas para la resolución de conflictos en las aulas y centros educativos de educación infantil y primaria” (Monjas Aguado y Torrego Egido, 2011). Se trabajan las diferentes teorías sobre el conflicto haciendo hincapié en la visión positiva del mismo, ya que la mayor parte de los y las estudiantes lo consideran algo negativo antes de cursar la asignatura. Este hecho se puede observar en una de las sesiones cuando se les pide que elaboren su propia definición de Educación para la paz y ofrecen respuestas en las que se incluye: “evitar los conflictos en todo momento” (CC, p.33). También se refleja en los cuestionarios iniciales, ya que cuando responden a la pregunta: “¿La escuela debe educar para la desobediencia y el conflicto?, ¿por qué?”, el 66,6%, considera el conflicto como algo negativo que no se debe enseñar en la escuela o, que de hacerlo, sería para evitarlo, como se puede observar en la siguiente afirmación:

No, ya que la misma palabra educar, quiere decir formar a las personas y hacer que crezcan y que mejoren, por lo tanto como la desobediencia y el conflicto son aspectos que producen que las personas hagan todo lo contrario, es decir que empeoren, por tanto la escuela no debería educar estas dos facetas ((11/12) PP1 0216).

En estas respuestas la gran mayoría relaciona el conflicto con una de sus posibles soluciones, la violencia, con afirmaciones como las siguientes: “No, porque si no siempre estaríamos discutiendo, pegándonos y no nos respetaríamos” ((10/11) SI1 0134) o: “No, porque el conflicto entre personas solo lleva al uso de la violencia y la falta de respeto” ((11/12) SOI1 0520). Lo que evidencia que es un tema que no se trata demasiado en la escuela y que el significado que le otorgan viene dado por la influencia de los medios de comunicación:

Sí, porque cada día hay más conflictos entre personas, y los niños lo ven y, sin querer, lo imitan. Por ejemplo en la tele, hay conflictos a diario, en el fútbol, en política, en economía, etc. Los niños ven eso y les parece normal que existan conflictos ((11/12) SOP1 0344).

Cuando se realiza la misma pregunta en los cuestionarios finales desciende drásticamente al 24,4% el número de personas que entienden el conflicto como un aspecto negativo y, sube al 54,8% el número de respuestas que lo ven como algo positivo, como una

oportunidad de aprendizaje e inherente a la condición humana con afirmaciones como:

Sí, porque es un hecho inevitable que surge a menudo, puesto que vivimos en un mundo plural y con mucha diversidad. Además, mediante el conflicto, podemos asimilar injusticias y la sociedad se puede mejorar. A parte, el conflicto puede considerarse como una oportunidad de aprender, y como ya he dicho antes, su aparición es ineludible y debemos aprender a afrontarlos de forma pacífica ((11/12) SI2 0626).

El conflicto, y las diferentes formas de afrontarlo en el contexto educativo, es otro de los aspectos que salen a relucir en las entrevistas grupales como podemos observar en la siguiente afirmación:

Yo por ejemplo trabajo con niños entrenando baloncesto y..., y yo he aplicado algunas cosas, por ejemplo dimos un tema de resolución de conflictos y desde el primer día sé hacerlo diferente ya, no sé, a mi me, me, me caló mucho (EG3.5).

Por tanto, parece que han asumido que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje y una forma de crecimiento personal. Tras pasar por la asignatura aseguran que ponen en práctica lo aprendido sobre su resolución de forma pacífica, cumpliendo así con el objetivo número 10. Además, la puesta en práctica del PAT en los centros educativos y su posterior presentación al resto del grupo les ofrece también la oportunidad de abordar estos aspectos.

El objetivo número 2 está directamente relacionado con la no discriminación, dando un paso más hacia la acción al hablar de actitudes: “Tomar conciencia y desarrollar actitudes personales favorables a la no discriminación en función del sexo, las creencias y discapacidad” (Monjas Aguado y Torrego Egido, 2011). Este aspecto se trata a lo largo de toda la asignatura y, de forma específica, en el tercer bloque de contenidos denominado: género, educación para la igualdad y currículum. Parece que tras el paso por la asignatura tienen la intención de llevar al aula todo lo que han aprendido, por lo tanto entendemos que también desarrollarán en su vida personal valores como el respeto:

Si, considero que día a día se ha trabajado la Educación para la paz y la educación en valores, tratábamos temas de sexismos, igualdad de etnias... Y por su puesto la importancia de una buena integración en el aula de todos los alumnos y en especial

los inmigrantes, sin ningún tipo de discriminación hacia ninguna persona por cualquier motivo ((09/10) SP2 0062).

En este sentido, observamos que al final de curso, en las entrevistas grupales, aparece la igualdad como un aspecto importante a inculcar en su futuro laboral: “[...] y ser capaz de transmitirlo porque yo si no me creo que hay igualdad o yo no tengo la igualdad, no sé, yo no puedo transmitirlo porque la igualdad es una cosa que no puedes fingir [...]” (EG5.1).

Tanto el objetivo número 3 como el 4 y el 7 están relacionados con la igualdad de género, aspecto que se trata a lo largo de toda la asignatura y específicamente en el tercer bloque de contenidos. El objetivo número 4 hace referencia a: “Comprender y explicar los principales elementos de las teorías de construcción del género, los estereotipos y las atribuciones sociales sobre las mujeres y sobre los diferentes mecanismos sociales de discriminación de las mujeres” (Monjas Aguado y Torrego Egido, 2011). Al comienzo de la asignatura, la mayor parte de los y las estudiantes no saben diferenciar entre lo que es el machismo y el feminismo, ya que a la pregunta de si el feminismo es lo contrario que el machismo el 3,8% no contesta o admite no saberlo y, el 47,9% argumenta de diferentes formas que el feminismo es lo contrario al machismo. Por lo que no sólo partimos de una situación de desconocimiento relacionada con este tema, sino que al feminismo le atribuyen connotaciones tan negativas como las que puede tener asociadas el machismo con afirmaciones como: “Por lo que tengo entendido, lo es; puede que esté equivocado, pero la superioridad, el orgullo y todo lo que influye a pensar que las mujeres son superiores a los hombres, tiene algo que ver con el feminismo ((09/10) SI1 0095).

Tras cursar la asignatura parece que han aumentado los conocimientos relacionados con el tema y así se atestigua en los cuestionarios finales con comentarios similares a: “Me ha ayudado a distinguir mejor los conceptos sexo-género” ((11/12) SI2 0649). Además, es uno de los temas que más mencionan, junto con los derechos humanos, en las entrevistas grupales finales con afirmaciones como la siguiente:

Para mí, no sé sobre el feminismo que hay palabras que a veces confundimos, antes llamaba feminismo a cualquier cosa y ahora ya se realmente lo que es. O palabras que se refieren a la igualdad, es decir, palabras que ya conocíamos o las oímos todos los días pero..., pero que no sabemos el significado real

y que está claro que es necesario saberlas para luego poder enseñarlas. (EG8.2).

Al comienzo de este bloque, en las observaciones realizadas en el aula, comprobamos que la mayoría tiene estereotipos interiorizados con respecto a los roles de género, aspecto que apreciamos principalmente en la actividad del sueño imposible (ver anexo VIII, p.34), donde tras el visionado de un vídeo en el que se muestra una familia en la cual el hombre y la mujer realizan las tareas asociadas a su rol hegemónico, les preguntamos por qué creen que se les pone este vídeo y alguna de las contestaciones fue: “Porque refleja muy bien los roles del hombre y la mujer” (CC, p.34). Tras finalizar la asignatura, las afirmaciones son radicalmente distintas: “[...] hemos aprendido cosas muy positivas y las cuales nos van a servir para transmitírselas a los niños. Como ejemplo concreto diré que el video del sueño imposible nos hizo reflexionar mucho acerca del machismo” ((10/11) SP2 0009). También se observa en las entrevistas grupales finales, donde se acuerdan de esta parte haciendo referencia a los estereotipos que tenían asociados a estos temas y de los cuales ya parece que se han deshecho:

A mí, entre otras cosas, se me quedó grabado cuando estábamos trabajando en lo de la igualdad de género, y nos dijo el profesor: ¿Creéis que...? ¿Cómo lo dijo...? ¿Creéis que el hombre tiene que ayudar a la mujer en las tareas del hogar? Y todos: sí, sí, sí, sí, sí.... Y cogió y dijo: pues muy mal...muy mal, porque no se trata de que uno ayude al otro, ni mucho menos que el hombre ayude a la mujer, sino de que los dos, los dos colaboren... Entonces, yo nunca me lo había planteado así...Claro es que...lo que nos dijo que, el propio contexto a veces con etiquetas y esas cosas... (EG4.3).

Encontramos respuestas similares en los cuestionarios finales, donde afirman que el tema que más les ha impactado ha sido el referido a la coeducación por el aprendizaje que les ha aportado y, de nuevo, por los estereotipos que han dejado atrás:

Gracias a la asignatura me he podido dar cuenta de muchas cosas que desconocía y en lo que más ha cambiado mi opinión es en el tema de coeducación ya que desconocía hasta que punto estamos influidos por los roles de género y estereotipos ((11/12) SI2 0552).

Por tanto, con respecto a los estereotipos, parece que el objetivo de acabar con ellos mediante la adquisición de conocimientos relacionados con las teorías de construcción del género se ha cumplido.

Analizaremos ahora si también han adquirido conocimientos con respecto a la igualdad de género en relación al ámbito educativo. Para ello utilizaremos otra de las preguntas que se realiza en el cuestionario inicial: si la escuela mixta y la coeducativa son lo mismo. El 49,2% no contesta o admite no saberlo y el 23,3% afirma que no son lo mismo pero sin llegar a explicar en qué se diferencian o dando una explicación poco concreta como la siguiente: “No, escuela mixta incluye el término de chicos y chicas juntos, sin embargo coeducativa, puede ser mixta, pero a la vez coeducativa aprenden todos juntos” ((10/11) SP1 0669). Tan solo el 11,6% afirma que no son lo mismo y que la escuela coeducativa hace referencia a la igualdad de género con respuestas como la siguiente: “No, la escuela mixta se refiere exclusivamente a que en las aulas hay tanto chicas como chicos. Pero en la coeducación implica además fomentar la igualdad entre ambos” ((09/10) SII 0170). En el cuestionario final este tipo de respuestas aumenta hasta el 65,4%, son bastante más elaboradas y utilizan el vocabulario de tal manera que da a entender que han comprendido el tema y han aumentado sus conocimientos como muestra la siguiente afirmación:

No, ya que una escuela mixta solo hace referencia a que tanto niños como niñas asisten a una misma escuela con un currículum compartido lo que no garantiza que haya plena igualdad, una escuela coeducativa es una escuela en la que niños y niñas estudian en un entorno igualitario, sin discriminaciones ni trato diferente por cuestión de sexo ((11/12) SI2 0554).

Además, el porcentaje de respuestas que afirma que una escuela coeducativa no es lo mismo que una escuela mixta, pero sin concretar demasiado el por qué, disminuye en los cuestionarios finales al 16,7%, así como también desciende drásticamente el porcentaje de personas que no contestan o admiten no saber la respuesta al 13,3%. Por tanto, parece que han adquirido un mínimo de conocimientos y vocabulario sobre la igualdad de género en relación al ámbito escolar.

El objetivo número 3 hace hincapié en la capacidad de: “Analizar críticamente el currículum, los contextos y los espacios escolares,

desde una perspectiva de género” (Monjas Aguado y Torrego Egido, 2011), mientras que el número 7, aunque también hace hincapié en analizar críticamente, se centra en los materiales y recursos educativos, fundamentalmente libros de texto, desde la perspectiva de género y la no violencia (Monjas Aguado y Torrego Egido, 2011). Antes de trabajar este bloque de contenidos podemos apreciar cómo su análisis crítico sobre la escuela en relación a la igualdad de género es bastante superficial y tampoco quieren profundizar en el, como observamos en la siguiente cita:

La segunda de las preguntas versa sobre si la actual escuela es androcentrista y ninguno de los grupos responde afirmativamente, es más, cuando el docente intenta afirmar que sí lo es poniendo ejemplos sobre ello, le contestan incluso con un poco de enfado intentando debatir pero sin apenas argumentos. [...] No he podido evitar el participar en esta sesión porque para mí era tan obvio el androcentrismo que existe hoy en día en la escuela empezando por el lenguaje, los materiales utilizados, las materias que se imparten, hasta la ocupación de los espacios, que no me podía creer que no lo vieran de esa manera [...] (CC, pp.35-36).

Esta es la primera y única vez que la investigadora ha roto con su rol de observadora no participante a lo largo de todo el proceso de investigación, debido a la actitud mostrada por los y las estudiantes.

Como hemos comentado con anterioridad, el bloque III de esta asignatura está destinado íntegramente a la coeducación y educación para la igualdad y en él se analiza críticamente, desde la perspectiva de género y de la cultura de paz, todo lo relacionado con el ámbito escolar, desde el currículum, hasta los materiales que se utilizan en el aula, pasando por la utilización de los espacios e incluso los medios de comunicación. Tanto en las sesiones teóricas, como en las prácticas y seminarios se hace hincapié en este análisis crítico con cuestiones como: ¿Tiene algo que ver con la escuela? Un maestro o una maestra ¿debe saber algo de esto?, ¿este material sería apropiado para trabajar en el aula?, ¿cómo trabajaríais con él?, que se lanzan para la reflexión y posterior debate tanto en pequeños grupos como en gran grupo como se puede comprobar en el cuaderno de campo (anexo VIII). Gracias a esta forma de trabajar a lo largo de la asignatura parece que adquieren cierta capacidad para analizar críticamente todo lo relacionado con el contexto escolar desde la perspectiva de género

como apreciamos en el cuaderno de campo (anexo VIII, p.19) y también para analizar críticamente la realidad en general a través de la perspectiva de género, aunque sea a un nivel básico, como muestra la siguiente afirmación realizada en una de las entrevistas grupales:

Y no sólo las familias, la sociedad entera, cuando te pones a ver la tele ves un anuncio y hay cosas que, que es que es totalmente anti educativo y, esto es algo que no me planteaba antes de la asignatura pero..., pero por ejemplo yo que sé, hay un anuncio de, hay un anuncio de coches y lo primero que te sacan es un hombre o..., y te hablan de una cocina y te sale en la cocina una mujer (EG3.5).

Por otra parte, para desarrollar los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) deben analizar críticamente mucho material de diferentes organizaciones, así como diferentes experiencias que otras personas han llevado a cabo para decidir si implementarlas en el aula o si toman algo de ellas para adaptarlas y, puesto que este trabajo es tutorizado en todo momento, aprenden a analizarlos en relación al género y en relación a cada uno de los bloques que se tratan a lo largo de la asignatura. Puesto que los trabajos que se han llevado a los centros escolares han tenido, en general, bastante calidad, podemos afirmar que además de la consecución de los objetivos 3 y 7, también se consigue alcanzar el número 8: “Valorar de manera crítica las experiencias educativas en educación para la paz y en educación para la igualdad organizadas en aulas, centros educativos, e instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales”. Por otra parte, el objetivo número 9: “Diseñar, planificar y evaluar estrategias didácticas y actividades propias de la educación para el desarrollo y la educación para la paz y para la igualdad entre mujeres y hombres” también se consigue alcanzar gracias a la programación, puesta en práctica y exposición del PAT, como podemos apreciar en la siguiente afirmación extraída de una de las entrevistas grupales:

Espera, el hecho de ir a un colegio y saber que puedes utilizar estos temas como algo práctico para enseñar a los niños de una forma divertida que ellos lo entiendan, esto ya para mí como maestra es un aprendizaje, te quiero decir, yo recuerdo en la Universidad que estos temas si podía buscar una manera de trabajarlos con los niños y que yo entendiese ¿sabes? Pues que para nosotros buscar actividades e imaginar actividades que puedan gustar a los niños y que puedan ser interesantes y que

puedan aprender de ellas sobre un tema de Educación para la paz no es fácil (EG6.3).

El objetivo número 5, tal y como comentábamos al inicio de este apartado, está íntimamente relacionado con la ED y pone el énfasis en el análisis crítico de la realidad a través de diferentes soportes:

Ser capaz de leer críticamente, discutir y comprender artículos y documentos bibliográficos y audiovisuales relacionados con la globalización, la pobreza y sus causas y la violencia, así como con los agentes que responden a las mismas (ONGs y movimientos sociales) (Monjas Aguado y Torrego Egado, 2011).

Al inicio de la asignatura, incluso al comienzo del último bloque de contenidos correspondiente a la ED, observamos que los y las estudiantes tienen asociados mitos o falsas creencias con respecto a estos temas. Un ejemplo de ello es el ejercicio de las causas del hambre que analizaremos más adelante, donde queda patente que piensan que es consecuencia de la escasez de alimentos y tierras entre otras. O la creencia de que no es oportuno colaborar con las ONGs aportando dinero porque las ayudas no llegan a su destino. Este hecho se puede apreciar, como ejemplo, en una de las sesiones observadas: “Seguimos con la presentación hablando sobre las ONGD y un chico dice en voz alta: - Yo creo que la mayoría de las ayudas no llega a su destino, sino que se las quedan los políticos” (CC, p.12). Estos mitos y falsas creencias son fruto de la falta de información y escaso pensamiento crítico a la hora de analizar la información a la que acceden a través de los medios de comunicación.

Como veremos en apartados posteriores, en la asignatura se trabaja haciendo referencia a la realidad social del momento y reflexionando sobre cómo introducir estos temas en las aulas de Educación Infantil y Primaria analizando artículos, documentos bibliográficos y vídeos para intentar alcanzar este objetivo. Primero se ofrece información sobre los temas a tratar, después se reflexiona en pequeños grupos y en gran grupo y, por último, en el examen final se realiza un análisis crítico sobre un artículo. Normalmente se utilizan cinco o seis artículos diferentes y varios de ellos están relacionados con la ED.

Esta forma de trabajo es valorada positivamente por los y las estudiantes porque consideran que les ha servido para ser personas críticas en relación a la ED con comentarios como el siguiente: “Sí,

por ejemplo el ver videos que nos ayudaban a analizar la realidad global, la pobreza que hay en el mundo para desarrollar nuestra capacidad crítica y así también nuestros valores” ((10/11) SP2 0072). Además, afirman que les ha permitido observar la realidad desde otra perspectiva:

Ha cambiado mi propia opinión y forma de ver el mundo y forma de pensar. Como hemos visto las cosas como son y he conocido información de injusticias y pobreza, entre otras, que antes no conocía. Me he vuelto más crítica ((10/11) SI2 0264).

Se aprecia un antes y un después de cursar la asignatura, ya que al comienzo su capacidad crítica es inexistente a causa de los mitos y falsas creencias que tienen asociados y, tras cursar la asignatura se observa una mejora en esta capacidad aunque sea a nivel básico, por lo que podemos afirmar que se ha cumplido con el objetivo.

2. Análisis de la metodología empleada en la asignatura desde la perspectiva de la ED

Una vez analizada la consecución de los objetivos de la asignatura creemos necesario analizar también si la metodología empleada sigue una línea acorde con la ED, ya que tal y como afirmamos en Martínez Scott, Gea Fernández y Barba (2012): “La Educación para el Desarrollo no se puede realizar desde cualquier planteamiento metodológico, sino que exige que las estrategias didácticas utilizadas reúnan una serie de características (GEDEPAZ, 2003)” (p.32). Haremos ahora referencia a estas características para ir analizando una por una si están presentes en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. La primera de ellas es la necesidad de una visión globalizadora, partir de propuestas globales y que impliquen la personalidad de quienes forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez Scott *et al.*, 2012). En este sentido, la asignatura está concebida de tal manera que pese a que la ED se trata de forma específica al final de la asignatura, todos los demás bloques de contenidos tienen una estrecha relación con la misma y, sin ellos, sería complicado poder comprender en profundidad este último bloque y todo lo que en él se trabaja. Por otra parte, en las entrevistas

individuales realizadas al profesorado hemos podido comprobar la importancia que otorgan al hecho de que la asignatura favorezca el poder mostrar su personalidad y transmitir su compromiso social:

[...] Una cosa positiva de la asignatura es que puedes estar educando, enseñando como eres tú, quiero decir que a mí hay otras asignaturas que me pueden costar más o menos, pero en esta asignatura pues los contenidos son valiosos, son humanizadores y eso para mí es muy positivo, no sé si luego lo será para los estudiantes pero para mí sí, entonces..., eso yo lo veo muy importante (D.2).

En este sentido, los y las estudiantes destacan la actitud, cercanía y compromiso del profesorado como aspectos esenciales para valorar positivamente la asignatura como veremos más adelante y podemos apreciar en las siguientes afirmaciones: “Valoro muy positivamente la implicación de la profesora con el grupo y con la asignatura” ((11/12) VP2 0415) y “Puedo señalar el interés y compromiso mostrado por los profesores, su cercanía en el trato y su calidad como personas (11/12) SP2 0464).

La siguiente característica que a nuestro juicio deben reunir las estrategias didácticas empleadas en la ED es la flexibilidad, pues pensamos que se ha de tener en cuenta las condiciones de las personas y el contexto, abrir las instituciones a la sociedad y sus problemas, así como sugerir preguntas, proporcionar pistas e indicar alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez Scott *et al.*, 2012). En la asignatura de Educación para la paz y la igualdad se lleva a cabo un cuestionario inicial que sirve para averiguar qué conocimientos previos posee el alumnado y poder así programar de forma que se ofrezcan a los y las estudiantes las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos que se propone la asignatura. En cuanto a abrir la universidad a la sociedad, pese a que nos encontramos con una institución bastante hermética, la asignatura ha conseguido llevar a cabo esta apertura de diferentes maneras como hemos podido comprobar tanto en las observaciones llevadas a cabo, como en las entrevistas realizadas al profesorado y que podemos apreciar en las siguientes afirmaciones:

Intentamos conectar la asignatura con lo que sucede en el día a día, ofreciendo al alumnado la posibilidad de participar. Por ejemplo, cuando se desarrollan actividades de colectivos sociales, especialmente ONGDs, tipo “Pobreza cero”, les

invitamos a participar, o cuando surgen cursos de formación, ya sea en la Universidad (se lleva desarrollando desde hace varios años un curso anual de introducción a la cooperación al desarrollo -curso ICID-) o fuera de ésta, les informamos o incluso tratamos de incluir la actividad entre los contenidos y propuestas del curso. El último año, por ejemplo, ha surgido una iniciativa dentro del colectivo universitario, la plataforma “Segovia en Vela”, que defiende la universidad pública frente a los recortes sociales y que ha convocado diferentes acciones reivindicativas a las que invitamos a participar a nuestro alumnado vinculando lo que se hace con contenidos de la asignatura como la Educación para el Conflicto y la Desobediencia o la defensa de los derechos humanos (D.3).

La mayoría del profesorado asegura que favorece esta apertura a la sociedad mediante diferentes acciones:

[...] Con las jornadas que se han hecho, la gente que se ha traído de fuera, son gente de ONGs, de movimientos sociales, de grupos de teatro, es gente que está moviéndose y además, pues claro, como vamos a las escuelas, pues se establece contacto con las escuelas, quiero decir, que nosotros en eso desde luego que no estamos aislados, o sea que sí que es una asignatura que tiene conexión, hombre no tenemos una vinculación directa con una plataforma de voluntariado, con una coordinadora de ONGs, con no se qué, pero desde luego tenemos relaciones y eso es muy importante y con la Oficina de Cooperación de la Universidad que siempre ha influido en esta asignatura, no sé cómo quedará ahora y en el futuro tras los recortes producidos por la estafa esta que estamos viviendo, pero hasta ahora pues ha sido así (D.2).

Los y las estudiantes aluden al hecho de que esta apertura ha favorecido un mayor aprendizaje a lo largo del curso:

La verdad esta asignatura me ha encantado, no me esperaba que los profesores fueran a ser tan cercanos y que nos iban a hacer tantas actividades, que nos iban a traer personas para hacer jornadas con el aprendizaje tan grande que ello supone y, sobre todo, que gracias a ellos he podido estar en un colegio con niños y niñas ((10/11) SI2 0283).

Aunque si bien es cierto que para que la asignatura fuera totalmente coherente la institución debería también participar de estas acciones, no sólo a través de la Oficina de Cooperación, sino desde la misma organización como destaca Manzano Arrondo (2012) cuando habla de una verdadera ciudadanía universitaria y que encontramos totalmente acorde con los fines que la ED busca:

No basta con los miembros del profesorado si en el barco no navegan también los gestores, el personal de administración y servicios, el impresionante conjunto de estudiantes deseosos de hacer algo que merezca la pena e incluso los grupos de poder y presión que pululan en torno a la institución (p.71).

El profesorado de la asignatura confirma este hecho con afirmaciones como la siguiente: “Creo que es una asignatura que tiene que ver también con la organización del centro, es decir, que debería ser más partícipe” (D.1).

La tercera de las características a las que aludimos se refiere a la necesidad de implementar una metodología comunicativa, activa, participativa, que incite a la indagación y que favorezca la relación de las personas implicadas en el proceso (Martínez Scott *et al.*, 2012). Podemos comprobar en palabras de los y las estudiantes cómo la asignatura ha favorecido las relaciones grupales: “Positivos: la forma de trabajo y las buenas relaciones que se han fomentado y que han hecho que nos conozcamos mejor y se haga grupo” ((11/12) SI2 0614). Así como las relaciones entre estudiantes y docentes: “[...] Destacar que la manera de trabajar era muy positiva ya que había una buena relación entre profesor-alumno” ((09/10) SI2 0222).

Además, podemos observar que se ha incitado a la indagación y favorecido la participación por parte del profesorado:

La metodología se basa en la participación, a través de prácticas que plantean temas sobre los que el alumnado tiene que opinar en debates, dinámicas de grupo, juegos de rol, etc., se busca utilizar recursos que sean significativos para el alumnado universitario y que, al mismo tiempo, tengan transferencia para su posterior labor como docentes. En cuanto a las actividades hay gran variedad, lectura de textos y comentario de los mismos, exposiciones teóricas en clase, videos, cuentos, juegos, fichas de trabajo para la reflexión en las prácticas, proyecto de acción tutorado, etc. (D.2).

Y también lo percibe así el alumnado como podemos apreciar en varias afirmaciones similares a las siguientes: “la mayor parte del tiempo han sido debates y no ha sido la simple asignatura que vienes escuchas y te vas [...]. Los trabajos para reflexionar sobre lo que es el mundo” ((11/12) SOP2 0305) o:

Mi valoración global de la asignatura es muy positiva. Creo que la metodología participativa nos ha permitido aprender e interiorizar el conocimiento de una manera más efectiva a través de la comprensión, el debate y la vivencia. Agradezco mucho la oportunidad de dar una clase en el colegio ((11/12) SP2 0517).

Como hemos comentado, pese a que la ED debe ser un proceso global, podemos hablar de tres momentos o etapas que se han de presentar unidas: ver, juzgar y actuar o como también se las ha nombrado: conocer, reflexionar y actuar (Martínez Scott *et al.*, 2012). Comprobaremos ahora que a lo largo de la asignatura se dan las tres fases. Las dos primeras se favorecen gracias a la estructura que en el Espacio Europeo de Educación Superior se establece: sesiones teóricas, prácticas y seminarios. En las sesiones teóricas se ofrece información, se reflexiona sobre ella y se intenta que se acerquen lo máximo posible a determinadas situaciones relacionadas con la teoría:

[...] yo me he encargado más de la parte práctica, digo perdón, de la parte teórica, entonces bueno pues yo seleccioné las lecturas, las hemos trabajado no solo contando cosas en clase, sino también exponiendo situaciones. [...] que luego esta parte teórica la trabajamos con un examen, pero que en realidad ese examen es juzgar una situación a partir de la prensa ¿no? y entonces hay que aplicar esa teoría que se ha ido aprendiendo, que abarca no solo la ED sino el género también, la igualdad, etc. (D.2).

Según la percepción del profesorado esta forma de trabajo favorece que se asomen a la realidad a nivel global desde otra perspectiva:

Es cierto que las cosas que hacemos pues les abren otros... que eso es lo..., es lo que pretende la asignatura y lo que aporta de alguna manera, pues nos abren hum..., contemplar situaciones, estudiar y planteárnoslas desde otro punto de vista y contemplarlas como no las han contemplado (D.1).

Aspecto que es percibido de igual forma por el alumnado, como hemos visto con anterioridad, y que podemos comprobar con afirmaciones como la siguiente: “Ha sido una asignatura que nos ha abierto los ojos sobre las desigualdades que hay en el mundo de una forma dinámica, “divertida”, asequible, etc.” ((10/11) SI2 0241).

En las prácticas se recrean situaciones sobre los temas que se han tratado en la teoría, de forma que pueden vivir esas experiencias como propias, reflexionar sobre lo vivido y extrapolarlo a su día a día llevando a la práctica así el denominado enfoque socioafectivo el cual pretende:

Un aprendizaje integral, que no afecte sólo a la posible transformación de los conocimientos e ideas (a lo intelectual), sino también a las emociones, a los valores e, incluso, en la medida de lo posible y desde el respeto a la autonomía, a las actitudes y comportamientos (Martínez Scott *et al.*, 2012, p.33).

Este enfoque socioafectivo es destacado por los y las docentes de la asignatura como un eje central de la misma y no solo para el bloque de contenidos que versa sobre la ED:

[...] lo que trabajo son más dinámicas de grupos, es más la parte socioafectiva, el método socioafectivo, que realmente vivencien cosas relacionadas con la Educación para la paz, los derechos humanos, la igualdad y la cooperación al desarrollo, no tanto enfocado a la educación o a los recursos educativos didácticos sino ya a la persona en sí (D.1).

Por último, en los seminarios se programa, se pone en práctica en un centro de Educación Infantil o Primaria y se expone, un trabajo sobre uno de los temas de la asignatura, de forma que se tiene en cuenta el contexto y se incide sobre él desde la educación formal:

[...] y por último, un tercer foco de acción es el que trata de vincular los temas tratados con la práctica docente, a través del desarrollo de un PAT que consiste en la elaboración de una propuesta de intervención educativa relacionada con los temas tratados en la asignatura, propuesta que es llevada a la práctica en colegios, con escolares de Infantil y primaria. Esta experiencia, puntual, ya que son solo una o dos sesiones con escolares, sin embargo, da a la asignatura, en mi opinión, una dimensión más cercana a la práctica y permite transmitir al

alumnado en formación la idea de que estos contenidos pueden ser llevados al aula (D.3).

Como veremos más adelante, el hecho de llevar a un centro escolar un proyecto propio basado en los temas que se trabajan a lo largo de la asignatura es uno de los aspectos más valorados por el alumnado debido a que supone un gran aprendizaje de cara a su futuro laboral: “[...] las actividades de contar el cuento a los niños de la Neja y el taller en el aula del PAT, han sido muy positivos y que sirven mucho de aprendizaje para el futuro” ((10/11) SP2 0035).

En cuanto a la fase de acción, con posterioridad analizaremos si el alumnado de manera individual se implica en este sentido. Respecto a asignatura esta fase se lleva a cabo programando diferentes acciones relacionadas con diferentes actores la sociedad: ONGs, asociaciones, centros escolares, etc., tal y como hemos comprobado anteriormente.

Por tanto, podemos afirmar que la metodología que se lleva a cabo en la asignatura es acorde con la que pensamos que se debe seguir en cualquier proceso de ED, ya que ofrece una visión globalizadora, es flexible, comunicativa y ofrece a los y las estudiantes la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la realidad global y sus interdependencias así como actuar para tratar de superar las desigualdades existentes.

3. Evolución de los conocimientos con respecto a la ED

En este apartado analizaremos cómo evolucionan los conocimientos sobre ED de los y las estudiantes exponiendo los datos más relevantes que hemos extraído a lo largo de la investigación.

La ED nunca había gozado de tanta consideración como en últimos años (Ruíz Varona y Celorio 2012), sin embargo, sigue siendo un término controvertido y cada vez más cuestionado por las connotaciones negativas que puede tener en múltiples campos: económico, político, ecológico, social o cultural tal y como apuntan Celorio y Celorio (2011). Este hecho, unido a “la escasa penetración de la ED en el ámbito de la educación formal y su muy débil presencia

en los currículos escolares” (Ruíz Varona y Celorio, 2012, p.85), hace que los y las estudiantes de los títulos de grado en Educación Infantil y Primaria comiencen su formación con escasos conocimientos sobre el tema, lo cual es bastante preocupante, tal y como afirma alguno de los docentes de la asignatura:

De la ED no saben nada, salvo una minoría reducida, pero no saben qué es la ED y no sólo es el concepto [...] y lo que es este tipo de educación, sino que los contenidos de la propia ED, la magnitud de las desigualdades existentes, de la injusticia global, pues son cosas que ni sospechan. [...] Hay un desconocimiento absoluto sobre las grandes cuestiones sociales, políticas, de cómo está la desigualdad que hay en este mundo en el que vivimos, de la discriminación por razón de género..., bueno pues sobre todas estas cuestiones hay una..., un desconocimiento muy preocupante [...] (D.2).

Otro docente confirma esta falta de conocimientos relacionados con la ED: “En general hay una falta de formación en los temas que se imparten en la asignatura y una gran mayoría desconoce lo que es la ED o temas concretos como los Objetivos del Milenio, la coeducación, etc.” (D.3).

Por tanto, coincidimos con Fernández Sancha, Martínez Arnáiz y Pérez Serrano (2012) cuando afirman que el alumnado accede a la universidad con un bajo nivel en cuanto a conceptos básicos sobre ED se refiere y, que también sale a relucir en las observaciones realizadas en el aula: “Parece que la mayoría no ha oído hablar de estos temas anteriormente ya que sus conocimientos son realmente escasos” (CC, p.11). Este hecho corrobora la necesidad de ampliar el campo de acción de la ED y la importancia de no dejar su enseñanza únicamente para el ámbito universitario, sino que se debe impartir desde etapas tempranas tanto en la educación formal, como en la no formal.

3.1 El conocimiento del término Educación para el Desarrollo por parte del alumnado

Las entrevistas grupales iniciales confirman de nuevo esta escasez de conocimientos sobre el tema ya que la gran mayoría admite no saber qué significa la ED o relaciona el término con el desarrollo personal

individual: “Educación para el Desarrollo como individuos” (EG2.1), o bien con las competencias necesarias para desarrollar su futura práctica docente: “Pues me imagino o quiero imaginarme que significa enseñar para que la persona que enseña sepa por si misma a seguir aprendiendo, creo, pero yo no lo sé ¿no? enseñar a aprender” (EG2.4).

Por otra parte, los cuestionarios, los ejercicios realizados en clase y las observaciones de aula confirman este hecho tal y como veremos más adelante.

En cualquier caso, se evidencia que la posición de partida de los y las estudiantes de Magisterio, sea cual sea el Grado en el que se inician, es de desconocimiento en su gran mayoría, sobre qué es eso de la ED. No hay ni siquiera conceptos elementales asociados al término que puedan dar indicios de que se busca una educación para la solidaridad, una educación que cuestione los desequilibrios existentes en nuestro mundo. Quizás una de las causas de este desconocimiento radique en que educación y desarrollo, tomados por separado o conjuntamente, son “términos polisémicos” por definición, tal y como afirman Argibay, Celorio y Celorio (1997) pues varían en cada cultura e incluso en cada lapso temporal en una misma cultura y sociedad. Así pues, nos encontramos, tal y como argumentan estos autores, ante conceptos ambiguos y polivalentes, tan ambiguos y polivalentes que remiten a cuestiones relacionadas con la Psicología Evolutiva o con la Didáctica General.

Pero la situación encontrada sobre el desconocimiento generalizado de qué es la ED nos remite a otra realidad, en nuestra opinión: la escasa presencia de la ED en la educación formal, sobre todo en la etapa de Secundaria, la que forja la mayoría de los conocimientos pedagógicos de quienes serán docentes en el futuro e incluso en otros contextos educativos, ya que tampoco es frecuente que la ED esté presente en la educación no formal o informal. Este hecho se ratifica en las afirmaciones que realizan los y las estudiantes en los cuadernillos de las jornadas de ED realizadas en Segovia en el curso académico 2011/2012 con afirmaciones como:

En España en los colegios y en los institutos no era muy habitual escuchar hablar sobre la Educación para el Desarrollo y de hecho ahora en los colegios tampoco se habla de este tema, por lo menos refiriéndose al término Educación para el Desarrollo (CJ.3).

En otros casos es tratada con carácter asistencialista y sin entrar a valorar el fondo de la cuestión, el por qué de las cosas, tal y como demuestra la siguiente afirmación de una de las entrevistas grupales:

Yo he ido a un colegio religioso también y a mí me hubiera gustado que hubiéramos ido un poquito más allá de la lucha del Domund, o sea, de realmente concienciar a los niños de que tú des un Euro..., eso no es cooperación al desarrollo... (EG7.4).

Si este es el punto de partida –el desconocimiento de qué es eso de la ED, incluso la perplejidad ante el planteamiento del término- podría esperarse que la asignatura fuese muy útil en la evolución de los conocimientos del alumnado, de manera que la impresión generalizada de los y las protagonistas de nuestro estudio fuese de un elevado grado de satisfacción. Pero no es esa la realidad encontrada, al menos desde la perspectiva de algunos docentes de la asignatura, los cuales señalan algunos logros, pero también bastantes sombras. Cuando les preguntamos qué creen que aprenden los y las estudiantes en Educación para la paz y la igualdad y, en concreto sobre ED, parece que perciben que realmente se produce una adquisición de conocimientos como demuestra la siguiente cita:

Pues hay cosas que se les dicen en ED, lo que es la mera información, pues hay cosas que van a aprendiendo pero..., yo diría que de la ED aprenden cuáles son los valores que deberían trabajarse y también aprenden algunas..., conocen algunos recursos, algunos materiales que están por ahí y..., algunas magnitudes de la injusticia global que decía yo antes, pocas, pero..., de ahí no pasamos. [...] A ver, hay un..., un aumento en algunos conocimientos muy escasos, muy rudimentarios (D.2).

Pese a que la percepción es positiva con respecto a la adquisición de conocimientos y, tal y como afirma el anterior docente estos conocimientos son escasos, la adquisición de los mismos parece ser permanente en el tiempo como podemos comprobar gracias a la siguiente afirmación:

He podido comprobar este año, con alumnado de 4º curso, cómo en muchos casos ha quedado un poso importante, si bien sería necesario seguir trabajando en estos temas con mayor tiempo y conseguir que estos temas estuviesen presentes en los

últimos cursos de la formación de los maestros y maestras (D.3).

Por tanto, desde el punto de vista de los docentes podemos decir que adquieren unos conocimientos básicos, pero haciendo un cómputo global éstos son escasos, pese a que les quede un poso importante.

Pasamos ahora a analizar si realmente estos conocimientos previos del alumnado aumentan centrándonos en los trabajos realizados por los y las estudiantes en clase, los cuestionarios iniciales, las entrevistas grupales y las observaciones de aula.

Las respuestas ofrecidas al cuestionario inicial y final concuerdan con la percepción de los docentes de la asignatura como veremos a continuación.

Analizando la información volcada en la Tabla 14 observamos cierta evolución en el conocimiento sobre el significado del concepto de ED que pasamos a detallar. En el cuestionario inicial, el segundo grupo con mayor número de respuestas, es decir el 36,6 %, no contesta o admite no saber qué significa el concepto ED, mientras que en el cuestionario final este porcentaje desciende al 23,9%. Veremos ahora si este descenso concuerda con una mayor calidad en las respuestas y, por tanto, con una evolución en los conocimientos de los y las estudiantes.

Tabla 14: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Sabes qué es Educación para el Desarrollo?

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO	CUESTIONARIO INICIAL		CUESTIONARIO FINAL	
	Número de respuestas	%	Número de respuestas	%
Superación desigualdades	5	0,7	249	33,4
No sabe o no contesta	248	36,6	184	23,9
Concienciación desigualdades N-S	3	0,4	126	16,4
Sin precisar	64	9,4	75	9,7
Educación en valores	38	5,6	65	8,4
Desarrollo personal	274	40,4	59	7,7
Desarrollo países del Sur	13	1,9	48	6,2

Como medio para cambiar el mundo	13	1,9	30	3,9
Desarrollo sostenible	7	1,0	20	2,6
Desarrollo de un país	23	3,4	18	2,3
Medio para mejorar la educación	13	1,9	16	2,1
Educación para los cambios y progreso	19	2,8	4	0,5
Interculturalidad			1	0,1

Fuente: Elaboración propia.

Esta adquisición de conocimientos a la que aludimos se puede apreciar también si analizamos cómo el mayor número de respuestas en el cuestionario inicial, el 40,4%, relaciona el término con el desarrollo a nivel personal y desciende al 7,7%, en el cuestionario final. Tal y como comentamos con anterioridad, la ED es un contenido que apenas se trabaja en la educación formal y, la predisposición de los y las estudiantes a formarse sobre temas relacionados con la evolución y el desarrollo infantil necesarios para la actividad docente, puede ser la causa de este elevado número de respuestas en el cuestionario inicial. Algunos ejemplos que encontramos son los siguientes: “Me imagino que será algún tipo de educación que consista en aprender cómo tratar y como enseñar contenidos a los niños para que su desarrollo sea correcto” ((09/10) SI1 0103), “Educación para el desarrollo puede ser una educación que nos sirva para desarrollarnos como personas” ((11/12) SOI1 0494). Debido al considerable descenso de este tipo de respuestas que se produce en el cuestionario final, deducimos que se ha experimentado cierta evolución en el conocimiento sobre el concepto de ED del alumnado.

Varias respuestas, tanto en el cuestionario inicial -1,9%- como en el cuestionario final -2,1%-, relacionan la ED con la mejora de la educación en sí, con afirmaciones en el cuestionario inicial del tipo: “La educación para el desarrollo está basada en la mejora de los métodos para el aprendizaje y la enseñanza” ((11/12) VP1 0261). Estas respuestas varían sustancialmente en los matices empleados en el cuestionario final, ya que la mayoría se centran en mejorar la educación para superar las desigualdades existentes y no tanto en mejorar el funcionamiento del sistema educativo tal y como sucedía en los iniciales. Algunos ejemplos de este tipo de respuestas son los

siguientes: “Es aquella que tiene la finalidad de promover la educación a aquellas regiones que por motivos económicos no tienen acceso a ella” ((11/12) VI2 0709) o:

Educación que se debería tener con todos los niños. No todos los niños pueden ir a la escuela como en los países cercanos a nosotros muchos niños de África no pueden escolarizarse, y trabajan con “salarios” escasos. No tienen infancia estos niños. Explicar a los niños que el mundo no es justo y existen muchas desigualdades, en este sentido ((11/12) SI2 0546).

Dentro de este grupo de respuestas podemos encontrar, en los cuestionarios iniciales, un número significativo -5,6%- que vincula la Educación para el desarrollo de la persona con la educación en valores: “Proceso mediante el cual se enseñan valores necesarios para el posterior desarrollo del niño” ((11/12) VI1 0531). Esta cifra sube al 8,4% en el cuestionario final, sin embargo, en estos cuestionarios las respuestas adquieren un matiz diferente ya que no se centran tan solo en el desarrollo personal sino, de nuevo, en la superación de desigualdades con respuestas como: “Es una educación en valores, valores de igualdad entre países desarrollados y países subdesarrollados. Todos debemos comprometernos para ayudar a los países en vías de desarrollo ya que la mayoría no tienen recursos” ((11/12) SP2 0463) o “Es una educación que fomenta la igualdad, y actitudes solidarias entre los diferentes continentes” ((10/11) SP2 0037).

En el cuestionario inicial un 9,4% de las respuestas son tan ambiguas y poco elaboradas que no precisan en qué se centra la ED como demuestran los siguientes ejemplos: “La educación para el desarrollo, es enseñar a que partiendo de una base determinada se puedan desarrollar más cosas” ((09/10) SP1 0007) o “Aquella que aporta cosas positivas para el futuro” ((11/12) SP1 0401). Este grupo de respuestas ocupa el tercer lugar sobre el total y podemos apreciar que el 25% de ellas aportan cierto matiz de mejora con respecto a la situación actual: “Es una asignatura con el objetivo de mejorar el futuro de la sociedad” ((11/12) SOI1 0498). En los cuestionarios finales el número de respuestas ambiguas, poco precisas y poco elaboradas es ligeramente superior, llegando al 9,7%, pero también es mayor el número de personas que aporta un matiz de mejora social llegando al 44%, con respuestas como: “Educación que tiene por

objetivo el lograr que nuestra sociedad evolucione y se desarrolle de manera positiva” ((11/12) VI2 0721).

Una de las connotaciones negativas, de las que hablábamos al comienzo de este apartado y, que suele asociarse a la ED, es pensar en el desarrollo como algo lineal donde el subdesarrollo se considera un nivel inferior que hay que superar, mediante una serie de pasos, en la escala continua de desarrollo. Mesa (2000) afirma que no es extraño que la mentalidad desarrollista se extienda, por ello, el 3,4% del alumnado, en el cuestionario inicial, relaciona el término con la educación encaminada al desarrollo de un país visto desde este enfoque con respuestas del tipo: “Formación para el crecimiento económico de un país” ((11/12) VP1 0264). Este porcentaje desciende en los cuestionarios finales al 2,3% aportando gran parte de las respuestas matices destacables del tipo “Educar para el desarrollo real de los pueblos y países. Colaborando en su construcción tanto económica como social” ((11/12) VI2 0743), ya que no hace referencia únicamente al desarrollo económico o tecnológico, sino que incluye matices relacionados con el desarrollo humano. Por otra parte, unido a este concepto de desarrollo, encontramos en los cuestionarios iniciales que el 1,9% de las respuestas se centran en el desarrollo de los países del Sur como: “Educación que intenta adaptar las nuevas tecnologías en los países pobres y ayudar a su desarrollo” ((11/12) SOP1 0335) o “La educación que se debe dar a esos países subdesarrollados o en vías de desarrollo para que con sus propios conocimientos salgan de su situación y alcancen el desarrollo” ((11/12) SP1 0449). En los cuestionarios finales este porcentaje es mayor llegando al 6,2%, pero la mayoría de las respuestas abandonan la posición paternalista adoptada en las respuestas anteriores para darle mayor importancia a la solidaridad entre naciones con respuestas como: “La educación para el desarrollo, la solidaridad de los países desarrollados con los subdesarrollados, para que su desarrollo social, cultural, económico y político sea equitativo” ((10/11) SP2 0078) o “Es la educación para ayudar a que los países en vías de desarrollo sean capaces de salir de su situación por sí mismos y de esta manera se pueda acabar con las desigualdades a través de la solidaridad” ((11/12) SP2 0522).

Vivimos en una época de constantes cambios en una sociedad denominada de la información entre otros por Flecha, Gómez y Puigvert (2001). Estos cambios, impulsados en gran medida por el continuo avance tecnológico, favorece que el 2,8% de las respuestas

del cuestionario inicial relacione el concepto de ED con una educación destinada a la adaptación a dichos cambios: “Educación orientada al desarrollo y a todos los cambios que éste conlleva, sabiéndose adaptar a los mismos” ((11/12) SOI1 0483), descendiendo considerablemente este porcentaje hasta llegar al 0,5% en los cuestionarios finales y ofreciendo respuestas similares a las anteriores.

Otra de las connotaciones negativas que se asocian al término desarrollo es aquella relacionada con la degradación medioambiental, lo que explica que un 1% responda al cuestionario inicial de la siguiente manera: “Una educación que tiene el propósito de promover actitudes y acciones que respeten el medio y que permitan el desarrollo del país” ((11/12) PII 0608) o “Es una educación que promueve el desarrollo sostenible” ((09/10) SP1 0021). Este porcentaje de respuestas se eleva al 2,6% en los cuestionarios finales.

Se identifica así la educación para el desarrollo no sólo con la educación para el desarrollo sostenible, sino con la propia educación ambiental, quizás debido a que, como indica María Novo (2009), la educación ambiental es un movimiento educativo que puede exhibir una trayectoria de más de 30 años trabajando sobre los vínculos medio ambiente/desarrollo y ha tenido una alta presencia en las instituciones de educación formal. Este hecho también se aprecia en las observaciones realizadas en el aula, donde vemos que el concepto de desarrollo que tienen asociado no ofrece ninguna relación con el desarrollo humano pero sí con el desarrollo sostenible: “parece que tienen un concepto de desarrollo relacionado con el medio ambiente y también de carácter desarrollista” (CC, p.3).

Aunque ninguna persona ha dado una respuesta plenamente acertada al término ED en el cuestionario inicial, cabe destacar que el 1,9% lo relaciona con una educación cuya finalidad es transformar o mejorar el mundo: “Pienso que la educación para el desarrollo pretende concienciar a las personas para crear una sociedad mejor y más justa” ((11/12) PII 0609) o “La educación impartida con el objetivo de mejorar la sociedad para conseguir un mundo mejor” ((11/12) SOP1 0320), porcentaje que se eleva al 3,9% en los cuestionarios finales con respuestas parecidas a las anteriores.

En el cuestionario inicial el 0,4 % relaciona la ED con la concienciación sobre las desigualdades entre el Norte y el Sur: “Una educación que nos conciencie de que hay que ayudar al desarrollo de los países del sur” ((11/12) SP1 0393). En el cuestionario final, este

tipo de respuestas ocupa el tercer lugar, con 16,4% lo que, de nuevo, evidencia la evolución que han experimentado los y las estudiantes con respecto a la adquisición de conocimientos relacionados con el concepto de ED. Varios ejemplos de respuestas de este tipo las podemos encontrar las respuestas que podemos encontrar en el cuestionario final son las siguientes: “Educar para el Desarrollo es hablar del Sur, pero también hacer pensar a los alumnos desde el Sur, ponerse en el lugar del otro” ((10/11) SP2 0005), “Se encarga de concienciar y movilizar a las personas en defensa de los derechos vulnerados de los países del sur. (que previamente hemos arruinado y explotado)” ((11/12) SP2 0511), “La educación para el desarrollo se basa en la concienciación de la situación de desigualdad mundial actual entre países del norte y del sur y en que se debe actuar para cambiarla” ((10/11) SP2 0020) o “Si, es un proceso que busca concienciar a la sociedad de las injusticias vividas a nivel mundial para así crear un mundo más justo y equitativo” ((11/12) SI2 0661). Como podemos comprobar, a parte de una evolución en el conocimiento sobre el concepto de ED, estas respuestas ponen de manifiesto la aceptación de que la ED no consiste simplemente en concienciar, sino que es necesario dar un paso más y actuar. Además, denotan también una mayor evolución del pensamiento crítico de los y las estudiantes y mayor comprensión de la realidad mundial. Incluso si analizamos un poco más el discurso presente en estas respuestas nos daríamos cuenta de un enriquecimiento conceptual. En efecto, en ellas se incorpora la expresión “el Sur” o “países del Sur”, que es muy propia de la ED. Tal y como afirma Chaparro (2009), la palabra Sur ha nacido en la ED para hacer referencia a lo que antes se denominó países pobres o subdesarrollados, frente a un Norte que engloba a los ricos o desarrollados. Estos términos, Norte-Sur, se utilizan para ayudar a asimilar una realidad muy compleja y huir de simplificaciones que tienen su asiento en un mentalidad desarrollista. Si los y las estudiantes dominan ya esta terminología está claro que han avanzado en la ED.

Por otra parte, en las frases anteriores aparecen otra serie de cuestiones que pueden considerarse como un buen muestrario de los objetivos de la ED: tomar conciencia de la desigualdad, movilizar a las personas para rechazar la injusticia, desarrollar la empatía en el alumnado para ponerse en la situación de los países del Sur... En ese sentido, esto puede ser valorado como una prueba de logros educativos en relación con los objetivos de la asignatura.

En relación a la necesidad de actuar, en el cuestionario inicial el 0,7% relaciona la ED con la superación de las desigualdades entre los países del Norte y los del Sur entre las que destaca la siguiente por su alusión a la cooperación:

La educación para el desarrollo es la educación que se lleva a cabo para lograr el desarrollo de todos los países, sobre todo de los más desfavorecidos, y lograr la igualdad. La educación para el desarrollo se trata desde la cooperación ((11/12) SP1 0424).

En el cuestionario final el número de respuestas similares a las anteriores se eleva notablemente hasta el 33,4%, de hecho este es el primer grupo en cuanto a número de respuestas en estos cuestionarios, donde encontramos ejemplos como los siguientes: “Proceso que busca contribuir al desarrollo humano, social y económico de los países menos desarrollados, superando las desigualdades existentes y resaltando su independencia con los países desarrollados” ((11/12) SOI2 0695), “Educación basada en el pensamiento global llevando a cabo una actuación local. “De pensar que podíamos hacer tan poco, al final no hicimos nada” y que intenta superar de este modo las desigualdades N-S” ((11/12) SI2 0616), “Es la ayuda que pueden proporcionar unos países por medio de organismos especializados como ONGs para superar las desigualdades entre los países del norte y los del sur” ((11/12) SI2 0618) o:

Es aquella encaminada a crear ciudadanía global concienciada con los problemas N-S. Aquella que conduce a una plena realización de la potencialidad de la comunidad y el pueblo, para lograr su independencia cultural, económica, política y social, en relación a la justicia, superación de desigualdades y solidaridad entre todos los pueblos ((11/12) PP2 0404).

Además, dentro de este grupo de respuestas encontramos seis que dan ejemplos concretos sobre cómo actuar para la superación de estas desigualdades como: “Es un componente de la E. para la paz, la cual trabaja para eliminar las desigualdades planetarias mediante el comercio justo, los objetivos del milenio, etc.” ((11/12) SI2 0614).

Por último, en las definiciones aportadas por las y los estudiantes tanto en los cuestionarios, como en los cuadernillos que utilizaron en las jornadas de ED, podemos encontrar todos los rasgos identificativos de la ED de quinta generación que son consideradas en el Diccionario de

Educación del grupo Hegoa (2007). Así pues, encontramos definiciones que ponen a la persona en el centro de la acción educativa, capacitándola para la acción transformadora, ya que toma conciencia de la realidad y las capacidades individuales y colectivas para actuar en esa transformación, utilizando valores como la justicia social y los derechos humanos y siendo conscientes de la mirada amplia que ofrece el sentirse parte de una ciudadanía global:

Educación que pretende que las personas abran los ojos ante la realidad mundial, intentando crear un mundo más justo, con derechos para todos y concienciando que todos y cada uno de nosotros influimos en el mundo de forma global, luchando contra las injusticias (CJ.4).

Por tanto, los maestros y maestras en formación acceden a los grados de Educación Infantil y Primaria con un gran desconocimiento sobre el concepto de ED, ya que un el 91,1%% no es capaz de caracterizar este ámbito educativo. Tras cursar la asignatura este porcentaje desciende al 43,9%, por lo que podemos afirmar que se ha producido un aumento del conocimiento sobre el término. Además, este conocimiento es de mayor calidad ya que tanto las respuestas del cuestionario final, como de los cuadernillos de las jornadas, denotan un cambio en la utilización del lenguaje, un aumento de la comprensión de la realidad mundial y una mejora del pensamiento crítico.

3.2 Concepciones del alumnado sobre el hambre y sus causas

Una vez analizada la evolución del conocimiento de los y las estudiantes con respecto al concepto de ED, pasamos a analizar la evolución sobre el conocimiento de otros conceptos que se tratan en la asignatura y que son necesarios para comprender las interrelaciones globales, las desigualdades, las causas de la pobreza, del hambre... Para ello comenzaremos con uno de los ejercicios realizado en el aula basado en Sequeiros (1997) en el que se trata de debatir y dar argumentos sobre las causas del hambre en el mundo y se basa en decir si una serie de afirmaciones son “verdad” o “mentira” y por qué. Esta actividad se realizó durante el curso 2010/2011 con dos grupos y

fue objeto de análisis en Martínez Scott (2011) y Torrego Egido y Martínez Scott (2012). El primer grupo (G.1) realizó el ejercicio antes de ver el bloque de contenidos directamente relacionado con la ED cuyas respuestas analizaremos a continuación y que pueden verse en el anexo VII. El segundo grupo (G.2) realizó el ejercicio una vez cursado el bloque de ED y las respuestas completas pueden verse también en el anexo VII.

Podemos observar que existen ciertos tópicos o simplificaciones de la realidad en el imaginario del alumnado, ya que varias respuestas afirman que las causas del hambre en el mundo son la escasez tanto de alimentos como de tierras o consecuencia directa de la superpoblación en el tercer mundo. Dentro de las argumentaciones esgrimidas en contra de estas afirmaciones surgen reflexiones interesantes, como que la causa del hambre es consecuencia de un reparto desigual: “Podemos resumir que el hambre en el mundo no es por la falta de alimentos, ni la superpoblación. Ya que hay suficientes alimentos lo que ocurre es que están mal repartidos” (G.1.G). Las respuestas ofrecidas por el grupo dos giran en torno a esta misma línea de pensamiento donde la mayoría atribuye las causas del hambre a la distribución desigual tanto de tierras como de recursos y, ya no ven la superpoblación como un problema que haya que solucionar limitando la población de los países empobrecidos para acabar con el hambre como ocurría en el primer grupo.

Cuando se trata de dar posibles soluciones para acabar con el hambre, encontramos diferentes respuestas en función de las soluciones que se proponen. Si como solución se opta por un aumento en la producción de alimentos o el avance tecnológico en línea con el pensamiento desarrollista, sigue existiendo un elevado número de respuestas que se muestran a favor dentro del primer grupo con afirmaciones como: “[...] si la tecnología de producir alimentos avanza, la mano de obra se abarata y la producción de alimentos crece por lo que se reduce el hambre en el mundo” (G.1.N). Las respuestas que pugnan por acabar con el desigual reparto de riquezas o que afirman que existe una falta de interés económico por acabar con el problema, siguen la misma línea de pensamiento que en las respuestas ofrecidas a las causas del problema y se dan de forma mayoritaria dentro del segundo grupo con respuestas como: “La solución no es producir más alimentos sino que se distribuyan mejor” (G.2.J).

Cuando se plantea que los campesinos del Tercer Mundo están tan oprimidos y condicionados a un estado de dependencia que no son capaces de movilizarse por sí mismos, surge el pensamiento paternalista con respuestas como: “Porque no pueden tener iniciativa propia y no son capaces de salir adelante por si mismos fuera de su entorno” (G.1.H), pero también aparecen reflexiones algo más elaboradas que intentan profundizar un poco más en las causas de esa dependencia como: “[...] somos nosotros (los países desarrollados) los que condicionamos su estado de independencia” (G.1.P). Dentro del grupo dos las respuestas intentan ahondar en las causas, en el trasfondo de la cuestión con respuestas como la siguiente:

La verdad es que dependen enormemente de su estilo de vida por precario que sea y dado que son tratados como medios, no como fines para los que abusan de ellos, son prescindibles y reemplazables por lo que, según mi parecer necesitan, además de iniciativa propia, un apoyo (G.2.F).

Por otra parte, parece que algunos mitos se van desterrando en cuanto a determinadas soluciones para acabar con el hambre, ya que todos los grupos, pese a que sus argumentaciones no son demasiado elaboradas en el primero de ellos, tienen claro que éstas no pasan ni por aumentar el consumo en los países del Norte, ni por aumentar los cultivos extensivos, ni porque se dediquen a la exportación de cultivos en los que se tengan “ventajas naturales” con respecto a otros países, de manera que puedan emplear los ingresos obtenidos así en la importación de alimentos. Además, tanto en el grupo uno como en el dos, no consideran que si se acabase con la pobreza y el hambre en los países empobrecidos, tendríamos problemas de escasez en los países desarrollados de forma que se viera amenazada nuestra seguridad alimentaria.

Coincidimos con Beltrán Verdes (2010) en que, para la mayoría de personas, las noticias llegan fragmentadas y están llenas de tópicos y simplificaciones, tal y como observamos en los tópicos que mantiene el alumnado al llegar a la asignatura con respecto a las causas del hambre, como que es consecuencia de la escasez de alimentos y tierras, de la superpoblación o que se podría solucionar con avances técnicos y mayor producción. Además, utilizan con frecuencia términos como subdesarrollados o tercermundistas para referirse a los países empobrecidos del Sur. Tras cursar el bloque directamente relacionado con la ED podemos apreciar que se han desmantelado en

gran medida los tópicos con respecto a las causas del hambre, se sirven de una argumentación más elaborada y el uso de vocabulario relacionado con la ED ha aumentado.

Las respuestas del segundo grupo aportan argumentaciones que denotan una mayor reflexión y conocimiento sobre la situación mundial actual, ya que apelan a soluciones como condonar la deuda externa, autogestión de las tierras de cultivo, comercio justo, comercio responsable o a la redistribución de tierras y recursos. Además, se entrevé que existen intuiciones que llevan hacia el concepto de hambre estructural, de la existencia de raíces estructurales que sujetan el edificio del hambre, tan bien expuestas por Petras (2008) y Ziegler (2010): la deuda externa, el cambio climático, las privatizaciones, las políticas comerciales asesinas o el hecho de que “los alimentos son una mercancía más, con un precio que no deciden los gobiernos ..., sino las grandes empresas transnacionales de transformación y distribución, así como, a través de los mercados bursátiles, las entidades financieras y sus fondos de inversión” (Saura, 2013, p. 7).

3.3 Conocimientos del alumnado sobre otros conceptos relevantes de la Educación para el Desarrollo

Pasaremos ahora a analizar los conocimientos sobre determinados conceptos que se tratan en la asignatura, que preguntamos en el cuestionario inicial y final y, que tienen relación directa con la ED como son: 0,7%, deuda externa, comercio justo y Objetivos de Desarrollo del Milenio.

3.3.1 El alumnado y su conocimiento del 0,7 %

Comenzaremos con el **0,7%** que es uno de los conceptos sobre el que más desconocimiento poseen ya que, como podemos observar en la Tabla 15, el número de personas que no sabe o no contesta cuando se les pregunta sobre qué es el 0,7% en el cuestionario inicial se eleva Al 77,1% y, aunque este porcentaje desciende al 44% en el cuestionario final, sigue siendo un porcentaje bastante elevado. Este desconocimiento inicial puede deberse, en parte, a que las

movilizaciones promovidas a favor de destinar el 0,7% del PIB para cooperación al desarrollo tuvieron mayor incidencia social, según la plataforma 0,7% ya, en 1993 cuando nacía la mayoría de estudiantes que ha participado en este trabajo. Pese a que este movimiento sigue luchando en la actualidad por alcanzar el objetivo del 0,7%, hoy en día la incidencia social es escasa y el alumnado que cursa los grados de Infantil y Primaria parece que no ha oído hablar de ello ni en su vida académica ni extraescolar.

Tabla 15: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: 0,7%

0,7%	CUESTIONARIO INICIAL		CUESTIONARIO FINAL	
	Número de respuestas	%	Número de respuestas	%
No sabe o no contesta	522	77,1	338	44,0
Ayuda a países empobrecidos	60	8,8	196	25,5
Porcentaje del PIB	16	2,4	152	19,8
Ayuda al desarrollo	5	0,7	78	10,1
Ayuda con fines solidarios	10	1,5		
Pobreza			55	7,2
No se cumple	5	0,7	25	3,2
Hambre			14	1,8
Sin relación con el término	11	1,6	13	1,7
Deuda externa			8	1,0
Expresión numérica	65	9,6	5	0,6
Donación personal	4	0,6	4	0,5
Índice de desarrollo humano			4	0,5
Países que lo cumplen			4	0,5
Sin precisar			2	0,3
Inicio del movimiento			3	0,4

Fuente: Elaboración propia.

Dado que el término se presta a ello, el 9,6% de las respuestas en el cuestionario inicial lo relacionan directamente con una expresión numérica referida a la calificación como: “Nota muy mala” ((10/11)

SI1 0114), “Estás suspenso” ((11/12) SOP1 0336) o a una cifra cualquiera con respuestas como: “Número decimal que se acerca a uno y expresión que se dice para indicar que no vas a tardar” ((11/12) PP1 0240). Este porcentaje desciende notablemente hasta el 0,6% en el cuestionario final con respuestas similares.

En el cuestionario inicial encontramos un grupo de respuestas, que representan el 1,6%, y que no tienen ningún tipo de relación con el término como: “Delito contra la seguridad vial (grave). (Mililitros de alcohol en sangre)” ((11/12) SOI1 0502), “De cada diez personas a siete las deberían educar para la paz y la igualdad” ((11/12) PP1 0238) o “Era un impuesto con el cual extorsionaban a los comerciantes y empresarios” ((10/11) SP1 0040). En el cuestionario final, este porcentaje es del 1,7% y, pese a que es ligeramente superior, la mayoría de estas respuestas, salvo tres que lo vinculan con la declaración de la renta, si tienen relación con la asignatura y con la ED como: “El 70% de las mujeres del mundo viven en la más extrema pobreza” ((10/11) SP2 0026) o “Nivel de contaminación que en teoría deberían tener todos los países que firmaron el protocolo de Kioto” ((11/12) SOP2 0342).

Si unimos todas las respuestas que denotan desconocimiento sobre el término, obtenemos que en el cuestionario inicial el 92,8% no sabe lo que significa este concepto, mientras que en el cuestionario final esta cifra desciende notablemente al 46,4%. Por tanto, parece que se ha producido un notable avance con respecto a la adquisición de conocimientos relacionados con el término. A continuación analizamos si esta evolución concuerda también con una mayor calidad de las respuestas sobre el concepto del 0,7%.

En el cuestionario inicial el 8,8% relaciona el término con la ayuda de los países desarrollados a los empobrecidos, calificándolos en la mayoría de estas respuestas de subdesarrollados: “Una ayuda que dan los países desarrollados a los subdesarrollados (0,7% del capital)” ((09/10) SI1 0167). Este porcentaje se eleva en los cuestionarios finales al 25,5% siendo el segundo grupo con mayor número de respuestas y aportando contestaciones similares a las anteriores.

Un 2,4% incluye el concepto de PIB dentro de la respuesta en el cuestionario inicial, algunas de ellas sin profundizar demasiado en el significado del término como: “Es el porcentaje del PIB” ((09/10) SI1 0099), pasando por respuestas que, aunque acertadas, utilizan términos como países subdesarrollados, poco propios de una visión

crítica de la ED: “Aportación del PIB de los países más ricos (G-20) a los que están subdesarrollados” ((11/12) SP1 0451), hasta encontrar varias respuestas que sobresalen del resto porque denotan un mayor conocimiento sobre el término: “Es la cifra del PIB que los países desarrollados deberían aportar para suplir los gastos de acabar con el hambre en el mundo” ((11/12) SP1 0384) o “Porcentaje del PIB de un país que sería deseable destinar a la ayuda a países en vías de desarrollo. En España hubo una movilización popular, con acampadas hacia el año 1994 ó 95 para solicitar este 0,7 %” ((11/12) SOI1 0456). Dentro del cuestionario final este tipo de respuestas ocupa el cuarto puesto llegando al 19,8%, lo que supone una cifra bastante superior a la ofrecida por los cuestionarios iniciales. Además, encontramos respuestas bastante elaboradas como las siguientes: “Porcentaje teórico del PIB que los países deberían ceder a la cooperación al desarrollo y que sería suficiente para acabar con la pobreza” ((11/12) PP2 0393) o “Es el porcentaje de PIB que si todos los países invirtieran en ello se podría erradicar la pobreza en el mundo (objetivos del milenio)” ((11/12) SOP2 0326).

Por otra parte, el 1,5% relaciona el término con la ayuda de fines solidarios en el cuestionario inicial dando respuestas como: “No lo recuerdo bien, pero me suena que es un porcentaje de dinero que se destina a ONG” ((11/12) VP1 0244), que aunque no denotan un conocimiento profundo sobre el tema, sugieren que han oído hablar de él. Además, el 0,7% de las respuestas del cuestionario inicial relacionan el término con la ayuda al desarrollo: “Porcentaje de PIB que debería dedicarse a cooperación internacional” ((11/12) VII 0547). Este porcentaje se eleva en el cuestionario final al 10,1%, ocupando el cuarto puesto en cuanto a número de respuestas con ejemplos como los siguientes: “Se refiere al empleo del 0,7% del PIB de un país para destinarlo al campo de la cooperación al desarrollo” ((11/12) VI2 0703) o “Porcentaje del producto interior bruto que se aporta para cooperación al desarrollo. Cada país” ((11/12) SOI2 0673).

Aparte de relacionar el término con el concepto de PIB y de ayuda al desarrollo un 0,7% afirma que hoy en día muy pocos países están cumpliendo con este acuerdo, son las respuestas más completas que hemos encontrado con respecto a este término dentro de los cuestionarios iniciales: “Es la ayuda oficial al desarrollo. Algunos países acordaron donar el 0,7% de su PIB anual a combatir la pobreza.

Hoy pocos países lo han cumplido” ((10/11) SII 0106). En el cuestionario final llega al 3,2% las personas que aluden al hecho de que hoy en día no se cumple y, como podemos comprobar en el siguiente ejemplo, en los cuestionarios del curso académico 2011/2012, se alude a la crisis como excusa para no cumplir con el 0,7%: “Es el porcentaje que tienen los países que aportar para la AOD del PIB con la crisis ninguno lo está consiguiendo” ((11/12) SOI2 0696). En esta respuesta, como en otras dentro de este grupo, se menciona la Ayuda Oficial al Desarrollo, hecho que no ocurre en los cuestionarios iniciales y que denota una mayor calidad en las respuestas así como un mayor conocimiento.

Dentro del cuestionario final encontramos varios grupos de respuestas que no se dan en el inicial y que evidencian que se ha producido una adquisición de conocimientos con respecto al concepto del 0,7%. En primer lugar queremos resaltar que el 7,2% asocia el término con la disminución de la pobreza a nivel mundial como: “El dinero que tienen que ceder los países ricos para acabar con la pobreza” ((11/12) PP2 0398) o “Es un porcentaje de dinero que se invierte para intentar terminar con la pobreza existente en el mundo” ((09/10) SP2 0050). Buena parte de este tipo de respuestas lo asocian además con el porcentaje del PIB que debería aportar cada país para acabar con el hambre con respuestas como la siguiente: “Los gobiernos firmaron que el 0,7% del PIB fuera destinado a lugares donde hay pobreza” ((11/12) SOI2 0697). Otro grupo de respuestas que encontramos en este cuestionario final y, que suele estar asociado al anterior, es aquel que relaciona el término con el porcentaje de dinero necesario para acabar con el hambre y que supone un 1,8% del total de personas que han contestado al cuestionario con respuestas como: “Es el porcentaje de riqueza necesario que tendría que poner cada país para eliminar el hambre y la pobreza en el mundo” ((09/10) SP2 0049) o “Sería lo que hemos de aportar de los ingresos del país para acabar con la pobreza y el hambre en el mundo” ((11/12) SP2 0530).

Encontramos otro grupo de respuestas que pese a no ser demasiado numeroso, no queremos dejar de mencionar y es aquel que habla del inicio del movimiento, que supone un 0,4% del total y que aporta definiciones bastante completas como las siguientes: “Porcentaje del PIB que los países desarrollados se comprometieron a dedicar a la cooperación al desarrollo de los países subdesarrollados a principios de los 90” ((11/12) SP2 0528) o “Fue un movimiento que se propagó

en Valladolid hacia 1990 por causas económicas, el cual era el porcentaje del PIB que iba destinado a otros países para acabar con la pobreza extrema y el hambre” ((11/12) SP2 0477). Por último queremos hablar del grupo de respuestas que supone un 0,5% del total y que alude a los países que cumplen con el 0,7%: “El 0,7 es el dinero destinado del PIB para los países empobrecidos y los únicos que los cumplen es Noruega y alguno más” ((11/12) SP2 0472).

Los datos aportados evidencian que se ha producido una adquisición de conocimientos con respecto al concepto del 0,7% y, una mayor calidad en las respuestas con una utilización precisa y oportuna de los términos relacionados. Pese a que el 46,4% aún denota desconocimiento sobre el tema, teniendo en cuenta que partíamos de un porcentaje del 92,8% de personas que no sabían nada, observamos que tras el paso por la asignatura se ha reducido a la mitad, lo cual es un dato positivo.

3.3.2 El alumnado y sus ideas sobre la deuda externa

Con respecto a la **deuda externa**, llama la atención que pese a que sin conocer el concepto, simplemente con un poco de intuición y relacionándolo con las noticias que, especialmente en los últimos años, nos bombardean en los medios de comunicación, se podría dar una respuesta aceptable y aún así encontramos, como puede apreciarse en la Tabla 16, que un 44% no contesta o admite no saber qué significa el término en el cuestionario inicial y, pese a que este porcentaje disminuye al 30,2% en el cuestionario final, no parece ser un descenso demasiado acusado. Unidas éstas a las personas que dan respuestas ambiguas y poco precisas como: “Es la deuda que el país debe a otros” ((11/12) VII 0583) o “Consiste en que un país debe al exterior algo, bien sea dinero...” ((09/10) SI1 0099), obtenemos que en el cuestionario inicial un 87,7% ignora lo que significa el concepto de deuda externa y, no solo el concepto sino las desigualdades que genera, la pobreza extrema, el hambre, los problemas sociales y económicos a los que tiene que hacer frente un país por las deudas que contrae, etc. En el cuestionario final este porcentaje baja hasta el 62,1%, y, aunque de nuevo se produce un descenso, éste no es tan elevado como cabría esperar después del paso por la asignatura. Por tanto es coherente afirmar que Paul Valery, el poeta y ensayista

francés, llevaba razón: la política es el arte de evitar que la gente se preocupe de aquello que le importa. La deuda externa condiciona no sólo las vidas de miles de millones de personas, sino también las de la gente de nuestras sociedades y, sin embargo, apenas sabemos nada de ellos. Es el triunfo de esa concepción de la política que nos aleja de la condición de ciudadanos y ciudadanas y nos acerca a la de súbditos indiferentes.

Tabla 16: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: Deuda externa.

DEUDA EXTERNA	CUESTIONARIO INICIAL		CUESTIONARIO FINAL	
	Número de respuestas	%	Número de respuestas	%
Sin precisar	296	43,7	245	31,9
No sabe o no contesta	298	44	232	30,2
Deuda de países empobrecidos con los desarrollados	42	6,2	148	19,3
Dificultades en el pago			79	10,3
Genera desigualdad y pobreza	4	0,6	53	6,9
Intereses			41	5,3
Fondo Monetario Internacional...			32	4,2
Dinero que debe España en el exterior	21	3,1	25	3,2
Deuda pública/privada			9	1,2
Condonación			7	0,9
Relación con la actual crisis	8	1,2		
Sin relación con el término	4	0,6		

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar en la Tabla 16 el 6,2% relaciona el término, en el cuestionario inicial, con la deuda que adquieren los países

empobrecidos hacia los desarrollados, empleando en gran parte de estas respuestas palabras como tercermundistas o subdesarrollados como podemos comprobar en las siguientes respuestas: “Deuda de los países subdesarrollados a los desarrollados y que todavía no se ha solucionado” ((11/12) SOP1 0356) o “Se trata de aquel dinero que ha sido prestado a un país subdesarrollado por parte de un país desarrollado y que lo tiene que devolver de ahí "deuda externa" proveniente de otro país” ((11/12) SOI1 0454). En el cuestionario final esta cifra se eleva al 19,3 % con respuestas como: “Es la deuda que tienen contraída los países empobrecidos con los más desarrollados” ((11/12) VI2 0743) o “Deuda que un país tiene con otro, normalmente ocurre entre países de Sur que piden dinero a los países del norte para mantener sus propios recursos o para realizar alguna infraestructura como puede ser una carretera o un hospital” ((10/11) SI2 0259). En estas respuestas podemos apreciar que el lenguaje ha cambiado y la mayor parte utilizan países del Sur o empobrecidos donde antes utilizaban subdesarrollados. Además, demuestran una mayor comprensión tanto del concepto en sí, como de los problemas que genera.

Sin duda, fruto de la actual situación económica mundial, y en concreto de la situación que atraviesa España, encontramos que el 3,1% de las respuestas relacionan el término con el dinero que debe nuestro país en el exterior en el cuestionario inicial: “Es la deuda que tiene España respecto a otros países. Es decir, cuando un país está en crisis, otros países le ayudan económicamente, a cambio éste le tiene que ir pagando la deuda” ((11/12) SOP1 0326) o “España en estos momentos está viviendo una crisis, lo que quiere decir que tiene deuda externa y tiene que salvarla” ((11/12) VII 0603). Todas las respuestas de este tipo se han dado en el curso 2011/2012, antes no se relacionaba el término con el dinero que debe nuestro país en el exterior, sino con el dinero que deben los países empobrecidos. Además, en este curso también aparece un 1,2% de respuestas que relacionan el término con la actual crisis sin hacer alusión explícita a España como: “Concepto relacionado con la crisis económica que afecta a muchos países” ((11/12) PP1 0211) o “La deuda externa no se lo que es exactamente, pero supongo que podría ser algo relacionado con la crisis que tenemos” ((11/12) VP1 0270). En los cuestionarios finales el porcentaje de respuestas que lo relaciona con el dinero que debe España en el exterior es del 3,2%, prácticamente similar al de los cuestionarios iniciales así como las respuestas ofrecidas.

En los cuestionarios iniciales tan solo encontramos cuatro un 0,6% de respuestas que aluden a la pobreza y desigualdad que genera la deuda externa: “Cantidad de dinero que debe un País a otro, sumando además intereses por haberlo prestado y que en ocasiones hace empobrecer a este país” ((11/12) VI1 0527) o “Deuda exterior que afecta a la economía de nuestra sociedad y por ello se generan desigualdades que desembocan en conflicto” ((11/12) PP1 0223). Este porcentaje se eleva de forma considerable al 6,9%, en los cuestionarios finales, con respuestas bastante elaboradas como podemos apreciar en los siguientes ejemplos: “La deuda externa es una deuda injusta que deben pagar algunos países empobrecidos. Es injusta porque habitualmente la pagan quienes no la concertaron a muy altos intereses y esto genera desigualdad y pobreza” ((10/11) SI2 0256)), “La deuda que tienen los países en vías de desarrollo con las diferentes instituciones y que aún siguen endeudándose porque no pueden pagar lo que hace que el país sea más pobre cada vez” ((11/12) SI2 0654) o:

La deuda externa es el conjunto del dinero que un país debe a las entidades extranjeras. Cuando un país tiene problemas para devolver esta deuda, sufre repercusiones en su desarrollo e incluso en su autonomía lo que produce desigualdad y pobreza ((11/12) SI2 0641).

En todas estas respuestas se alude por un lado a los intereses, tema que se toca en el 5,3% de las respuestas del cuestionario final y que evidencia una mayor comprensión del término, así como el uso por parte del 4,2% de conceptos como: Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, organismos multilaterales, etc., con respuestas como las siguientes:

Es la deuda que los países tienen con el FMI. Se les proporcionó dinero para que pudieran invertir en el desarrollo de cada país. A cambio de ello tenían que pagar unos intereses elevados que en ocasiones les haría caer en una deuda mayor ((09/10) SI2 0211).

Esta otra respuesta: “Deuda contraída por los países con otros países o con organismos internacionales como el FMI. El pago de la deuda o los intereses dificulta en gran manera su desarrollo por lo que se presiona para la condonación” ((11/12) VP2 0413) introduce además el término condonación, que es utilizado por el 0,9% y que denota una comprensión de la realidad más allá del término deuda externa:

La deuda externa es la deuda que tienen los países en vías de desarrollo (algunos) con los países desarrollados. Una deuda totalmente injusta que aún se sigue pagando por temas de intereses cuando ya está totalmente pagada en lugar de condonarla y evitar que siga generando pobreza y desigualdad ((10/11) SI2 0262).

Por último, encontramos en los cuestionarios finales un porcentaje del 1,2% que divide la deuda externa en deuda pública y privada. Este tipo de respuestas tan solo se ha dado en uno de los grupos que cursó la asignatura durante el 2011/2012 con ejemplos como los siguientes:

Es la deuda existente entre países, esta deuda está compuesta de una deuda pública, la que tiene el estado y una deuda privada, la contraída por los particulares. Uno de los motivos por los que se produce esta deuda, es cuando el dinero del país se destina a algo innecesario, o se utiliza de manera ineficiente ((11/12) SI2 0618).

Podemos apreciar que se ha producido un avance en los conocimientos de los y las estudiantes tras el paso por la asignatura ya que, como ocurre con el concepto de 0,7%, se reduce el número de personas que no sabe o no quiere contestar a qué significa la deuda externa de un 44% en los cuestionarios iniciales, a un 30,2% en los finales. Pese a que este descenso es moderado y no tan acusado como en el concepto anterior, sí que se ha producido una mejora en la calidad de las respuestas ofrecidas, así como una mayor comprensión sobre la deuda externa y su consecuencia para los países empobrecidos y, el uso de un vocabulario específico que se aprecia en la utilización de términos como por ejemplo: Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, condonación, PIB, etc.

3.3.3 La noción de comercio justo que tienen los y las estudiantes

Con respecto al **comercio justo** podemos comprobar, analizando la Tabla 17, que un gran número de personas no conoce en qué consiste, ya que el 42,8% no contesta o admite no saber lo que significa. Este hecho unido al 39,8% que da respuestas ambiguas y poco precisas como: “Es el comercio de elementos sin sufrir un elevado aumento del

precio e intentando venderlo a un precio razonable” ((11/12) SP1 0450), “Es aquel en el que no haya ni una parte con satisfacción y la otra esté por debajo de las expectativas” ((11/12) SOP1 0341) o “Relaciones comerciales ente países, que ellos consideran "justas" ((11/12) VP1 0256), evidencia que un 82,6% desconoce en qué consiste el comercio justo, a pesar de que en los últimos años ha experimentado un fuerte crecimiento vendiéndose incluso en grandes superficies, sin detenernos a analizar los perjuicios que puede ocasionar esta realidad. Además, también puede ayudar a este desconocimiento el hecho de que no existan campañas a nivel gubernamental para dar a conocer y sensibilizar a la población sobre los aspectos positivos de este tipo de comercio. Por otra parte, si analizamos las respuestas a la misma pregunta del cuestionario final en la Tabla 17, comprobamos que el número de personas que no contesta o no sabe qué significa el término comercio justo desciende al 25,9% y, el número de respuestas ambiguas y poco precisas al 11,2%, algunas de éstas incluyen cierto matiz de mejora como la siguiente: “Una buena solución para cambiar el sistema económico y político en el que vivimos” ((11/12) SI2 0624). Sumando estos dos grupos de respuestas encontramos que del 82,6% que desconoce en qué consiste el comercio justo en el cuestionario inicial, pasamos al 37,1% una vez que éstas personas han cursado la asignatura, lo cual es un descenso bastante notable.

Tabla 17: Respuestas del cuestionario inicial a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: Comercio justo.

COMERCIO JUSTO	CUESTIONARIOS INICIALES		CUESTIONARIOS FINALES	
	Número de respuestas	%	Número de respuestas	%
Beneficio real para los productores	65	9,6	338	44,0
No sabe o no contesta	290	42,8	199	25,9
No explotación	28	4,1	100	13,0
Sin precisar	270	39,8	86	11,2
Como forma de ayuda	30	4,4	55	7,2

No trabajo infantil			41	5,3
Relacionado con el medio ambiente	6	0,8	28	3,6
Relacionado con los DDHH	6	0,8	23	3,0
Erradicar pobreza y/o injusticias			19	2,5
Igualdad de género			9	1,2
Sin relación con el término			1	0,1
Consumo responsable			1	0,1

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en las respuestas al cuestionario inicial, el 9,6% alude a que es un tipo de comercio en el que se pretende un beneficio real para las personas que producen el producto: “El comercio justo es cuando todo lo que se paga lo recibe el fabricante” ((09/10) SII 0088). Además, en este grupo de respuestas un elevado número de personas hace referencia a la ausencia de ganancias por parte de los intermediarios: “Los productos que se compran en uno de estos comercios. Su dinero va íntegro a los productores, sin que se quede nada en los intermediarios” ((11/12) SOI1 0484). En el cuestionario final este tipo de respuestas es el primer grupo en cuanto a número llegando al 44,0%. Es preciso reseñar que el tipo de afirmaciones que ofrecen denotan un mayor conocimiento sobre el tema y hacen alusión a lo que han visto durante las sesiones en el transcurso de la asignatura:

Es el comercio que se da sin intermediarios que son los que disparan el precio de las cosas. Como vimos con las galletas o el café que a los agricultores les llegaba del producto final entre el 2% al 6% ((10/11) SP2 0026).

Por otra parte, un 4,1% de las respuestas del cuestionario inicial relaciona el comercio justo con la ausencia de explotación en el proceso de fabricación: “Es una forma de intercambio en el que el comprador sabe que los trabajadores que han realizado el producto no se han visto en situaciones de explotación” ((11/12) SOP1 0370). En el cuestionario final este número se eleva al 13% con respuestas similares a la siguiente: “El comercio Justo es un comercio basado en

la no explotación del ser humano y la recompensa justa del trabajador” ((10/11) SP2 0012). Pero, encontramos también un número bastante significativo de respuestas, el 5,3%, que alude a que este tipo de comercio certifica que no se ha utilizado el trabajo infantil en ninguno de los procesos de elaboración o comercio del producto, dando ejemplos de marcas concretas y, por tanto, ofreciendo respuestas más completas como:

Es un tipo de comercio, en el cual, los productos que se venden no han sido fabricados por niños explotados o gente en malísimas condiciones de trabajo. Como la marca NIKE, sus zapatillas las fabrican niños sobreexplotados en países subdesarrollados ((11/12) SP2 0484).

Tan solo el 0,8% relaciona el término, en el cuestionario inicial, con el cumplimiento de los derechos humanos y, otro 0,8% con el respeto al medio ambiente: “Comercio en el cual se respeta la legalidad y los derechos humanos” ((10/11) SP1 0073) o “Comercio que sigue unas pautas de sostenibilidad, sin abusos” ((10/11) SP1 0080).

Las personas que lo relacionan con los derechos humanos en el cuestionario final se eleva al 3,0% con respuestas como la siguiente: “Es el tipo de comercio y de productos que nos asegura que en todos los estamentos se ha respetado los derechos humanos y que el productor tiene una ganancia mayor que en el comercio normal” ((10/11) SP2 0039). Con respecto a las personas que lo relacionan con el respeto al medio ambiente, este aumento es ligeramente superior hasta llegar al 3,6% con respuestas como:

Es aquel comercio que intenta eliminar todas las injusticias que se producen tanto en la producción del producto, como en su trayecto hasta la venta del mismo. Por ejemplo, son aquellos productos que se elaboran sin contaminar el medio ambiente, sin que trabajen niños, sin que los intermediarios se “forren”, etc. ((10/11) SP2 0011).

Esta última es una respuesta bastante completa en la que además se hace referencia a la eliminación de las injusticias, tal y como se plasma en el 2,5% de las respuestas del cuestionario final. Otro ejemplo puede ser:

Es un tipo de comercio en el cual predomina la solidaridad y la igualdad, respetando los derechos humanos, así como la calidad de los productos. Es decir sería la libertad de comercio

en iguales condiciones (países desarrollados y empobrecidos) para acabar con la pobreza a escala planetaria a la vez que se cuida del medioambiente ((11/12) SI2 0544).

Un grupo menos numeroso de respuestas en el cuestionario final, aunque reseñable, es aquel que alude a que el comercio justo lucha por la igualdad de género, estas respuestas suponen el 1,2% con ejemplos como el siguiente:

Es una forma alternativa de comercio de organizaciones no gubernamentales y defiende la no explotación infantil, el precio pagado es el respectivo al trabajo del productor del artículo, se respetan los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres ((11/12) SP2 0509)

Otro ejemplo de este tipo de respuestas que incluyen la igualdad de género lo tenemos en la siguiente afirmación:

Es una iniciativa de varias organizaciones no gubernamentales para promover una relación lo más justa posible entre productos y consumidores, con unos márgenes razonables y evitando por ejemplo el trabajo de niños; promoviendo la igualdad entre hombre y mujer; cuidando el medio ambiente... ((11/12) SI2 0652).

También encontramos respuestas muy completas y elaboradas en los cuadernillos de las jornadas de ED del campus de Segovia similares a la siguiente:

El Comercio Justo no es sólo comercio, es una herramienta para conseguir los 8 objetivos del milenio. Es una alternativa al comercio tradicional. No es un donativo ni una ayuda, es un comercio. El sello es la garantía de calidad “fair trade”, sello “FLD”. Además de valorar la calidad, se garantiza un salario justo y cuidado del medio ambiente. [...] Pero personalmente creo que deberíamos estar todos en contra del comercio No justo, que es el que está instaurado que no nos garantiza la no explotación infantil, la desigualdad de trabajo entre sexos, que no se respeta el medio ambiente... (CJ.5).

Tal y como ocurre con los anteriores conceptos, ha habido un avance en la adquisición de conocimientos con respecto al comercio justo que se puede apreciar en las respuestas mucho más elaboradas que ofrecen en los cuestionarios finales y en los cuadernillos de las jornadas, así

como en el descenso de personas que no contestan o admiten no saber qué significa el término. Pese a que se ha producido una adquisición de conocimientos, podemos apreciar que la mayoría no realiza una reflexión profunda, ya que pocas personas hablan de la soberanía de las grandes marcas que son las que acaparan el mercado y dictan sus leyes.

3.3.4 El alumnado y el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Otro concepto sobre el que se pregunta a los y las estudiantes en los cuestionarios iniciales y finales son los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)**. En relación a éstos, podemos apreciar en la Tabla 18 que el 67,5% no contesta o admite no saber qué significa este término. Por otra parte, el 16,7% ofrece respuestas ambiguas y poco precisas del tipo: “Objetivos que se pretenden desarrollar a largo plazo” ((11/12) SP1 0444). Dentro de este grupo de respuestas, cabe destacar que el 4,2% pese a hacer una definición poco precisa, incluyen cierto matiz de mejora con respuestas como: “Objetivos que se toman los países para hacer que todo vaya mejor” ((11/12) SOP1 0375) y “Objetivos que se marcan para intentar mejorar el mundo” ((11/12) VP1 0267). Por último, el 0,4% ha dado respuestas que nada tienen que ver con el término como: “Llegar a Marte” ((10/11) SP1 0050). Si unimos estos tres grupos de respuestas obtenemos que el 84,6% no sabe lo que significa el término. Este hecho se confirma con las observaciones realizadas en el aula: “Se aprecia un total desconocimiento sobre los ODM, su definición, en qué consisten o qué se pretende conseguir a través de ellos” (CC, p.5), lo que puede estar relacionado con el hecho de que en los centros educativos, cuando se trata estos temas, suele hacerse de manera puntual en forma de campañas informativas y no como acciones educativas globales y a medio y largo plazo.

Con respecto al cuestionario final, si observamos la Tabla 18 vemos como estas cifras descienden, ya que las respuestas que admiten no saber qué significan los ODM o directamente no contestan llegan al 18,6%. Además, las personas que dan respuestas ambiguas y poco precisas descienden al 13,5% de las cuales el 10,5% aportan cierto matiz de mejora con respuestas como: “Su objetivo es el que todos

tenemos los mismos derechos, y quiere mejorar la sociedad en su totalidad” ((11/12) SP2 0475). Por otra parte, no dan ninguna respuesta que no esté relacionada con el término como ocurría en los iniciales. Por tanto, podemos apreciar que se ha producido cierto avance con respecto a la adquisición de conocimientos relacionados con los ODM. Veremos ahora respecto a qué aspectos se ha producido esta adquisición de conocimientos analizando las respuestas ofrecidas en ambos cuestionarios, inicial y final, tal y como hemos hecho con los conceptos anteriores.

Tabla 18: Respuestas de los cuestionarios a la pregunta: ¿Puedes decir algo sobre estos conceptos?: Objetivos de Desarrollo del Milenio.

ODM	CUESTIONARIOS INICIALES		CUESTIONARIOS FINALES	
	Número de respuestas	%	Número de respuestas	%
Nº de objetivos	6	0,9	192	25,0
Año de consecución	5	0,7	177	23,0
Erradicar la pobreza	23	3,4	161	21,0
No sabe o no contesta	457	67,5	143	18,6
No se van a cumplir o no se han cumplido hasta el momento			114	14,8
Erradicar el hambre	18	2,6	105	13,7
Sin precisar	113	16,7	104	13,5
Educación	11	1,4	73	9,5
Organismo impulsor			66	8,6
Medio ambiente	21	3,1	50	6,5
Enfermedades	4	0,6	44	5,7
Año de aprobación y consecución juntos			38	4,9
Reducir la mortalidad infantil	4	0,6	36	4,7
Igualdad de género	4	0,6	31	4,0
Salud materna			22	2,8
Año de aprobación	6	0,9	14	1,8
Derechos humanos	3	0,4	14	1,8
Paz	22	3,2	13	1,7

Alianza global	9	1,2
Esclavitud	3	0,4
Agua potable	2	0,3
Vivienda	2	0,3
Trabajo	1	0,1
Sin relación con el término	3	0,4
Avances técnicos	2	0,3
c	1	0,1

Fuente: Elaboración propia.

Pese a que las respuestas más numerosas al cuestionario inicial demuestran escaso conocimiento sobre el concepto que nos ocupa, encontramos también una serie de respuestas que denotan que han oído hablar de ello, pues el 0,9% sabe que se trata de ocho objetivos y, otras tantas personas saben que los ODM se aprobaron en el año 2000. Además, el 0,7% sabe que el año previsto para su consecución es el 2015.

En este sentido, observamos que en los cuestionarios finales el mayor número de respuestas, es decir el 25%, corresponde con aquellas personas que conocen el número de ODM y, el segundo grupo con mayor número de respuestas, el 23%, corresponde a aquellas personas que saben el año previsto su consecución. También es mayor el número de personas que hablan sobre el año en el que se aprobaron que en los cuestionarios iniciales, llegando al 1,8%. Un número bastante relevante, el 14,8%, alude al hecho de que, con los datos que se manejan hasta el momento, parece poco probable que se cumplan en el plazo acordado, dando respuestas como: “Los 8 objetivos que hay que conseguir hasta un año determinado, el 2015. Todos los objetivos están incumplidos a fecha de hoy” ((11/12) SOI2 0663) o “Son una serie de objetivos (8) que los presidentes más importantes del mundo acordaron en el 2000 para que en el 2015 el mundo estuviera mejor. A día de hoy no se ha cumplido ninguno” ((10/11) SP2 0018). Otro grupo de respuestas que no aparece en el cuestionario inicial y que en el final alcanza el 4,9%, es aquel que en la misma respuesta incluye el año de aprobación y el de consecución: “Los Objetivos del Milenio son 8 propósitos, acordados en el año 2000 por países miembros de las Naciones Unidas, relacionados con los derechos humanos que deben de cumplirse en el año 2015” ((11/12)

SI2 0655). Esta respuesta también hace alusión a otro grupo que no aparece en el cuestionario inicial, que es aquel que alude a la ONU como organismo impulsor de la promulgación de los ODM y que en el cuestionario final alcanza el 8,6%. No nos parece que estos datos sean los más relevantes para que sean aprendidos con respecto al concepto, ya que dentro de la complejidad que entraña llegar a conocer la realidad a nivel global pensamos que es necesario conocer el contexto histórico en que se aprobaron, las razones que motivaron a hacerlo o qué es lo que se pretende con ellos. En este sentido, en el cuestionario inicial otras respuestas aluden al hecho de que con estos objetivos se pretende; erradicar la pobreza (3,4%) con respuestas como: “Los objetivos del milenio son unas metas propuestas por los países occidentales en relación a la erradicación de la pobreza, medio ambiente, etc” ((11/12) SOI1 0475); garantizar la sostenibilidad del medio ambiente (3,1%): “Son aquellos que se marcan a nivel global. Muchos de ellos están relacionados con el medioambiente” ((11/12) PII 0621); erradicar el hambre (2,6%): “Objetivos que se plantearon cumplir entre diversas partes. Uno de ellos es acabar con el hambre en los países pobres” ((11/12) VII 0575); educación primaria universal: “Creo que una de las cosas a las que se hace referencia es a que se intenta que el mayor número posible de niños estén escolarizados en un año futuro” ((11/12) PI1 0635); disminuir la incidencia de enfermedades como el VIH/SIDA, malaria, etc., (0,6%): “Propósitos para mejorar el hambre, la medicina, etc., en el mundo” ((09/10) SI1 0184); igualdad de género (0,6%): “Los objetivos del Milenio son una serie de objetivos que se acordaron para paliar los problemas de países subdesarrollados. Está compuesto de 8 objetivos como la igualdad de la mujer, erradicar el hambre...” ((11/12) SOP1 0312); reducir la mortalidad infantil (0,6%): “Son una serie de objetivos que se han marcado para conseguir a lo largo del milenio, tales como reducir la pobreza, la muerte infantil...” ((10/11) SI1 0152). Por tanto, este grupo de respuestas, en los cuestionarios iniciales, girarían en torno a cinco de los ocho ODM, con un número de respuestas bastante bajo.

En el cuestionario final el objetivo de erradicar la pobreza aparece en tercer lugar en cuanto a número de respuestas, llegando al 21%, con ejemplos como: “Son unos objetivos que se acordaron para 2015 en los que se pretende erradicar la pobreza, el hambre, etc.” ((09/10) SP2 0045). Erradicar el hambre llega al 13,7%: “Propósitos del desarrollo humano fijados en el año 2000 que los países miembros de las Naciones Unidas querían conseguir para el 2015: erradicar la pobreza

y el hambre, E.P Universal, promover la igualdad de género, reducir la mortalidad infantil” ((11/12) SOP2 0321). Como podemos apreciar esta es una respuesta bastante elaborada que habla de cinco de los ocho ODM y, este tipo de respuesta se da en bastantes casos dentro del cuestionario final como iremos comprobando. Otro de los ODM del que habla el 9,5% es el de lograr la Educación Primaria universal con respuestas del tipo: “Erradicar la pobreza, enseñanza primaria universal, salud materna, combatir el SIDA [VIH], garantizar un medio ambiente sostenible, asociación mundial para el desarrollo” ((11/12) SOI2 0695). En esta respuesta podemos observar cómo habla de la asociación mundial para el desarrollo sin duda haciendo alusión al ODM número ocho, este tipo de respuestas llega al 1,2% y es un grupo que no se da en el cuestionario inicial. Otro de los ODM al que se hace referencia en las respuestas del cuestionario final y que observamos en la respuesta anterior es el relacionado con la conservación del medio ambiente, este tipo de respuestas también se da en mayor proporción que en el cuestionario inicial llegando al 6,5%. La erradicación de enfermedades como el VIH o la malaria es otro de los ODM a los que hacen referencia el 5,7% de las personas que han respondido al cuestionario final, un porcentaje de nuevo superior al que se daba en los cuestionarios iniciales con respuestas como:

Erradicar la pobreza extrema y el hambre. Combatir el sida, el paludismo y otras enfermedades. Promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer. Lograr la enseñanza primaria universal. Mejorar la salud materna. Fomentar la asociación mundial para el desarrollo. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. Reducir la mortalidad infantil ((10/11) SI2 0298).

En esta respuesta también se alude, entre otros, a la reducción de la mortalidad infantil, a la que se hace referencia en el 4,7% de las respuestas ofrecidas en el cuestionario final, porcentaje superior al 0,6% ofrecido en los cuestionarios iniciales. Como también es superior, ya que pasa del 0,6% en los cuestionarios iniciales al 4% en los finales, en las respuestas que aluden al tercer ODM en relación a la igualdad de género y al empoderamiento de la mujer con respuestas como: “Lograr la educación primaria universal, promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medioambiente, fomentar la asoci. mundial

desarrollo” ((10/11) SI2 0299). En esta respuesta también sale a relucir el ODM número 5: mejorar la salud materna, que también se nombra en el 2,8% de las respuestas al cuestionario final y que no se hace en el inicial.

Por tanto, estos datos evidencian cómo tras el paso por la asignatura adquieren una serie de conocimientos con respecto a este término ya que pasan de nombrar tan solo cinco de los ODM a nombrarlos todos con una mayor complejidad en las respuestas ofrecidas y utilizando vocabulario específico relacionado con el tema.

En ambos cuestionarios se hace referencia a conseguir la paz a nivel mundial como uno de los ODM en lugar de referirse a ella como uno de los indicadores, en concreto de consecución de la meta 1.C, con porcentajes del 3,2% en el cuestionario inicial y del 1,7% en el cuestionario final. Son ejemplos de respuestas, en el cuestionario inicial y final respectivamente, los siguientes: “Son objetivos sobre la paz propuestos para el milenio 2000, en el desarrollo de un mundo mejor” ((11/12) VP1 0271) y:

Los objetivos del milenio son propuestas que se querían llevar a cabo con el fin de conseguir las mejoras mundiales en lo que a desigualdad, paz etc, se refiere. Son ocho objetivos y no se ha cumplido ninguno, algunos incluso han empeorado ((11/12) SP2 0455).

En los cuestionarios finales también se hace referencia a la meta 10 del ODM número siete relacionado con el acceso al agua potable, siendo el porcentaje bastante bajo: 0,3% y con respuestas del tipo:

Son ocho objetivos que firmaron varios países para 2015 en el año 2000 para mejorar la calidad de vida de los países pobres en relación con el agua potable, con el hambre, la educación, el medio ambiente, la igualdad de género, el cuidado de la mujer en la maternidad y de la infancia entre otros ((10/11) SP2 0019).

En ambos cuestionarios se hace referencia a los derechos humanos con el 0,4% de respuestas en el cuestionario inicial y el 1,8% en el final, esta relación sin duda la establecen debido a que los principales objetivos de la Declaración del Milenio son alcanzar el desarrollo humano y los derechos humanos. Las respuestas que dan en uno y otro cuestionario son similares a la siguiente: “Se tratan de una serie de objetivos que se pretenden alcanzar a largo plazo y que tienen que ver

con los derechos humanos (escolarización, erradicación del hambre...)” ((11/12) SOP1 0294).

Por tanto, podemos afirmar que tras el paso por la asignatura y como ha ocurrido con los conceptos anteriores, aumentan los conocimientos del alumnado sobre los ODM utilizando vocabulario específico relacionado con el tema y aumentando la complejidad en las respuestas ofrecidas.

Una vez analizados los conocimientos del alumnado sobre estos conceptos relevantes de la ED, podemos afirmar que en el que se ha producido un mayor aumento de conocimientos ha sido en este último -ODM-, pues hemos pasado de un 84,6% de respuestas que evidenciaban desconocimiento sobre el concepto a un 32,1% en el cuestionario final, asociado también a un aumento en la calidad de las respuestas. El concepto de ED es el siguiente en el que se ha experimentado una mayor adquisición de conocimientos al respecto, pasando de un 91,1% de personas que desconocen el concepto y las características asociadas en el cuestionario inicial, a un 43,9% en el final. En el concepto que habría que incidir con mayor fuerza sería el de deuda externa, pues es en el que se ha producido un menor avance -del 25,6%- seguido del concepto de comercio justo en el que se ha producido una mejora en los conocimientos del 45,5%. Por otra parte, el concepto con el que más desconocimiento acceden a su formación inicial como maestras y maestros es el de 0,7% - el 92,8% desconoce el término-, seguido del propio concepto de ED -91,1%- lo que demuestra una vez más su escaso tratamiento dentro de los planes de estudio y, por tanto, la importancia de su introducción desde el inicio de la escolarización.

4. Evolución de las actitudes y valores con respecto a la ED

Como hemos comprobado a lo largo de este trabajo, el concepto de Educación para el Desarrollo tiene múltiples acepciones y aún no se ha conseguido un consenso unánime sobre su definición. En lo que si existe bastante acuerdo es en lo que se pretende conseguir con las acciones formativas de ED, es decir, un cambio de actitudes en las

personas para que sean capaces de pensar críticamente y, actuar en consecuencia gracias a la comprensión de las interdependencias y sistemas de exclusión a nivel global: “La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta” (Celorio y López 2007, p.124) .

Puesto que tenemos la firme convicción de que estas actitudes deben desarrollarse desde la formación inicial del profesorado, para que tengan el mayor impacto posible en la sociedad, creemos que es esencial analizar si cursar esta asignatura y, en concreto la parte de ED, conlleva un cambio en las actitudes de los y las estudiantes, ya que como afirma Ortega Carpio (2012):

[...] el conocimiento por sí mismo no es suficiente, es necesario afianzar un segundo pilar, mucho más difícil. Consiste en la adquisición por parte del educando de una actitud de solidaridad bien entendida. Se trata de asumir la responsabilidad personal que sus acciones diarias, entendidas desde una perspectiva holística, tienen sobre el mundo empobrecido en general y sobre la situación de las personas marginadas en particular (p.13).

Por otra parte, como ha quedado patente en el marco teórico, los valores y las actitudes forman el núcleo principal de la acción solidaria propia de la ED, por tanto, es esencial analizar también cuáles son esos valores que tienen interiorizados los y las estudiantes antes de cursar la asignatura y, si tras su paso por la misma, se ha producido algún cambio.

Para ello analizaremos las actitudes y valores que muestran, antes y después de su paso por la asignatura, utilizando principalmente las entrevistas grupales, las observaciones realizadas en el aula y los cuestionarios finales.

4.1 Actitudes y valores previos al paso por la asignatura

En apartados anteriores hemos comprobado que los y las estudiantes acceden a los grados de Educación Infantil y Primaria con una notable

falta de conocimientos sobre la realidad económica y social a nivel global, de los factores que la explican y de las consecuencias que se derivan, además de detectar la presencia de tópicos en el pensamiento del alumnado (Martínez Scott 2011) y, pese a ser plenamente conscientes de ello: “Nosotras hemos nacido como..., como si hubiésemos nacido en una burbuja, o sea, nosotras hemos nacido en una burbuja y de ahí salimos...” (EG7.1), la mayoría admite abiertamente, en los tiempos de debate que se abren en las sesiones de clase, que no quiere informarse sobre estos temas: “[...] estamos tan metidos en nuestra realidad que no vemos las otras” (CC, p.53) o “La mayoría no quiere ver lo que pasa en el mundo” (CC, p.30), aspecto que también sale a relucir cuando realizamos las entrevistas grupales: “[...] vivimos como en nuestra burbuja en la que no nos queremos informar de nada y tampoco comprometernos con nada porque como nosotros estamos tan bien..., pues ala” (EG9.7). Esta afirmación puede ayudar a entender la actitud pasiva y poco solidaria que muestra la mayor parte del alumnado frente a su papel en la sociedad que analizaremos a lo largo de este apartado y, que también apreciamos en las observaciones realizadas en el aula: “En esta sesión se ha podido comprobar la actitud pasiva que demuestran antes de tener conocimientos sobre los temas tratados” (CC, p.15).

En las entrevistas grupales el discurso gira en torno a la imposibilidad de actuar porque piensan que de manera individual no se puede conseguir nada, tal y como podemos apreciar en la siguiente afirmación:

Buaa, pero es que una sola persona no puede cambiar..., mucho [...] Yo pienso, vamos a ver, por muchos movimientos que haga, o muchas reivindicaciones, muchas cosas así que haga, no puedo hacer nada... (EG2.1).

Argumentan que si la sociedad es como es y nadie hace nada por mejorarla, por qué empezar a movilizarse si lo que haga una sola persona no tiene apenas impacto: “yo creo que en general vemos que tampoco la sociedad se implica, pues para qué me voy a implicar yo, si para que lo haga uno... no sirve” (EG2.5). Posiblemente esta argumentación la realicen para no sentirse mal por no actuar, ya que cuando analizan su propio inmovilismo saben que su postura no es la más adecuada: “No estamos haciendo lo correcto incluso nosotros podíamos hacerlo mejor, podíamos ser más generosos...” (EG2.5).

Aún así, un pequeño grupo piensa en actuar: “Es un problema, a lo mejor, sí hay gente que de verdad, o sea, que lo piensa y lo hace y hay otros que lo pensamos y no lo hacemos” (EG2.4). Por tanto, parece que asumen que también de manera individual se pueden llevar a cabo acciones aunque prefieran no realizarlas: “Yo tampoco hago nada y que podríamos porque no hace falta ganar un sueldo y tener ya una oposición” (EG2.1).

Varias son las razones que les llevan a no implicarse además de la falta de información. Por una parte, la mayoría piensa que las cosas no pueden mejorar, ya que no tienen ninguna opción para cambiar la situación actual y que son otras personas con más poder o dinero las que deberían hacer algo:

[...] cuando... veas que te cuesta trabajo ganar ese dinero vas a decir: por qué se lo tengo que dar yo a un niño de África, vale, lo está pasando mal, pero no puedo hacer nada, yo no tengo la culpa de que lo esté pasando mal, la culpa la tiene otra gente que tiene... [...] Pues yo no pienso dar mi dinero a nadie por, por, por sentirme culpable porque no me siento [...] Bill Gates tiene 9 millones de euros, si con 30.000 euros en África creas un colegio para no sé cuántos niños, con 30.000 euros, fíjate con 9 millones, los podría comprar ciudades enteras y darles el mejor... (EG2.2).

Por otra parte, pese a que ven las ONG como una posible forma de crear un mundo más justo, argumentan que no colaboran con ellas cayendo en el tópico de asegurar que las ayudas no llegan: “Ya, pero la gente no participa en las ONG porque no sabe si va a llegar el dinero o no. Y aunque llegue, tampoco vas a arreglar nada” (CC, p.49).

Además, asumen que el hacer donaciones puntuales es una buena forma de colaboración, lo que les sirve para creer que con eso hacen lo suficiente. En nuestra opinión esta actitud es fruto de las enseñanzas de carácter caritativo-asistencial recibidas a lo largo de su escolarización: “En el instituto yo creo que se hacía distintas recolectas, cuando lo de Haití hicimos una recolecta... [...] y te ponían una hucha, ahí en el hall del instituto y la gente pues... quien iba queriendo iba echando” (EG2.4).

La mayoría piensa que la educación no puede cambiar el mundo y que son las familias, más que la escuela, quienes deben inculcar valores de solidaridad, respeto, cooperación, etc.:

Es que yo creo que lo primero está en que...en los padres, o sea, vale que nosotros como docentes vamos a tener que ver en la educación, pero la educación yo creo que tiene que empezar en casa, [...] yo creo... a ver que sí que se puede hacer porque los docentes están también para educar, pero yo creo que esto mismo tiene que empezar en casa (EG2.5).

Con respecto a los valores que parecen tener interiorizados antes de su paso por la asignatura, observamos en los cuestionarios que asumen tranquilamente su egoísmo y falta de empatía:

Pienso que como vivimos muchos jóvenes actualmente la mayoría somos muy egoístas y nunca o casi nunca nos ponemos en el lugar de otro y utilizamos nuestros recursos (dinero, coche, comida) de una forma no muy correcta ya que abusamos sin pensar de donde salen estas cosas ((11/12) SOP2 0307).

Este egoísmo y falta de empatía al que aludimos también sale a relucir en varias de las observaciones realizadas en el aula. Tomamos como ejemplo una de las sesiones en la que dos miembros de Pallasos en rebeldía vinieron a contar su trabajo y experiencias en Palestina y un estudiante lanzó la siguiente cuestión: “¿No crees que tenemos un muro mucho más grande que el de Cisjordania cada persona dentro de sí? Lo digo porque sabemos lo que está pasando pero no actuamos”. (CC, p.71). En esta afirmación encontramos también indiferencia en contraposición a la solidaridad que debe guiar la ED. Otro ejemplo de egoísmo, falta de empatía e indiferencia que ofrecemos, lo encontramos en otra de las sesiones cuando uno de los docentes de la asignatura pregunta, a colación de un fragmento de Sampedro (2011), si es cierto que hemos perdido los valores morales superiores, tal y como se afirma en el mencionado texto y, de ser así, por qué, a lo que responden: “Porque nos dan igual los demás” (CC, p.59) o “[...] porque como lo que nos importa es el dinero pues sólo pensamos en conseguirlo” (CC, p.59). Podemos encontrar numerosos ejemplos de este tipo tanto en las sesiones, como en los cuestionarios y en las entrevistas grupales:

[...] está bien que lo digas, que seas sincero, yo no me siento culpable por no dar el dinero que me ha costado mi trabajo ganar, aunque me sobre porque lo tengo y me sobra y podría vivir con menos, pero no lo voy a dar, ahí está, ese es el problema, el problema es... El problema está en todos (EG2.4).

Además, el egoísmo seguido de la codicia y la falta de solidaridad son los principales problemas que creen que tiene la humanidad y que salen a relucir en las entrevistas grupales.

Pese a la presencia de valores en el alumnado como el egoísmo, falta de empatía e indiferencia y esta actitud pasiva y poco solidaria que muestra la mayoría, hay un pequeño grupo de personas que afirman estar movilizadas de cara a colaborar para crear una sociedad más justa y saben que sus acciones pueden marcar la diferencia, tal y como comprobamos en el siguiente comentario: “Yo creo que todos tenemos algo que hacer, con tu forma de consumir, de elegir a los políticos, yo creo que todo eso influye a la hora de generar esas desigualdades” (CC, p.12). Esta minoría coincide con aquellas personas que ya tienen cierta información sobre la realidad a nivel mundial, están sensibilizadas, concienciadas y tienen herramientas para participar en clase dando opiniones argumentadas: “[...] los debates que se hacían en clase te das cuenta de que siempre opinan tres, que son los que realmente lo traen un poquito de antes, del instituto [...]” (EG5.2).

4.2 Actitudes y valores tras el paso por la asignatura

Como hemos podido comprobar, tras el paso por la asignatura se produce una adquisición de conocimientos con respecto a la ED. Analizaremos ahora si junto con esa adquisición de conocimientos las actitudes y los valores que mostraban antes de cursar la asignatura se han visto modificados. Comenzaremos con los valores, para analizar a continuación las actitudes tras el paso por la asignatura, pese a que en numerosas ocasiones se presentan irremediamente unidas.

Con respecto a los valores y actitudes que la ED debe promover, y de los que ya hemos hablado en el marco teórico, según Ortega Carpio (2008) podrían ser, como ejemplo: la empatía, la identidad y la

autoestima, el valorar al prójimo, el respeto a la diversidad, el compromiso con la justicia social y la no discriminación, la igualdad de género, la preocupación por el medio ambiente y el compromiso con un desarrollo sostenible. Para Egea, Barbeito, Matamoros y Massip (2012) estos valores deberían girar en torno a la creatividad, la paz, el esfuerzo, la comunicación positiva, la solidaridad, el respeto, la cooperación, el espíritu crítico, la justicia, la equidad, la dignidad humana, el valorar la diferencia, la curiosidad, el equilibrio eco-social y la corresponsabilidad. En este sentido, muchos de los comentarios de los cuestionarios finales aseguran que, tras el paso por la asignatura, han aprendido a tener una actitud más respetuosa hacia las demás personas: “En esta asignatura he aprendido a respetar las opiniones de los demás, he aprendido a darle el valor a las pequeñas cosas, que son las que realmente te pueden hacer feliz” ((11/12) SOP2 0309). En numerosas ocasiones esa mención al respeto viene unida a otros valores como podemos apreciar en la siguiente afirmación: “Debido a las diferentes actividades realizadas, los juegos y las presentaciones hemos puesto, o mejor, desarrollado de forma subconsciente unos valores de convivencia, respeto, tolerancia, igualdad, cooperación...” (10/11) SP2 0012). Siguiendo con este valor, numerosas afirmaciones hablan sobre el respeto a la diversidad haciendo alusión al género o la interculturalidad como podemos apreciar en el siguiente comentario:

[...] personalmente ves de otra forma costumbres o hábitos de otras culturas, asumes la importancia de la igualdad de género, de la igualdad en general, también hablar en público expresando cariño o sociabilidad era algo que me costaba, o el simple valor de responsabilidad que con la entrega de prácticas ha surgido en mí es producto del interés que creasteis en mí ((10/11) SP2 0021).

Estos valores también salen a relucir en las entrevistas grupales finales con afirmaciones como la siguiente:

[...] doy clases a niños de..., de etnia gitana es una asociación que..., trabajo allí, y que es algo que..., personalmente me ayuda a entender al pueblo gitano, a una etnia, a una cultura que a lo mejor..., [...] pensamos que los problemas son con personas..., en países y no nos damos cuenta de que aquí tenemos también otros problemas y a mí me enseña a..., pues que aprendo mucho más de ellos, cosas que no conocía antes, no sé, es algo que me ayuda a respetar más no sólo a esta

cultura sino a muchas otras..., y además, personalmente, a la hora de ayudar a los demás, pues lo ves todo de otra manera...(EG8.2).

Además, destacan varios de los aspectos trabajados como los derechos humanos o la educación para el conflicto en relación a la interiorización de valores que ha supuesto su paso por la asignatura:

A través del trabajo realizado en este curso se ha puesto de manifiesto la Educación para la paz y la Educación en valores, ya que hemos puesto especial interés en los Derechos Humanos, la resolución pacífica de conflictos, la igualdad entre sexos y personas entre sí, la interculturalidad todo ello mediante actividades creativas y dinámicas ((10/11) SP2 0073).

Con respecto a las actitudes previas al paso por la asignatura, podemos afirmar que la mayoría no ha cambiado la actitud pasiva que mostraba en un principio, en relación a las acciones que pueden llevar a cabo de manera individual para intentar incidir en la realidad global, pero ahora son realmente conscientes de que sería necesario actuar, ya que conocen un poco más sobre la situación a nivel global y, ese conocimiento es el paso previo a la movilización: “[...] sabes lo que pasa en el mundo pero es que no hacemos absolutamente nada” (EG5.3) o:

[...] tampoco nos volcamos del todo, porque no creemos que..., que se tenga suficiente impacto como para hacer cambiar las cosas, o sea, todos tenemos el pensamiento de que..., tenemos que hacerlo porque si no lo hacemos nosotros, no lo va a hacer nadie..., pero luego a la hora de la verdad tampoco nos involucramos del todo...(EG8.1).

Este aspecto también se ha podido comprobar en las observaciones de aula: “Una vez que se han concienciado y sensibilizado, parece que tienen buenas intenciones” (CC, p.15) y en los cuadernos de las jornadas de ED: “Debemos de trabajar hacia un modelo donde todos tenemos una parte y una responsabilidad, debemos concienciarnos sobre la realidad y ver cómo acciones rutinarias y habituales para nosotros afectan a las personas más necesitadas”. (CJ.2). En este sentido, piensan que la ED es necesaria e importante de cara acabar con esta pasividad que reconocen sufrir:

Por eso es tan importante la Educación para el Desarrollo ahora mismo, o sea, que habría que enseñarla en la escuela para aprender desde pequeños a ser más solidarios, si no les pasará como a nosotros, que sabemos cómo está el mundo pero no hacemos nada (EG9.7).

Posiblemente, una de las causas de esta actitud pasiva radique en que se quedan sin recursos a la hora de actuar y, sienten que las acciones que pueden llevar a cabo de manera individual no llevan a grandes cambios a nivel global: “[...] tampoco podemos hacer, o sea, cosas se podrán hacer pero el problema es que tampoco sabemos qué” (EG7.6). Este tipo de respuestas también las encontramos en los cuestionarios finales:

[...] He sido consciente de la existencia de situaciones muy degradantes que antes no sabía que existían, y de las desigualdades e injusticias que se dan en el mundo. Por otro lado me crea impotencia saberlo y poder hacer poco para cambiarlo. ((10/11) SP2 0011).

Sin embargo, tal y como veremos en el siguiente apartado, otro grupo de respuestas bastante numeroso, afirma que la asignatura ha servido para obtener recursos a la hora de implicarse en la transformación social: “Además te ofrecen una serie de instrumentos para cambiar esas desigualdades tan grandes” ((09/10) SI2 0224).

Cuando les preguntamos que por qué no hacen nada para intentar cambiar el mundo, exponen varias razones para tener esa actitud pasiva. Por un lado, falta de información en general: “Pero es que también hay poca información sobre estos temas, igual que hay anuncios de, de otras cosas, podrían hacer alguno de cooperación, de pobreza, para que la gente se sienta más que está esto más ahí” (EG3.2). Por otro, piensan que han tenido falta de información desde las edades más tempranas:

[...] pero que a los niños se les tiende a ocultar todo y es el problema [...] todo lo que puede ser dañino que les pueda chocar se lo oculta y es que yo no veo el por qué, que es lo que han hecho con nosotros, con nuestra educación, nos ocultaban todo y ya llegamos a una edad que directamente que, es que no te importa nada de lo que esté pasando, lo que importaba al final poco a poco te va llegando y te vas informando cada vez más pero, pero en un principio no, directamente pasa porque

no has recibido ningún tipo de formación y te han sensibilizado con esos temas (EG5.2).

Achacan esta falta de información también a la propia Universidad y aseguran necesitar una información más cercana:

[...] tampoco es que, como dice ella si hubiera más charlas, más, que las hay, que pues claro que las hay, que si tuvieran que, si te llegaran más cerca, te vienen a una clase, te lo explican, te vienen otro día, tal..., van viendo lo que mueven ellos, lo que hacen, yo creo que mucha gente se apuntaría, si es para el beneficio de todos, pero es eso, si hay charla (EG5.4).

Aunque, tal y como hemos comprobado al comienzo de este apartado, en realidad reconocen tener suficiente información: “luego también mucha gente que está concienciada y sabe todo pero, tampoco hace nada” (EG5.4) y, se escudan en que la sociedad es muy individualista: “en la sociedad en la que vivimos es muy individualista” (EG7.6), que las personas que la componen somos egoístas por naturaleza: “yo creo que el egoísmo, que no se mira por otras personas sino que miras por tus propios intereses y como es lo de tu sociedad más cercana y los demás pufff que se busquen la vida” (EG5.3) y, que mientras cooperar no reporte beneficios cuantificables no merece la pena hacerlo:

Ya, pero es que a lo mejor el problema está en que la gente se piensa que, que va a hacer algo ¿no? Y dices: es que yo me pongo de voluntario y qué consigo, no consigo nada y en cambio te ofrecen un trabajo y dices, pues me ocupa el mismo tiempo y con esto voy a conseguir algo, pues me apunto al trabajo, entonces por eso mucha gente no se hace voluntario, porque sabe que no va a sacar ningún beneficio, entonces... (EG3.2).

Argumentan que cuando peligren los intereses individuales comenzarán a reaccionar: “Yo creo que cuando nos toquen bien, cuando nos toquen bien, creo que estallaremos, espero” (EG6.2). Pero que mientras tengan cubiertas sus necesidades, no se preocupan por lo que le pueda ocurrir a los demás, apareciendo de nuevo ese egoísmo, indiferencia y falta de empatía, que mostraban antes de cursar la asignatura:

Pero es que aquí mientras tengamos para comer y tal, nadie se preocupa por mucho más, o sea, ese es el problema, si todos buscásemos una solución..., pues piensan más 30 personas que

6 por ejemplo, si todos nos pusiésemos a buscar una solución para esto y a todos nos preocupase... (EG7.1).

Por otro lado, piensan que vivimos en una sociedad consumista donde existe una gran falta de valores y, que ese es otro de los motivos por el que tienen esta actitud pasiva y poco solidaria. Pero en ningún momento se ponen como ejemplo de esa falta de valores, sino que hablan de forma impersonal con afirmaciones como la siguiente:

Y... aparte de eso claro, ahorrar en valores claro, a la gente ya no le importan los valores ni tiene unos principios que siga firmemente ni nada. A la gente todo eso ya no le importa, le importa comprar, tener una casa más grande, un coche más aparente... (EG7.4).

Como consecuencia de esta falta de valores piensan que la sociedad se ha insensibilizado sobre lo que ocurre a su alrededor: “[...] es que pones la tele y lo que veo es que cada vez la gente está más insensibilizada, o sea, que eres capaz de seguirte comiendo cuando están saliendo unas imágenes horribles en la televisión” (EG7.4) y que las personas no actúan simplemente por egoísmo, por su propia comodidad: “el problema está en que la gente no le apetece (actuar), está mucho más cómoda en el sillón de su casa viendo la televisión” (EG3.7).

Siguen pensando, como antes de cursar la asignatura, que no tienen ninguna opción para cambiar la situación actual y que las cosas deben ser cambiadas por otras personas, las que a su juicio tienen el poder para hacerlo:

Eso pasa con todo, vemos..., no sé, que están matando a la gente y ya nos parece normal, y ya nos quedamos así, como vale y qué, qué hacemos, qué vamos a hacer, no podemos hacer nada porque así es el mundo, no estamos unidos, para qué vamos a hacer algo y nos acomodamos y esperamos como... ya lo harán otras personas por nosotros (EG6.3).

Aunque después de las jornadas de ED se aprecia un grupo de comentarios que giran en torno a nuestra parte de responsabilidad tanto en la situación actual, como en su transformación y aluden a la corresponsabilidad con comentarios como:

Somos responsables de la situación del mundo, pero no solo nosotros, sino también aquellas instituciones económicas que

están por encima de nosotros y que toman decisiones sin pensar en las consecuencias, solo en los beneficios normalmente económicos que les aportan sin preocuparse por los seres humanos (CJ.6).

Otro grupo afirma que nivel personal es muy difícil cambiar algo: “Yo creo que tal y como está el mundo, se puede llegar a cierto escepticismo que llegue a decir eso, que no, soy una hormiguita en un, en un...yo que sé, en esta mesa y ya... ¿sabes?...” (EG4.3) o:

Claro, es que hay gente que piensa, “No es que yo sólo no voy a cambiar el mundo...”, no, vale, pero si tú y tú y tú... y todos damos un poquito, pues a lo mejor sí que lo podemos cambiar, pero esa es la mentalidad “buah”, dicen, “¿yo voy a cambiar el mundo?, sí, yo sola...” (EG4.2)

Pese a que muchos y muchas estudiantes siguen pensando que de forma individual es inútil actuar, por las escasas consecuencias que creen que pueden tener sus acciones, la mayoría ve ahora la educación como una herramienta para transformar el mundo en un lugar más justo, como apreciamos a modo de ejemplo, en la siguiente afirmación:

Pero es que es eso, ahora la única forma de cambiar el..., el..., el mundo es con niños, porque la sociedad ya tiene inculcados unos valores, o sea, cambiar el mundo yo creo que es complicado..., que la única forma es a través de la educación (EG9.4).

Este otro comentario también ejemplifica esa forma de pensar que muestran los y las estudiantes tras el paso por la asignatura en contraste a lo que pensaban al comienzo de la misma:

Yo creo que la educación es una herramienta de transformación social y si que se puede hacer, aunque mucha gente piensa que es una utopía [...] pero yo creo que también podemos educar al ser humano en que... en unos valores o en una conciencia crítica, que conlleve pues unos resultados más humanos digamos [...]. Si yo con mi enseñanza consigo pues que a lo mejor dos alumnos, aunque sean solo dos [...] pero si piensan en eso, en uno... en una sociedad en la que no haya tanto hambre o no haya tanta corrupción, o no haya... pues ya estoy haciendo algo (EG6.4).

Cuando se les pregunta si la Educación para la paz se puede enseñar en la escuela, responden unánimemente que sí y, varias respuestas de las entrevistas grupales siguen la misma línea de la siguiente afirmación: “No es que se pueda, es que se debe [...]. Es que es fundamental que desde la escuela se inculquen estos valores, es básico” (EG7.1). Además, varias de las respuestas giran en torno a la ED como algo importante y esencial a enseñar en la escuela con afirmaciones como: “[...] todos los ciudadanos tenemos el derecho y el deber de conocer lo que hemos dado hoy (en referencia a la ED), es muy importante y todo lo que hemos dado durante esta asignatura” (EG7.6). También ofrecen este tipo de respuestas en los cuestionarios finales:

“ [...] Es imprescindible poner en marcha una buena educación en valores desde pequeños para formar una buena sociedad y un mundo humano que sea consciente de la realidad y problemas del mundo para que en el futuro cada persona ponga su granito de arena para la mejora de la humanidad ((09/10) SI2 0202).

Así como en los cuadernillos de las jornadas de ED del campus de Segovia del curso 2011/2012:

Como docentes debemos promover el estudio y la investigación desde la clave del desarrollo humano. Debemos contribuir en la educación capacitadora en competencias ciudadanas, que favorezca una política de desarrollo como ética. A través de la educación podemos conseguir un mundo más justo, menos desigual (CJ.10).

Por tanto, no se quedan tan solo en afirmar la importancia de la ED, sino que tienen la firme intención de enseñarla cuando sean docentes y, piensan que el día de mañana pueden colaborar en la transformación de la realidad global gracias a las acciones que llevarán a cabo en su futuro profesional: “y concienciar a la gente que es lo que tú vas hacer, eso es una forma de..., sabes que puedes hacer muchísimas más cosas pero concienciar es un punto muy importante” (EG5.1). También encontramos afirmaciones de este tipo en los cuadernos de las jornadas de ED:

Desde mi punto de vista la ED debería estar presente en los planes de estudio de las diferentes facultades o escuelas para que los futuros docentes tengan claro que son ellos quien

pueden ayudar a cambiar este mundo injusto a través de una buena educación y formación integral a sus futuros alumnos, ya que serán la futura sociedad (CJ.7).

Además, con respecto a este futuro profesional como docentes, afirman que tras cursar la asignatura ven las cosas desde otra perspectiva y tienen la intención de ser personas más críticas a la hora de elegir los materiales didácticos a utilizar: “[...] debemos ser un poco críticos con lo que tenemos, sobre todo con los recursos que nos mandan, que no todos son útiles” (EG5.2).

Podemos apreciar que, tras el paso por la asignatura, algunas personas sí han pasado a la acción en el ámbito profesional:

[...] nosotros podemos ser el bastón de inicio para ayudar a nuestros alumnos a andar en la sociedad en la que estamos y que se den cuenta. A mí por lo menos (esta asignatura) me ha condicionado en mis clases a hacer que los niños tomen conciencia de solidaridad, de valores y transmitir esto y, aunque esto no sea nada comparado con lo que se puede hacer a nivel mundial, es un granito de arena. [...] y yo creo que para eso nosotros estamos estudiando asignaturas como esta y nos está pasando todo esto para crear una bases y conciencia a los alumnos (EG6.3).

Pero sobre todo en el ámbito personal, como por ejemplo a la hora de consumir:

Ah, y hay bastantes productos que intento comprar en tiendas de comercio justo que sabes que tienes una garantía que..., para el medio ambiente y para las personas, que no han sido creados por niños explotados, por ejemplo, o que han tenido buenas condiciones laborales, sanitarias, que a veces pagas un poco más, pero es que ese mismo producto de marca, por así decirlo, pero sabes que tienes unas garantías que el otro producto no te está dando por ejemplo (EG8.1).

Actitud que también sale a reducir en los cuestionarios y que además nos hace ver que, al contrario de lo que ocurría antes de cursar la asignatura, son conscientes de que muchas ONGs hacen una excelente labor de cooperación al desarrollo:

Lo que me ha enseñado esta asignatura es a reflexionar sobre aspectos que antes a lo mejor no me planteaba, como mirar en

las etiquetas y pensar quién ha podido hacer el producto, o sobre las ONGs que al parecer es cierto que algunas (muchas) funcionan...((10/11) SP2 0036).

Algunas personas aseguran llevar a cabo acciones relacionadas con la conservación del medioambiente comprometiéndose con un desarrollo sostenible: “Yo reciclo” (EG4.4) o

Si, aunque quizás un poco me enfado conmigo misma porque es como..., que lo sé e intento por ejemplo reducir el consumo de agua, pero es que me enfado, porque es como que vale, yo estoy aquí intentando..., y si, me ducho rápido y reciclo, pero hay que hacer más, se puede hacer más (EG8.1).

Y aunque se han concienciado y han pasado a la acción, son conscientes de que podrían llevar a cabo más acciones y tener más impacto, como hemos podido comprobar en el anterior comentario y en la siguiente respuesta del cuestionario final: “[...] Creo que todos debemos esforzarnos más, parar a pensar que estamos haciendo, en qué nos estamos convirtiendo y en que estamos convirtiendo al alumnado: guerras, hambre, pobreza, injusticias y más injusticias” ((09/10) SI2 0167).

Como hemos podido comprobar en apartados anteriores, afirman que la asignatura les ha ayudado a aprender a ver de forma crítica la realidad que les rodea: “yo creo que sobre todo nos ha ayudado a lo que has dicho tú antes, a saber ser críticos con nuestra propia sociedad y saber qué es lo que está bien y que es lo que no” (EG5.3). Este aspecto también sale a relucir en los cuestionarios finales con afirmaciones como: “He visto a las personas madurar y aprender a razonar, además a cuestionar lo que la sociedad nos da como algo incuestionable” ((09/10) SI2 0157) o “Sinceramente, con esta asignatura he aprendido muchas de las cosas que hoy son imprescindibles para la formación de una actitud crítica ante problemas de injusticia. Para ser críticos con algo hay que conocer los temas” ((11/12) SI2 0610). Este hecho se debe, en parte, a que son conscientes de que muchos de los estereotipos y tópicos que habían asumido han desaparecido y sale a relucir tanto en las entrevistas grupales: “Es que nos hemos quitado de encima muchos estereotipos” (EG6.4) como en los cuestionarios finales: “El desarrollo de la asignatura lo valoro de una manera positiva porque me ha hecho formarme como una persona que no tiene en cuenta los estereotipos fijados por la sociedad” ((11/12) VI2 0766).

Por otra parte, encontramos en las entrevistas grupales que varias personas afirman que comentan los temas tratados en clase con sus familiares o amigos:

Yo creo que todo lo que tu aprendes está condicionado si tu quieres o no transmitirlo y yo lo que aprendí en Educación para la paz, entre otras cosas, yo conversaba con mis padres, [...] y el hecho de conversar y decir, mira hoy hemos hecho esto, mira... y conversar entre el grupo de amigos porque..., muchas personas no lo hacen pero el hecho de que algo te haya marcado en clase y luego lo comenten con una persona, pues a mí también o, a mí no, o lo otro... [...] (EG6.3).

Después de las jornadas de ED encontramos también comentarios en los cuadernillos en relación a este tema como: “Me encanta la idea de que exista un periódico (Periodismo Humano) que trabaje sobre los Derechos humanos, es espectacular la idea [...]. He difundido este periódico a mis amigas/os y les encanta” (CJ.1).

Por tanto, pese a no ser conscientes de que esta acción pueda ayudar a la transformación social, están llevando a cabo una importante labor de concienciación en la sociedad tal y como afirman Sales, Moliner y Sanchiz (2001): “Hay que tener en cuenta que, para que se produzca el cambio actitudinal, no sólo habrá que modificar la estructura del sistema ideológico del individuo, sino, fundamentalmente, del grupo social al que pertenece” (p.6).

Otras personas, como las de la entrevista grupal número 6 la 1 y 2, en la entrevista grupal número 5 la 2 o en la entrevista número 7 la 1 y la 2 han decidido colaborar en organizaciones como Amnistía Internacional o en labores de voluntariado dentro de la Universidad:

Yo este año he empezado lo del voluntariado en la Universidad que bueno, lo he visto, o sea, es una oportunidad porque te, te..., te dan a conocer pues la situación, también es teoría, entonces tu partes de la teoría para luego poder..., pues, actuar en una ONG... (EG7.2).

También muestran interés por seguir informándose y conociendo en profundidad la realidad a nivel global, así como otros aspectos relacionados con la ED como el comercio justo, tal y como se ha podido comprobar en la anterior y en la siguiente afirmación: “Pues yo por lo menos si que intento..., más que nada enterarme un poco de

lo que hay..., si sale algo interesante, por ejemplo si sale algo de Comercio Justo y todas esas cosas” (EG8.5).

Además, se siguen formando en aspectos relacionados con la ED como el curso de Introducción a la Cooperación Internacional (ICID):

Yo por ejemplo con esta asignatura me ha dado más ganas de seguir con estos temas y por eso también me apunté al curso de Cooperación Internacional porque más o menos te mete con, con los temas relacionados con esta asignatura y te hace ver la forma, otro punto de vista de, del mundo. Y ver que hay muchas posibilidades (EG3.2).

Este curso está organizado por el Área de Cooperación de la UVa y, sirve de preparación para las personas que participan en el programa de Prácticas Académicas de Cooperación Internacional al Desarrollo (PACID). Algunas de las personas que disfrutaron de estas becas a su regreso de las prácticas cuentan su experiencia como ocurrió en las jornadas de ED y que exponemos a continuación:

Cuentan que hicieron el curso de cooperación al desarrollo, previo a disfrutar de la beca, porque les gustó mucho la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y querían seguir formándose un poco más sobre cooperación y que pidieron la beca sin pensar que se la podían dar y que harían cooperación directa, pero que también se puede hacer cooperación aquí, sin desplazarse a ningún país lejano. Y que sobre todo lo que hicieron allí fue aprender, más que dar recibieron. Se abre un turno de preguntas muy animado (CC, pp.68-69).

Otra forma de pasar a la acción, que ya hemos comentado anteriormente, ha sido la presentación de Trabajos Finales de Grado (TFG) sobre ED, o temas directamente relacionados, por estudiantes que habían cursado la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. En este sentido, en el curso 2013 se presentaron dos TFG sobre ED (González Fernández, 2013b y Vírseda Pastor, 2013), así como un Trabajo Final de Máster (González Fernández, 2013a). En el mismo curso académico se presentó un TFG en forma de propuesta didáctica sobre el decrecimiento en Educación Primaria (Aixelá, 2013) y tres TFG sobre los derechos humanos (San Romualdo Velasco, 2013; Valle Calvo, 2013 y Garrapucho Rodríguez, 2013) a lo que se suma otro sobre el mismo tema en el curso 2012 (García Saiz,

2012). También se han presentado cuatro TFG, dos en el 2012 (Gómez Aparicio, 2012 y Velasco Marugán, 2012) y otros dos en el 2013 (Alonso Legido, 2013 y Martínez Sevilla, 2013), sobre coeducación.

Por tanto, pese a que una gran mayoría sigue mostrando una actitud pasiva, poco solidaria y siguen teniendo interiorizados valores como la indiferencia o falta de empatía, encontramos un mayor número de personas que ha pasado a la acción que antes de cursar la asignatura y bastantes personas que han asumido la igualdad como eje central de su acción educativa, así como el respeto y la empatía en su día a día. Estas acciones que llevan a cabo son tanto de carácter personal, como las relacionadas con el consumo responsable o con el medioambiente, como formándose para intentar ser mejores docentes el día de mañana y poder transmitir actitudes, valores y todo lo aprendido a las futuras generaciones. Sin embargo, se nos plantea un interrogante y es cómo canalizar la voluntad del pequeño grupo de personas que no sabe cómo pasar a la acción pero que muestra interés por hacerlo.

5. Valoración del alumnado sobre la asignatura y en concreto sobre la ED

A través de este apartado analizaremos la valoración que realizan los y las estudiantes sobre la asignatura en general y sobre la ED en particular. También analizaremos la valoración que realizan para su vida personal y para su futuro profesional como docentes. Para ello nos basaremos principalmente en el análisis de los datos extraídos de los cuestionarios finales, las entrevistas grupales, la evaluación verbal final y las producciones del alumnado.

5.1 Valoración de la asignatura

Las y los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria otorgan una valoración altamente positiva a la asignatura tanto en las entrevistas grupales, como en la evaluación verbal final: “Las

valoraciones con respecto a la asignatura han sido muy positivas” (CC, p.23) y en los cuestionarios finales. Además, les parece una asignatura importante dentro de su formación académica y personal ofreciendo afirmaciones similares a la siguiente:

[...] yo creo que es una asignatura que debería estar en todas las carreras, aunque la gente generalmente no lo vea así y la vea innecesaria ¿sabes? A lo mejor para, para los estudios, pero yo creo que es una de las asignaturas más importantes y no se tiene en cuenta, creo que se debería dar en infantil y durante toda la vida (EG6.1).

En los cuestionarios se incluye la siguiente cuestión: Valora el desarrollo general de la asignatura: aspectos positivos y negativos (sesiones, trabajos, prácticas organización,...). Las respuestas ofrecidas dejan clara la valoración positiva y los motivos esgrimidos para otorgar dicha valoración sobre la asignatura.

El primero de ellos son las prácticas que realizan a lo largo de la asignatura, ya que piensan que les ayuda a comprender mejor los conceptos teóricos, tal y como se aprecia en varias afirmaciones realizadas en los cuestionarios finales: “Creo que las prácticas han sido lo que más nos ha ayudado a entender la asignatura, ya que creo que haciéndolas nos ha despertado a todos sentimientos y emociones” ((11/12) VP2 0440) y en las entrevistas grupales: “[...] mediante las prácticas ibas entendiendo la teoría, a mí hay muchas cosas que vamos sí que me quedaron claras” (EG5.1).

También argumentan que esta valoración positiva sobre las prácticas es debida a que les permite conocer la opinión de sus compañeros y compañeras sobre temas que, de otra manera, no conocerían:

Las prácticas, tanto las que entregábamos como las que hacíamos en clase, las dinámicas de participación en clase eran, para mí, una de las mejores cosas de la asignatura porque escuchar las opiniones de los demás para... ¿sabes? Es que te puede condicionar la tuya... cómo... vale tienes razón [...] (EG6.3).

Además, afirman que gracias a ellas han podido estar en contacto con actores sociales, lo que confirma lo que ya hemos comentado en apartados anteriores al hablar sobre metodología y la necesaria apertura hacia la sociedad: “hemos podido estar en contacto con niños, con entidades sociales, leer diferentes artículos... etc. Muchas cosas

enriquecedoras, que amplían nuestras expectativas” ((11/12) VI2 0705) o:

Como aspectos positivos destacaría las prácticas que han sido muy útiles, ya que tenían relación con la teoría que habíamos visto y podíamos aplicarla de una manera activa y eso fomenta nuestro aprendizaje. Y destacaría que gracias a esta asignatura hemos tenido un contacto directo con los niños que para nosotras ha sido una experiencia muy gratificante ((11/12) SI2 0619).

Ese contacto con los niños y niñas, al que aluden ambos comentarios, también sale a relucir en relación al Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT), el segundo de los motivos que esgrimen para dar esta valoración positiva a la asignatura, según los cuestionarios realizados:

[...] Otro aspecto positivo ha sido el llevar a cabo el PAT en los centros infantiles, me parece muy provechoso y muy gratificante el poder llevar a cabo un trabajo elaborado por uno mismo y por su grupo y ver cómo podemos realizar sesiones con los niños y que salgan bien [...] ((11/12) SI2 0654).

El hecho de que la asignatura les ofrezca la oportunidad de estar en contacto con los niños y niñas, en un aula de Infantil o Primaria el primer año de carrera, es también el motivo más importante que esgrimen para dar una valoración positiva a la formación recibida para su vida profesional, como veremos en apartados posteriores.

Curiosamente, el PAT también es el segundo motivo que ofrecen un mayor número de respuestas en los cuestionarios, a la hora de dar una valoración negativa a la asignatura. Pero es mayor el número de personas que lo ven como un aspecto positivo, el 25,7%, que como algo negativo, el 4,8%. La mayoría de estos comentarios que otorgan una valoración negativa al PAT, giran en torno a la incertidumbre que les despierta el trabajo y su puesta en práctica: “Como negativo la elaboración del PAT que al principio no sabía nadie como había que realizarlo” ((11/12) SP2 0485). También destacan la necesidad de contar con más tiempo para su programación, puesta en práctica y exposición: “[...] Debería haber habido más sesiones de seminarios para la ayuda en el trabajo tutorizado [...]” ((11/12) SI2 0615). Además, afirman que les parece que ha supuesto mucho trabajo en relación al número de créditos de la asignatura.

Como ya hemos comentado con anterioridad, la metodología está basada en el enfoque socioafectivo (De la Calle et al (2003), Mesa (2011a)) y es el siguiente motivo que ofrecen para valorar positivamente la asignatura con afirmaciones como la siguiente:

El planteamiento de la asignatura me ha parecido excelente. De hecho es una de las que más me ha gustado a lo largo de mi trayectoria escolar. Muy positivo: el enfoque socio-afectivo, las vivencias, historias, cuentos, role-playing, que se han desarrollado en clase ((11/12) SP2 0512).

Opinan que las sesiones son muy dinámicas y amenas, con comentarios como: “Ha sido una asignatura interesante además de amena y dinámica en la mayoría de las sesiones [...]” ((10/11) SP2 0094). Valoran positivamente la participación que se fomenta gracias a este tipo de metodología y la actuación de los docentes: “Se dio pie al debate y participación de todo el alumnado” ((11/12) SOP2 0334) y:

Me parece que ha llevado a cabo una metodología muy práctica, de manera que todas las clases han sido realmente prácticas y dinámicas. Creo que, a diferencia de otras asignaturas, no sólo hemos aprendido del profesorado, sino que también lo hemos hecho de los compañeros, intercambiando opiniones en todo momento ((11/12) SI2 0602).

Además, aprecian que les ofrezca la oportunidad de mejorar las relaciones grupales: “(La metodología) Nos facilitó relacionarnos mejor con los compañeros ((09/10) SP2 0129). Y destacan el hecho de tener la oportunidad de vivenciar determinadas situaciones: “[...] ya que en las sesiones prácticas hemos vivido en primera persona y a través de actividades didácticas experiencias reales y situaciones que se nos pueden presentar en el futuro” ((11/12) SP2 0470) o bien, poderse poner en el lugar de otras personas: “[...] las sesiones de debates y de rol playing son bastante constructivas ya que te consigues poner en lugar de otras personas” ((11/12) SOI2 0668). Valoran positivamente la realización de debates en las sesiones, como se puede apreciar en las anteriores afirmaciones y en la siguiente extraída de las entrevistas grupales: “Yo creo que le diferenciaba de otras asignaturas era lo de debatir temas que no hablas normalmente y entonces ves los puntos de vista de tus compañeros” (EG9.6). Este hecho sin duda da a entender que es algo que no acostumbran a realizar, que han hecho

poco a lo largo de su trayectoria escolar y que en la Universidad no realizan demasiado:

Desde mi punto de vista la asignatura ha tenido un desarrollo positivo. Todas las sesiones y prácticas han sido muy interesantes. En mi opinión, es una forma de enseñar y aprender que nunca había experimentado anteriormente y estoy muy contenta y satisfecha porque me ha encantado ((11/12) SI2 0558).

También valoran la reflexión que propicia este tipo de metodología sobre la actualidad y la situación a nivel global: “[...] esta asignatura me ha hecho reflexionar sobre la actual situación que están sufriendo algunos países, sobre las desigualdades y la discriminación...” ((11/12) SP2 0495) o: “[...] Considero que es muy útil y divertida, sobre todo la forma que han tenido los profesores de presentárnosla, con actividades tan amenas y entretenidas haciendo siempre referencia a la realidad y a la actualidad” ((11/12) SI2 0549).

Otro aspecto sobre la metodología, al que aluden para dar una valoración positiva a la asignatura, es el carácter positivo y constructivo que se le imprime a la misma: “[...] me ha gustado el enfoque positivo, la motivación en particular de cada clase, aprender de los errores (en el caso del seminario) y avanzar [...]” ((11/12) SI2 0551).

La organización de la asignatura es el siguiente motivo en importancia que ofrecen en los cuestionarios finales, con afirmaciones como:

En primer lugar, he de decir que la asignatura estaba bien organizada, los profesores tenían muy claro cómo debían ser las clases prácticas, teóricas y las de seminario. Fue la única asignatura del primer cuatrimestre donde la organización estaba muy clara en cuanto a contenidos y estructuración de las clases ((09/10) SP2 0109).

En cuanto a las valoraciones negativas sobre la organización, el 2,5% afirma que ha sido uno de los aspectos a mejorar dentro de la asignatura, frente al 14,6% que afirma lo contrario con afirmaciones como la que acabamos de ofrecer o las que podemos extraer de las entrevistas grupales: “[...] que esta asignatura que yo creo que es la mejor organizada, la mejor preparada y de la que más se involucran los profesores” (EG3.10).

Otro de los aspectos que tienen en cuenta para otorgar una valoración positiva es el aprendizaje que adquieren tras cursar la asignatura, ya que aseguran haber comprendido mejor la realidad a nivel global: “Creo que nos ha servido para darnos cuenta de la realidad que vivimos y ver cosas que quizá no sabíamos de la sociedad en prácticas, trabajos y sesiones que han estado bien organizadas [...]” ((11/12) VP2 0421).

El motivo que sigue en importancia al aprendizaje, dentro de los cuestionarios finales, y que está directamente relacionado con éste, son los contenidos: “Me ha parecido una asignatura impactante, se aprenden muchos contenidos nuevos y pienso que debería impartirse en todas las universidades aunque no sean de magisterio. Lo que enseña es importante para la vida” ((11/12) SP2 0497). Con respecto a estos contenidos, hacen referencia en primer lugar a la ED y la coeducación y Educación para la igualdad:

A mí me impactó el saber en qué mundo vivimos, en relación a la pobreza y las desigualdades entre los países del norte y los del sur, la verdad es que es algo que no le daba importancia y que realmente hay muchas personas pasándolo muy mal (EG9.6).

Después, por orden de importancia nombran: los Derechos Humanos, la Educación para el conflicto y la desobediencia y la interculturalidad.

El siguiente motivo que ofrecen las y los estudiantes son las sesiones teóricas, porque gracias a la metodología empleada, a los y las docentes y a los contenidos, les parecen interesantes, dinámicas, divertidas, participativas y útiles. Sirva como ejemplo la siguiente afirmación en la que podemos observar, además de la valoración positiva otorgada a las prácticas, los siguientes motivos esgrimidos: los trabajos realizados y la utilidad de la asignatura. Ésta última la analizaremos también en puntos posteriores:

Las clases teóricas resultaron de mucha utilidad ya que estaban presentadas de forma clara y amena y de una forma muy comprensible. Las prácticas eran adecuadas, así como los trabajos, ya que ayudaban a la comprensión y aplicación de la teoría ((09/10) SI2 0223).

Las sesiones teóricas también son el primer motivo esgrimido en los cuestionarios para otorgar una valoración negativa a la asignatura.

Pero tan solo son 39 personas, es decir un 5,1%, las que ofrecen esta valoración frente al 11,9% que las ven como algo positivo en su formación.

El profesorado y la coordinación entre docentes, en aquellos campus en los que hay dos o más personas impartiendo la asignatura, es el siguiente motivo en importancia para dar esta valoración positiva en los cuestionarios con afirmaciones como: “La labor del profesorado fue muy buena, tuvieron muy buena coordinación, hicimos muchas prácticas y se preocuparon en llevarnos a colegios para exponer nuestros trabajos a los niños” ((09/10) SI2 0184).

Por otra parte, una pregunta completa del cuestionario final está dirigida al análisis de la labor del profesorado y salvo el 4,9%, todas las respuestas ofrecen una valoración positiva sobre el trabajo realizado. Las respuestas tienen en cuenta la implicación, el clima de aula que propician, la actitud de compromiso hacia los temas tratados y la cercanía que muestran hacia los y las estudiantes. Por tanto, podemos afirmar que el profesorado es un factor esencial a la hora de valorar la asignatura positivamente.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la ED cuenta con un bloque específico dentro de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad al final del cuatrimestre, pese a que todos los bloques tienen relación con este tema. Además, en casi todos los cursos académicos se han desarrollado unas jornadas específicas destinadas en exclusiva a este tema, con el fin de reforzar el bloque de contenidos destinado a la ED. Este hecho es destacado de forma positiva por el alumnado debido al aprendizaje que ha supuesto con afirmaciones como: “[...] Uno de los aspectos más relevantes y que más me gusta por el simple hecho de adquirir nuevos conocimientos fue el de “Las jornadas” de educación para el desarrollo, con la intervención de Patricia Simón” ((11/12) SP2 0458) o: “No sabía lo que era la educación para el desarrollo y creo que he aprendido mucho sobre el tema. Pero sobre todo me ha hecho reflexionar que creo que es importante” (CJ.8). También valoran positivamente el hecho de que les ofrezca la oportunidad de ver ejemplos de cómo llevar la ED al aula: “En mi opinión esta actividad es la más importante hasta ahora porque nos muestra formas prácticas de trabajar la educación para el desarrollo desde nuestra labor como educadores” (CJ.9).

Debemos destacar que la mayor parte de los comentarios similares a los anteriores se han realizado en el campus de Segovia sobre las

jornadas realizadas en el curso 11/12. En estas jornadas, como hemos comentado en el capítulo anterior, participaron personalidades destacadas dentro del ámbito de la ED como Juanjo Celorio, Manuela Mesa, M^a Luz Ortega, etc., lo que sin duda hizo de las mismas una experiencia inolvidable para los y las estudiantes tal y como han reflejado en sus comentarios.

5.2 Valoración de la asignatura con respecto a su vida personal

Como ha quedado patente, la valoración que otorgan los y las estudiantes a la asignatura es en general muy positiva, y también lo es respecto a su vida personal. Esta valoración la realizan tanto en los cuestionarios finales como en las entrevistas grupales y en la evaluación verbal final.

En 395 de los cuestionarios finales se introduce la siguiente pregunta: analiza si te parece que la asignatura es de utilidad para tu futuro como docente o a nivel personal ¿por qué?, a lo que el 54,1 % responde que sí ha resultado ser positiva a nivel personal con afirmaciones como la siguiente: “Un desarrollo muy interesante y de mejora personal para todos, ya que con lo aprendido, ayuda a ser mejores personas [...]” ((11/12) VP2 0433).

En 372 cuestionarios, los que se llevaron a cabo en los cursos 2010/2011 y 2011/2012 en el campus de Segovia, no se realiza la anterior pregunta, sino que se les pide que analicen su evolución, es decir, si la asignatura ha contribuido a cambiar su opinión sobre la Educación para la paz y los principales aspectos de la misma. Aunque no se llega a preguntar explícitamente si les ha parecido positiva a nivel personal, el 65,2% afirma que lo ha sido, con contestaciones semejantes a la siguiente:

Creo que mi paso por esta asignatura me ha aportado mucho personalmente, y digo esto porque me ha hecho plantearme aspectos que antes a lo mejor no me hubiese planteado como se me ocurre el comercio justo, que después de haberme informado de estos aspectos me parece muy triste que desconociese problemas y conflictos tan graves y tan relevantes. Por eso pienso que me ha ayudado bastante

personalmente, al principio no sabía lo que era pero después de haber cursado pienso que consiste en intentar concienciarnos, en aspectos y en valores que muchas veces no nos planteamos, y mejor aun a como transmitirlos o como trabajarlos, tales como la coeducación, o la esclavitud, tolerancia...((10/11) SP2 0042).

Tan solo 5 personas, es decir el 0,6% aseguran que la asignatura no ha resultado útil para su vida personal con afirmaciones como la siguiente: “A nivel personal no me ha aportado nada ya que afortunadamente tengo, tenía y tendré las cosas muy claras” ((11/12) SOP2 0322). Por tanto, queda patente la valoración positiva que otorgan a la asignatura para su vida personal en los cuestionarios finales. Además, el resto de respuestas ofrecidas en las entrevistas grupales y en la evaluación verbal final:

La verdad que antes no tenía tantos conocimientos como creo que tengo ahora y he aprendido cosas que antes no sabía que existían. Creo que esta asignatura te hace sensibilizarte mucho con lo que sucede en el mundo, que antes ignorabas. “CON ESFUERZO Y PERSEVERANCIA PODEMOS CAMBIAR EL MUNDO” ((10/11) SI2 0248).

Afirman que esta adquisición de conocimientos ha sido positiva para su vida personal también en las entrevistas grupales: “[...] yo recuerdo que en algunos aspectos estaba cerrado y no quería cambiar mi forma de pensar y aquí por obligación he tenido que aprender más cosas y eso me ha evitado el darme contra un muro” (EG9.1). Por otra parte, valoran positivamente el hecho de que la asignatura les haya ayudado a reflexionar sobre temas que nunca antes se habían planteado: “[...] sinceramente nunca me había parado a pensar en los conceptos de esta asignatura, por lo que me ha hecho reflexionar y darme cuenta de muchas cosas que antes estaban delante de mí y no las veía” ((10/11) SP2 0008) o: “[...] la asignatura nos acerca a temas de la actualidad, y nos invita a la reflexión ((11/12) SOP2 0359).

Los conocimientos que dicen haber adquirido están relacionados con varios de los contenidos de la asignatura. En primer lugar mencionan la ED como el contenido que les parece más importante haber adquirido porque les ha hecho ser conscientes de la realidad a nivel global, de las injusticias y desigualdades existentes:

La asignatura me ha sorprendido positivamente. Ya que no pensaba que iba a ser así. Gracias a esta asignatura he conocido problemas globales que antes desconocía lo que me hace más consciente de lo que ocurre y como poder ayudar ((11/12) SOP2 0341).

Es decir, admiten tener ahora más información sobre este tema, tal y como hemos comprobado en el apartado 1 del presente capítulo, que antes de cursar la asignatura. Además, aseguran haberse sensibilizado y concienciado sobre temas relacionados con la ED, lo que valoran positivamente:

La asignatura no ha sido como yo la esperaba. Ha sido mucho mejor porque creo que ha abierto la mente a muchas personas (me incluyo) y nos ha concienciado de la situación mundial. Nos ha sensibilizado de muchos aspectos actuales y sociales ((10/11) SP2 0076).

Incluso algunas personas han pasado a la acción, tal y como hemos visto en el apartado anterior referente a los valores y actitudes:

Esta asignatura ha influido en mi persona. Sinceramente yo nunca me había parado a reflexionar profundamente sobre la pobreza, la explotación, la desigualdad... Gracias a esta asignatura y a los diversos temas que hemos ido analizando me ha enseñado a valorar más lo que tenemos, a ser mejor persona, más solidaria... ((11/12) SP2 0494).

Otras, como veremos en el siguiente punto, aseguran que lo harán en su futuro profesional. Si bien es una minoría la que ha pasado a la acción, como hemos podido comprobar en el apartado anterior, parece que sí se ha conseguido romper el círculo de indiferencia e ignorancia al que hacen referencia Sianes, Cordón y Ortega Carpio (2012):

Cuando la Educación para el Desarrollo se imparte a nivel de grado, es relativamente común encontrar un alumnado que aún no ha sido sensibilizado ni ha tomado conciencia del abismo de desigualdad y pobreza que separa el mundo, por lo que es importante comenzar este proceso rompiendo ese círculo de indiferencia-ignorancia-indiferencia (p.377).

El siguiente contenido al que aluden como algo esencial en su formación personal y para la vida en sociedad es la educación en valores: “La asignatura sí que ha contribuido a mi desarrollo como

persona, porque gracias a esta asignatura, he aprendido una serie de valores, como el respeto a todo el mundo por encima de todo” ((10/11) SP2 0037) o “Sí, porque es tan importante como cualquier asignatura, o incluso más porque se tratan unos valores y unas actitudes necesarios para poder convivir mejor en la sociedad” ((11/12) VI2 0710) y “Es una asignatura muy bonita y enriquecedora porque te enseña valores de la vida y eso no lo encuentras en los libros” ((11/12) VP2 0444).

Aprender que el conflicto es positivo y necesario, así como a resolverlos de forma no violenta, es un aspecto que les ha ayudado en su vida personal y dicen aplicar ahora que lo han conocido: “[...] es importante a nivel personal, debido a que convivimos diariamente con muchas personas y con esta asignatura aprendes a poder resolver conflictos sin llegar a la violencia” ((11/12) SOI2 0698). Aseguran que este aprendizaje y, en general la asignatura, les ha ayudado a ser personas más empáticas:

Al principio de curso entré con una idea muy diferente de la asignatura de la que tengo ahora, creo que antes no buscaba todos los puntos de vista ante un problema o conflicto, y tenía un concepto de paz muy distinto al que he aprendido en clase. Ahora siempre intento buscar todos los puntos de vista a los problemas para entender mejor a la otra persona y empatizar mejor con ella [...] ((11/12) SI2 0615).

La coeducación y la educación para la igualdad son los siguientes contenidos que valoran positivamente, ya sea porque los desconocían antes de cursar la asignatura: “Me ha hecho abrir los ojos ante temas como el largo proceso de adaptación de la mujer al mundo laboral y estudiantil, sus primeras situaciones...” ((11/12) SI2 0610) o bien por la importancia que le otorgan en su día a día:

Esta asignatura me ha ayudado a ver las cosas desde otro punto de vista. Me ha influido muy positivamente, aunque también me ha llevado a discusiones. Con mis padres a la hora de hacer y repartir las tareas en casa, por todo lo explicado en igualdad y la coeducación ((10/11) SP2 0025).

El último de los contenidos que nombran en los cuestionarios son los Derechos Humanos con afirmaciones como: “Si, yo al principio no sabía a qué podía ir encaminada la asignatura. Lo más importante me

ha parecido la parte de valorar los derechos humanos, y la importancia de que ninguna persona sea privada de ellos” ((10/11) SP2 0015).

Bastantes comentarios aluden al hecho de que la asignatura les ha propiciado un crecimiento personal que no se esperaban y que ha cambiado su forma de pensar, aseguran ver ahora la vida desde otra perspectiva y han aprendido a valorar más las cosas:

He de decir que cuando comencé con esta asignatura no sabía muy bien la finalidad de esta asignatura y dudaba de su eficacia, tras estos meses, rectifico, creo que nos ha permitido ver más allá en todos los ámbitos. Creo que nos ha hecho crecer incluso como personas, dándonos la posibilidad de valorar que hay más problemas de los que pensamos y que hay que luchar por el cambio, por la evolución favorable para todo el mundo. “Mira más allá de lo que ves ((11/12) SI2 0661).

Por último, tal y como hemos visto en apartados anteriores, aseguran haber adquirido un pensamiento crítico que antes no tenían y que valoran positivamente: “Esta asignatura me ha permitido adquirir conocimientos de los que anteriormente no sabía. Además creo que ha contribuido a hacernos tener una visión más crítica de la realidad y la ha aumentado en aquellos que ya la tenían” ((10/11) SI2 0234). Aseguran que este pensamiento crítico y la asignatura en general son útiles en su vida personal: “Si. Me parece muy interesante conocer los contenidos de esta asignatura, ya que todos ellos son aplicables en nuestro día a día y sirven para que no nos manipulen y nos mientan” ((10/11) SI2 0235).

Podemos concluir que los y las estudiantes han pasado por las tres fases que se requieren en la metodología de la ED y que hemos visto con anterioridad: conocimiento, reflexión y acción, pese a que por esta última fase afirman pasar menos personas a nivel personal, veremos que a nivel profesional son muchas más las que aseguran que pasarán a la acción como futuros docentes.

5.3 Valoración de la asignatura con respecto a su vida profesional

Utilizando como referencia los cuestionarios, las entrevistas grupales y la evaluación verbal final, podemos afirmar que la valoración en

relación a su vida profesional es positiva, incluso en mayor medida que la valoración realizada con respecto al ámbito personal, ya que se incrementa hasta el 72,4% las respuestas que otorgan esta valoración positiva cuando responden a la siguiente pregunta en el cuestionario: ¿Te parece que la asignatura es de utilidad para tu futuro como docente o a nivel personal? ¿Por qué?

En los cuestionarios de los cursos 2010/2011 y 2011/2012 del campus de Segovia, tal y como hemos visto en el apartado anterior, la pregunta se formula en términos diferentes, ya que se les pide que analicen su evolución, es decir, si la asignatura ha contribuido a cambiar su opinión sobre la Educación para la paz y los principales aspectos de la misma, lo que sin duda ha hecho que el porcentaje de personas que dan una valoración positiva a la asignatura para su vida profesional descienda al 30,1%, ya que hace hincapié en su evolución personal. Pero tanto en las entrevistas grupales, como en las evaluaciones finales la valoración es altamente positiva. En cuanto a las valoraciones negativas, tan solo 10 personas, es decir el 1,3% aseguran que la asignatura no ha resultado ser útil para su vida profesional con afirmaciones como: “Me parece poco útil para el futuro laboral, ya que los estereotipos van a seguir allí, y los materiales didácticos de los colegios vienen impuestos” ((11/12) SOI2 0695).

Varias son las razones en las que se apoyan para ofrecer una valoración positiva de la asignatura: la primera, por la importancia que le otorgan, es la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la asignatura, en el contexto real de un centro educativo, mediante el Proyecto de Acción Tutorado (PAT). ya que les pone en contacto, por primera vez en la carrera con los niños y niñas, su futuro laboral. Este hecho se aprecia tanto en la evaluación verbal final: “Con respecto a su futuro profesional, la experiencia del PAT les resulta muy útil y enriquecedora ya que les ofrece la oportunidad de poner en práctica lo aprendido y comprueban que se puede enseñar en la escuela” (CC, p.23), como en los cuestionarios finales: “Como aspectos positivos cabe destacar el taller que realizamos en las aulas y su desarrollo anterior y reflexión posterior” ((10/11) SP2 0003).

Aseguran que este primer contacto con su futuro profesional ha resultado ser útil para descubrir si realmente tienen vocación como docentes: “[...] Me ha servido para darme cuenta de que realmente estoy haciendo lo que me gusta [...]” ((11/12) SI2 0612) o:

También nos han dado la oportunidad de trabajar en el aula con niños, cosa que es de agradecer debido a que es muy importante ese contacto previo el primer año para descubrir la vocación de docente o para darte cuenta de que no es lo que buscas ((11/12) SI2 0641).

Afirman que ha supuesto un gran aprendizaje de cara al futuro, que les ha servido para asentar los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura y saber ponerlos en práctica en el aula:

[...] he aprendido a llevar a cabo en el aula aspectos como la coeducación, los derechos humanos o la interculturalidad y posiblemente sin esta asignatura me habría costado más aprender a aplicar dichos temas en el aula. Además al tener contacto con los niños he aprendido muchos aspectos en relación al trato directo con ellos y a mantener su atención para lograr un mejor control de aula y los objetivos propuestos en las actividades propuestas ((11/12) SI2 0554).

Por otro lado, el aprendizaje sobre actitudes y valores que el día de mañana llevarán a la práctica con su alumnado es la segunda de las razones que esgrimen para dar esta valoración positiva:

Sí, creo que esta asignatura sí que nos va a servir a nivel docente, porque aprendimos técnicas para poder enseñar en valores, a trabajar la Educación para la paz y otros temas que están a la orden del día, y que muchas veces los omitimos por no saber cómo explicarlos o bien para dejar a los niños al margen, y mi opinión es que si son temas que pueden repercutir en sus vidas, es necesario que se les explique en qué consisten. [...] ((09/10) SI2 0160).

La ED es el tercero de los motivos ofrecidos para dar esta valoración positiva a la asignatura con respecto a su futuro profesional, porque aseguran haber aprendido multitud de aspectos relacionados con este tema y, algo a lo que también dan mucha importancia como hemos comprobado anteriormente, cómo ponerlo en práctica el día de mañana con su alumnado: “[...] Hemos podido estudiar las diferentes situaciones del planeta, la pobreza, la riqueza, los valores, las conductas a seguir, la educación, los conflictos,... etc. Hemos aprendido mucho que nos servirá a lo largo de nuestro aprendizaje como docentes” ((11/12) SI2 0546). Además, una vez que han adquirido este aprendizaje, piensan que es necesario transmitirlo:

“[...] Y como docentes, también (es positiva), ya que es importante concienciar desde pequeños a los niños sobre lo que pasa en el mundo” ((09/10) SI2 0158).

Dan importancia a otros contenidos de la asignatura como la Coeducación y la Educación para la igualdad, los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia y la Educación intercultural entre otros:

Sí, creo que esta asignatura es de utilidad para mi futuro como docente, ya que con ella nos hemos concienciado a cerca de la interculturalidad, la coeducación, de los derechos humanos y de los niños, de los problemas de las guerras... ((11/12) SOP2 0325).

La metodología que se ha empleado en las sesiones es otro de los aspectos destacados por los y las estudiantes, ya que aseguran que en un futuro la emplearán con su alumnado puesto que, como hemos visto en el apartado anterior, les ha permitido aprender de forma amena y divertida a la vez que les ha posibilitado conocerse y formar sentimiento de grupo. Por otra parte, muchas son las personas que admiten que, de no haber sido por esta asignatura, no habrían sido capaces de transmitir este tipo de contenidos en el aula, seguramente debido al hecho de que nunca los han tratado a lo largo de su trayectoria académica: “[...] y sobre todo he aprendido formas de aplicar la misma en la escuela, en temas que me parecían bastante difíciles de tratar con los alumnos de infantil, como la educación para el desarrollo” ((10/11) SI2 0270).

En varias ocasiones comentan la importancia que otorgan a la actitud del profesorado a la hora impartir la asignatura, ya que propician la reflexión tras cada aprendizaje sobre la posibilidad de transmitir estos conocimientos en la escuela y, muestran una actitud cercana que facilita la reflexión, el diálogo y la participación en cada sesión:

Como ya he dicho antes, ha sido una asignatura muy amena y divertida, y eso no se consigue por si sola. Me gusta bastante la relación que hay entre profesor y alumno. Sinceramente, creo que son ejemplos a seguir para llegar a ser buenos docentes, se nota que les gusta dar clases y enseñar ((10/11) SP2 0030).

También valoran en gran medida tanto la implicación, como la actitud de compromiso hacia los temas tratados, ya que aseguran que es algo que tomarán como ejemplo a la hora de educar a su alumnado en un futuro:

Se ha de poner de manifiesto la gran involucración de esta asignatura, tanto con la asignatura como con la clase, ya que, además del tema de su asignatura, con su labor nos han transmitido conocimientos y valores humanos para ser un gran maestro el día de mañana, te proporcionaban todo tipo de ayuda y recursos para nuestra formación como profesores. ((09/10) SI2 0196).

Otro aspecto destacado por su utilidad son los recursos empleados, ya que aseguran que les servirán en su futuro como docentes: “Me ha parecido una asignatura muy interesante y útil, sobre todo los recursos didácticos utilizados, que tanto para aprender nosotros, como para utilizarlos en un futuro con niños [...]” ((11/12) SI2 0544). También aprecian el haber aprendido a buscar recursos para poderlos aplicar en su tarea docente en cualquiera de las materias que impartan, como podemos observar en la siguiente afirmación realizada en una de las entrevistas grupales:

Claro, yo me refería a que por ejemplo también sobre todo que aprendes a aplicar recursos aunque yo quiero trabajar en lengua no se qué, aprendes a buscar recursos que siempre tengan un fondo para trabajar la Educación para la paz, entonces siempre la vas buscando un carril donde meterla porque yo puedo trabajar un cuento y hay miles de cuentos pero puedes elegir siempre alguno con fondo para... no se para que hable (EG5.1).

Por tanto, queda patente la valoración positiva que realizan sobre la asignatura para su futuro laboral y la firme convicción de que pondrán en práctica todo lo aprendido sobre la ED en su futuro profesional.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Para la presentación de las conclusiones de este trabajo nos basaremos en los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación y seguiremos como hilo conductor los objetivos propuestos para el mismo. Estas conclusiones no deben entenderse como algo definitivo y cerrado, sino simplemente como consideraciones que seguramente se vayan modificando, ampliando o redefiniendo a lo largo del tiempo.

1. Actitudes y conocimientos previos sobre ED del alumnado que cursa estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria

En este punto intentaremos dar respuesta al primero de los objetivos de la investigación: conocer cuáles son las actitudes y conocimientos previos sobre ED del alumnado que cursa estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria, mediante dos apartados. En el primero de ellos hablaremos sobre los conocimientos previos que poseen al acceder a su formación inicial, mientras que el segundo lo

destinaremos a conocer cuáles son las actitudes y valores previos al paso por la asignatura de Educación para la paz y la igualdad que muestran los y las estudiantes de los Grados de educación.

1.1 Conocimientos previos al paso por la asignatura

Como hemos podido comprobar a lo largo del análisis de los resultados, los y las estudiantes que acceden a los grados de Educación Infantil y Primaria lo hacen con un gran desconocimiento sobre qué es la ED. Este hecho se aprecia en el bajo nivel de conocimientos sobre el concepto mismo y sobre conceptos básicos relacionados con la ED como pueden ser: deuda externa, comercio justo, Objetivos de Desarrollo del Milenio, etc. Además, hemos observado una utilización del lenguaje que poco tiene que ver con la concepción de la ED. Pero, lo que es aún más preocupante es la evidente falta de conocimientos sobre la realidad a nivel global, de la pobreza, las desigualdades existentes, el hambre, sus causas y sus consecuencias. Todo ello indica que, tanto en los centros de Educación Primaria, como de Educación Secundaria, estos temas no se tratan, se tratan de forma poco profunda o se les imprime un sesgo paternalista, eurocéntrico y caritativo-asistencial tal y como se ha confirmado a lo largo del análisis ofrecido. Comprobamos que, pese a que la ED cuenta con un gran desarrollo teórico y son numerosos los documentos tanto a nivel europeo, como estatal, que dictan la necesidad de introducirla en el sistema educativo, para alcanzar un nivel efectivo en la práctica aún queda bastante camino por recorrer.

La situación descrita es inquietante, pues presenta una juventud entrenada en la tendencia a considerar ajenas las situaciones de otros seres humanos, a menospreciar la magnitud de los problemas, a simplificar las causas y consecuencias de la desigualdad y a desconocer sus mecanismos. Como afirma Todhunter (2003), ¿qué mejor manera de controlar una población que induciendo la apatía y la banalidad y promoviendo la trivialización de las causas, ideas o situaciones difíciles de algunas personas?

Por otra parte, además de acceder a la universidad con un gran desconocimiento sobre ED y conceptos relacionados, tienen asociados

una serie de tópicos, mitos o falsas creencias que es necesario romper. Por lo que no sólo es importante y necesario llevar a cabo una ED con enfoque global en todos los niveles educativos y que permita que sus objetivos tengan una repercusión social, sino que además es imprescindible demostrar que esas simplificaciones de la realidad, mitos y falsas creencias que han asumido, gracias a la falta de información crítica, a la globalización capitalista y los medios de comunicación de masas, no son ciertos, para que así puedan comprender la realidad desde otra perspectiva.

Por tanto, es necesario ampliar el campo de acción de la ED y no dejar su enseñanza únicamente para el ámbito universitario, sino que se debe impartir desde etapas tempranas tanto en la educación formal, como en la no formal y desde un enfoque global. Teniendo esto en cuenta, la formación inicial que reciban los futuros y futuras docentes se convierte en el elemento clave para conseguir que este tema realmente sea significativo y pase a formar parte de la realidad escolar.

1.2 Actitudes y valores previos al paso por la asignatura

Como acabamos de señalar los y las estudiantes acceden a los Grados de Educación con escasos conocimientos sobre la realidad a nivel mundial, la pobreza, el hambre, sus causas y consecuencias. Además de esta notable falta de conocimientos, tienen asociados una serie de tópicos, mitos, falsas creencias y simplificaciones de la realidad. Todo ello repercute en las actitudes y valores que tienen asumidos, ya que la mayor parte del alumnado muestra actitudes pasivas y poco solidarias sobre su papel en la sociedad, lo que hace que los niveles de concienciación y movilización que muestran se encuentren muy alejados de los propósitos marcados por la ED. Hemos comprobado que no quieren actuar porque piensan que sus acciones no van a tener suficiente repercusión.

Son conscientes de su falta de implicación y la justifican en base a varios motivos. Por un lado, piensan que son otras personas con más poder las que tienen la capacidad de cambiar las cosas. Por otro, pese a que piensan que hacer donaciones económicas puntuales es una

buena forma de colaborar, no las hacen y tampoco colaboran con ONGs porque afirman que las ayudas no llegan a su destino, aunque piensan que son uno de los medios para cambiar las cosas. Este hecho muestra que la ED que han vivido a lo largo de su proceso de formación es de carácter puntual y con sesgo paternalista y caritativo asistencial. Además, piensan que la educación no puede cambiar el mundo y que son las familias y, no la escuela, las que deben educar en valores. Por tanto, eluden su responsabilidad a la hora de incidir en la realidad global, justifican este hecho y, además, no se sienten mal por ello.

El egoísmo seguido de la codicia y la falta de solidaridad son los principales problemas que creen que tiene la humanidad. En este sentido, la mayoría asume ser personas poco solidarias y empáticas y dicen estar informados e informadas de lo que pasa en el mundo pero que no actúan de forma consciente amparándose en los motivos esgrimidos anteriormente. Pese a esta presencia de contravalores como el egoísmo, falta de empatía e indiferencia y de actitudes pasivas y poco solidarias que muestra la mayoría de los y las estudiantes, hay un pequeño grupo de personas que afirman estar movilizadas de cara a colaborar para crear una sociedad más justa y saben que sus acciones pueden marcar la diferencia. Esta minoría coincide con aquellas personas que ya tienen cierta información sobre la realidad a nivel global, están sensibilizadas, concienciadas y suelen participar con cierta asiduidad y seguridad en los espacios de debate que se abren en las sesiones. Han asumido su papel de presencias notables en el mundo, el término que utiliza Freire (1993) para referirse a quienes leen el mundo y pretenden transformarlo en una realidad más justa.

Por tanto, nos encontramos que la mayoría de los maestros y maestras que acceden a su formación inicial, lo hacen mostrando actitudes de indiferencia y pasividad hacia la realidad a nivel mundial, acceden a sus estudios habiendo adquirido el síndrome de insolidaridad dócilmente adquirida (SIDA), término al que hacen referencia Benedetti (1990) y más tarde Torrego Egido (2012). Esta interiorización de contravalores como el egoísmo, codicia o falta de solidaridad es bastante preocupante pero, lo es aún más cuando estas personas se van a dedicar a una profesión cuyo objetivo es formar a las futuras generaciones y, en la que si tu discurso no es coherente con tu práctica y ésta con tu vida y tu forma de ser, puede que no consigas los objetivos que te propones en materia de educación y, menos aún,

en lo que respecta a la ED. A fin de cuentas, si queremos transformar el mundo debemos esforzarnos, desde la humildad, en disminuir al máximo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, porque la coherencia no se debe entender como un favor que hacemos a las demás personas, sino que debe ser una forma ética de comportarnos (Freire 2001).

2 Evolución de los conocimientos, actitudes y valores con respecto a la ED de los y las estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria

El segundo de los objetivos de nuestra investigación se centra en valorar si se produce un cambio de actitudes y la adquisición de conocimientos por parte del alumnado tras cursar la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. Al igual que en el apartado anterior, de nuevo intentaremos dar respuesta a este objetivo mediante dos apartados, en el primero valoraremos si se ha producido una adquisición de conocimientos con respecto a la ED tras cursar la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y, en el segundo, valoraremos si se ha producido algún tipo de transformación en las actitudes o una adquisición de valores en relación a la ED tras su paso por la asignatura.

2.1 Conocimientos tras el paso por la asignatura

Hemos comprobado que se ha producido un aumento con respecto a los conocimientos tanto del concepto de ED, como de otros de los conceptos básicos asociados. También se ha producido un cambio en la utilización del lenguaje que confirma esta adquisición de conocimientos y que se acerca a los fines que la ED busca. Aún así, este aumento en la adquisición de conocimientos a la que aludimos, no ha sido tan importante como cabría esperar dado el desconocimiento con el que los y las estudiantes acceden a los estudios de magisterio.

Es evidente que se ha producido una mejora en la comprensión de la realidad global, un aumento del pensamiento crítico y una adquisición de conocimientos pero todo ello se ha dado de forma insuficiente. Por otra parte, pese a la evidente escasez conocimientos adquiridos relacionados con la ED, hemos confirmado que queda un poso importante en años posteriores.

La ED en la Universidad debería tener como uno de sus objetivos prioritarios formar personas con conocimientos, capacidades y valores que les permitan comprender, reflexionar y actuar en un mundo cada vez más complejo y globalizado. No se puede alcanzar este objetivo limitando la formación en materia de ED a un bloque de contenidos, en un cuatrimestre de una asignatura dentro del primer año de formación. Por mucha calidad que tenga esta formación, no puede llegar más allá de consolidar conocimientos y actitudes en aquellas personas que ya tenían ciertas inquietudes, que es lo que observamos que ocurre. Por tanto y, pese a que la ED se debe impartir desde edades tempranas tanto en la educación formal como la no formal, creemos necesario que la ED se trabaje también en la universidad de forma global y transversal a lo largo de los cuatro años de formación, ya que se puede abordar desde cualquiera de las asignaturas. En este sentido, creemos que se debería impartir también de forma específica en posteriores cursos cuando es mayor el nivel madurativo de los y las estudiantes así como su nivel de formación en relación a temas educativos. La experiencia del curso de Adaptación al Grado, en la que hemos tenido la oportunidad de impartir la asignatura de Educación para la Paz y la igualdad, así lo ha demostrado.

A lo largo de este proceso de investigación hemos comprobado la necesidad de que los futuros y futuras maestras adquieran los conocimientos oportunos para tomar conciencia de su responsabilidad social y que su labor pueda hacer de la educación una verdadera herramienta de transformación, ya que acceden a su formación inicial con escasos conocimientos al respecto. Además, pensamos que ya que no parece que el desarrollo de los contenidos de la asignatura se produzca de forma transversal, como sería deseable, si al menos tuviera lugar más cerca de los periodos de prácticas en los centros educativos, la formación podría ser todavía más significativa, ya que daría al alumnado la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos de forma inmediata, permitiendo valorar el potencial que la ED tiene en la práctica cotidiana en la escuela.

2.2 Actitudes y valores tras el paso por la asignatura

Pese a que sigue siendo generalizada la actitud pasiva y poco solidaria que mostraban antes de cursar la asignatura, pese a que padecen ese síndrome de insolidaridad dócilmente adquirida al que aludíamos, hemos comprobado que ahora son realmente conscientes de que sería necesario actuar, ya que al conocer un poco más sobre la situación a nivel global asumen que es importante, necesario e imprescindible cambiar las cosas. Pese a ello, siguen ofreciendo varios motivos para justificar su actitud pasiva a la hora de movilizarse para intentar cambiar las cosas que creen que no están bien. En primer lugar aluden a la falta de información, pese a que hemos comprobado que han aumentado los niveles de conocimiento adquiridos tras su paso por la asignatura. Por otro, a la falta de valores en la sociedad que asumen como propia pese a que nunca hablan en primera persona sino de forma genérica.

La mayoría ve ahora la educación como una herramienta para transformar el mundo en un lugar más justo y creen que la ED es un aspecto importante y esencial que se debe trabajar en la escuela desde edades tempranas, ya que piensan que es la principal manera en que pueden colaborar con la transformación de la realidad a nivel global. Afirman que cursar la asignatura y, en concreto aprender los aspectos relacionados con la ED, les ha permitido adquirir una mayor conciencia crítica que les ha hecho ver las cosas desde otra perspectiva. Hemos comprobado que gracias a la adquisición de esta conciencia crítica muchos de los estereotipos y tópicos que habían asumido han desaparecido y realmente son conscientes de ello.

También hemos comprobado que tras el paso por la asignatura la mayoría de los y las estudiantes no ha cambiado la actitud pasiva que mostraba en un principio en relación a las acciones que pueden llevar a cabo de manera individual para intentar incidir en la realidad global. Siguen pensando que las cosas deben ser cambiadas por personas con más poder. Una de las causas de esta actitud pasiva radica en que se quedan sin recursos a la hora de actuar y, sienten que las acciones que pueden llevar a cabo de manera individual no llevan a grandes cambios a nivel global, por lo que uno de los retos inmediatos es

dotarles de herramientas para que puedan actuar de manera consciente y responsable. Pese a que afirman que la asignatura ha servido para obtener recursos a la hora de implicarse en la transformación social, la realidad es que es escaso el número de personas que van un paso más allá y se movilizan. Una posible vía de actuación para aumentar este número puede ir encaminada a mostrarles que las pequeñas acciones también son valiosas y darles a conocer experiencias de cambio social que se han dado a través de este tipo de acciones. En este sentido sería positivo seguir la línea iniciada en las jornadas de ED, ya que después de ellas el discurso de un gran grupo de personas cambia y gira en torno a nuestra parte de responsabilidad y posibilidades de transformación de la situación actual. Sin embargo, sigue siendo un gran interrogante cómo canalizar la voluntad de este pequeño grupo de personas que no sabe cómo pasar a la acción pero que muestra interés por hacerlo.

A pesar de este inmovilismo y pasividad generalizada, apreciamos cómo un grupo reducido sí ha pasado a la acción en el ámbito personal con acciones relacionadas con la conservación del medio ambiente, intentando informar y sensibilizar a las personas de su entorno más cercano, colaborando con ONGs, realizando labores de voluntariado dentro de la Universidad o mostrando interés por seguir informándose y formándose en aspectos relacionados con la ED como el curso de Introducción a la Cooperación Internacional (ICID) de la propia Universidad. También hay personas que han pasado a la acción en el ámbito profesional, sobre todo aquellas que ya trabajan con niños y niñas y que intentan llevar la práctica lo aprendido durante la asignatura. También existe otro grupo de personas que intentan formarse para ser mejores docentes el día de mañana y poder transmitir tanto actitudes y valores, como todo lo aprendido a las futuras generaciones. Otra forma de pasar a la acción, que ya hemos comentado anteriormente, ha sido la presentación de Trabajos Finales de Grado (TFG) sobre ED, o temas directamente relacionados, por estudiantes que habían cursado la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. A pesar de todo ello, no podemos asegurar que la movilización de este grupo de estudiantes sea consecuencia directa de cursar la asignatura, aunque pensamos que sí que guarda cierta relación.

Por tanto, pese a que una gran mayoría sigue mostrando una actitud pasiva, poco solidaria y siguen teniendo interiorizados contravalores como la indiferencia o falta de empatía, encontramos un mayor

número de personas que se involucra, ha pasado a la acción y ha interiorizado valores como la igualdad, el respeto o la solidaridad en mayor medida que antes de cursar la asignatura.

Aún así, lo expuesto a lo largo de apartado nos lleva a cuestionarnos cómo podemos conseguir mejorar la implicación del alumnado universitario, qué tipo de propuestas podemos incorporar para mejorar la situación. Un aspecto para trabajar en este sentido sería la falta de continuidad en las actividades relacionadas con la ED en el campus de Segovia. Se han llevado a cabo seminarios permanentes en el tiempo en cursos anteriores a la implantación de los grados de Educación Infantil y Primaria que quizás sería el momento de retomar pero también habría que realizar un análisis crítico de la presencia de la oficina de cooperación de la UVA en los campus periféricos, como institución que puede ofrecer actividades y propuestas que tengan una presencia más habitual en la vida universitaria.

3 Valoración del alumnado con respecto a la asignatura de Educación para la paz y la igualdad y en concreto de la ED tanto para su vida profesional como personal

En este punto abordaremos el siguiente de los objetivos que nos planteamos con este trabajo de investigación, la valoración que realizan los y las estudiantes con respecto a la asignatura y en concreto sobre la ED tanto para su vida personal, como para su vida profesional. Para ello lo dividiremos en dos apartados que coinciden con la valoración que realizan en los dos ámbitos que acabamos de mencionar.

3.1 Valoración con respecto a su vida personal

Hemos comprobado que la valoración que otorgan los y las estudiantes a la asignatura con respecto a su vida personal es positiva. Esta valoración que realizan gira en torno a varios aspectos: por un

lado, la mayoría menciona la adquisición de nuevos conocimientos como un factor decisivo. Dentro de los conocimientos a los que aluden, los relacionados más directamente con la ED son a los que más valor atribuyen, ya que les parece crucial el hecho de que les haya permitido ser conscientes de la realidad a nivel global, las interdependencias, las injusticias sociales y las desigualdades existentes. También hemos comprobado que se han sensibilizado y concienciado sobre los temas relacionados con la ED, lo que valoran positivamente. Esto ha hecho que algunas personas hayan pasado a la acción en el ámbito personal, tal y como hemos comprobado en el apartado anterior y otras, como veremos en el siguiente punto, aseguran que lo harán en su futuro profesional.

Otro de los contenidos a los que aluden para dar una valoración positiva con respecto a su vida personal es la educación en valores, ya que aseguran que es algo esencial para la vida en sociedad y que la asignatura les ha ayudado a interiorizar. Por tanto, es evidente que son temas que, aunque deberían tratarse en la escuela, se tratan poco o de forma superficial, de lo contrario darían a entender que ya conocen todo lo relacionado con este tipo de educación.

La formación recibida les ha ayudado a romper con la idea negativa de conflicto que tenían al acceder a su formación como docentes y han asumido que es positivo y necesario. También han aprendido a resolverlos de forma no violenta y, parece que este es un aspecto que les ha ayudado a afrontar los problemas en su vida personal utilizando las diferentes formas aprendidas a lo largo de la asignatura para resolverlos. Este hecho muestra que, al igual que la ED o la educación en valores, es un aspecto que se trata poco en la educación primaria y secundaria o bien, que se trata de forma poco constructiva.

Otros contenidos valorados positivamente son los referidos a la coeducación o a la educación para la igualdad de oportunidades, bien porque los desconocían antes de cursar la asignatura o bien por la importancia que le otorgan en su día a día. Por lo que podemos concluir, al igual que con los contenidos anteriores, que pese a ser un tema que se supone se trata con asiduidad en el ámbito escolar, la realidad nos muestra que no es así.

Hemos comprobado que la asignatura les ha hecho reflexionar sobre temas que nunca antes se habían planteado. Incluso hemos apreciado ciertos cambios en su pensamiento, ya que se ha tornado más crítico, lo que les ha ayudado a sentirse personas menos manipulables en

todos los sentidos y les ha propiciado un crecimiento personal que no se esperaban. La mayoría asegura ver ahora la vida desde otra perspectiva y han aprendido a valorar más y, de otra forma, tanto las cosas materiales, como aquellos aspectos que tienen que ver con las relaciones interpersonales, ya que la asignatura les ha ayudado a ser personas más empáticas.

A través de las entrevistas y de las sesiones de observación se pone de manifiesto que los profesores de la asignatura tienen una concepción freireana de la educación, pues son conscientes de la naturaleza política de la misma. De ahí que pueda afirmarse que una de las misiones de la asignatura sería, en términos de Freire (1990), el alejamiento de la conciencia transitiva (la conciencia que no presenta un compromiso del ser humano con su propia existencia) y el acercamiento progresivo a la conciencia crítica, a la profunda interpretación de la verdadera realidad, conociendo sus causas más reales y su funcionamiento y comprometiéndose en la transformación de esa realidad

Tras cursar la asignatura comprobamos que los y las estudiantes han pasado por dos de las tres fases necesarias dentro de la metodología de la ED: conocimiento y reflexión. Aunque, como hemos visto con anterioridad, es importante que aumente el número de personas que pasan a la acción en su vida personal, veremos que a nivel profesional son muchas más las que aseguran que pasarán a la acción como futuros y futuras docentes.

Como ha quedado patente, la ED es necesaria en la formación de cualquier persona, pero ya que los y las estudiantes que han participado en esta investigación son maestros y maestras en formación, se hace imprescindible dotarles de una buena formación en este sentido para que su forma de vivir y su forma de educar vayan en la misma línea y ésta esté acorde con la transformación del mundo hacia lugar mejor para todos y todas en la línea de los objetivos que la ED busca. No obstante, hemos de ser conscientes de que la labor docente se parece muchas veces a la del agricultor o agricultora que planta una semilla con la esperanza de que dé fruto, aunque puede ser que no llegue a verla florecer.

3.2 Valoración con respecto a su futuro laboral

La valoración de la asignatura en relación a su vida profesional es positiva, incluso en mayor medida que la valoración realizada con respecto al ámbito personal. Se apoyan en varias razones para ofrecer esta valoración: la primera es la posibilidad de entrar en contacto con los niños y niñas por primera vez en la carrera y poder poner en práctica todo lo aprendido en la asignatura en el contexto real de un centro educativo mediante el Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT). Como hemos comentado en apartados anteriores, mediante el PAT elaboran por grupos su propio proyecto de intervención y lo llevan a cabo con niños y niñas en un colegio y, además, lo hacen en el primer curso de sus estudios (en el primer cuatrimestre, en el caso de Educación Primaria, y en el segundo, en el caso de Educación Infantil). Hemos comprobado que, además de ser un aspecto muy valorado, este primer contacto con su futuro profesional ha resultado ser muy útil para descubrir si realmente tienen vocación como docentes. Por otra parte, les sirve para asentar los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura y saber ponerlos en práctica en el aula.

Otorgan gran importancia a la ED para su futuro profesional, ya que aseguran que han aprendido multitud de aspectos relacionados con este tema. Sobre todo con cómo poner en práctica el día de mañana con su alumnado todo lo que han visto a lo largo de su proceso de formación. Otros contenidos de la asignatura que están relacionados con la ED, a los que también dan importancia, son la coeducación y la educación para la igualdad, los derechos humanos y los derechos de la Infancia y la educación intercultural entre otros.

La metodología que se ha empleado en las sesiones es un aspecto clave, ya que aseguran que en un futuro la emplearán con su alumnado puesto que les ha permitido aprender de forma amena y divertida a la vez que les ha posibilitado conocerse y formar sentimiento de grupo. También hemos comprobado que, de no haber sido por esta asignatura, no habrían sido capaces de transmitir este tipo de contenidos en el aula, seguramente debido al hecho de que nunca los han tratado a lo largo de su trayectoria académica y, por tanto, no tienen ningún referente de calidad.

La actitud del profesorado a la hora de impartir la asignatura, su coherencia, cercanía y la forma de propiciar la reflexión tras cada aprendizaje sobre la posibilidad de transmitir estos conocimientos en la escuela ha facilitado el diálogo y la participación en cada sesión. Este modelo de docente es el que quieren tomar como ejemplo en su futuro laboral, ya que es un modelo que no han encontrado demasiadas veces a lo largo de su escolaridad y valoran de forma muy positiva. También valoran en gran medida, asegurando que lo tomarán como ejemplo a la hora de educar a su alumnado en un futuro, tanto la implicación, como la actitud de compromiso hacia los temas tratados del profesorado. Por tanto, es muy importante que las personas que impartan esta asignatura no lo hagan por imposición, ya que el sentido de la misma quedaría desvirtuado, sino que lo hagan por elección propia siendo conscientes de la importancia de la misma. Además, si la asignatura se imparte de forma colaborativa, entre dos o más docentes –como hemos podido comprobar que ocurre-, se dota de mayor sentido a la misma como así afirma la mayor parte del alumnado y profesorado. En este sentido, convendría analizar de modo crítico las actuaciones que se han venido llevando a cabo a nivel universitario en los últimos años, que han supuesto que la asignatura haya sido impartida en algunos casos por nuevos departamentos en base a criterios únicamente economicistas, ya que se trataba de cuadrar el horario del profesorado sin importar quienes eran las personas más idóneas para desarrollar una asignatura como Educación para la paz.

Hemos comprobado que han aprendido a buscar recursos relacionados con los temas de la asignatura para poderlos aplicar en su tarea docente en cualquiera de las materias que impartan el día de mañana, aspecto que valoran en gran medida. En este sentido, también valoran positivamente los recursos empleados y la capacidad que han adquirido de analizar críticamente los materiales didácticos que pueden emplear el día de mañana y, en general, todo lo relacionado con su futuro profesional. Aún así, creemos imprescindible profundizar en la educación para la desobediencia pacífica, ya que es necesario que como docentes no se limiten a reproducir lo que han vivido, sino que sean capaces de tener un pensamiento independiente. Necesitamos formar personas creativas, capaces de ofrecer alternativas humanizadoras al modelo de desarrollo imperante, sin miedo a plantarle cara al modelo capitalista y sus injusticias atroces, con conciencia crítica para optar por el imperativo ético en lugar de

mostrar sumisión al poder establecido (Torrego Egido, 2012). Por tanto, debemos enseñar que colaborar con lo que creemos ético y justo debe ser tan evidente como no colaborar con lo que creemos injusto, denigrante, inhumano y, además, enseñar a buscar alternativas mejores para conseguir una verdadera transformación social.

A lo largo del proceso de investigación se ha hecho patente el firme propósito que tiene la mayoría de llevar a la práctica el día de mañana con los niños y niñas a su cargo el aprendizaje que han adquirido sobre actitudes y valores, el cual perciben que ha sido mayor de lo que hemos comprobado que ha sido en realidad, tal y como hemos visto en el apartado anterior.

Es evidente la valoración positiva que realizan sobre la asignatura para su futuro laboral y la importancia que le otorgan, así como la firme convicción de que pondrán en práctica todo lo aprendido sobre ED en su futuro profesional.

Sin embargo, ha surgido una duda a lo largo del proceso de investigación y es que, puesto que cursan la asignatura durante el primer año de carrera, no tenemos la certeza de si a la hora de acceder a la función docente les queda un poso lo suficientemente importante como para tener en cuenta todo lo que han visto a lo largo de la asignatura. Hemos comprobado que en el cuarto año de su formación sí parece que siguen teniendo estas inquietudes, aunque también pensamos que es difícil tener resultados perdurables en el tiempo si estos temas no se tratan de forma transversal a lo largo de todo el proceso de formación.

4. Valoración sobre la adecuación de la formación proporcionada para el desarrollo de la futura práctica docente

Como ha quedado patente, la valoración que realizan los y las estudiantes sobre la asignatura es altamente positiva tanto para su vida personal como profesional y, además, hemos comprobado que también valoran positivamente la asignatura en sí, ya que piensan que es importante dentro de su formación académica y personal. Valoran

positivamente las prácticas, la metodología empleada basada en el enfoque socioafectivo, así como los conocimientos adquiridos, sobre todo en relación a la ED, pero también sobre otros contenidos como la coeducación.

Teniendo en cuenta las valoraciones realizadas por los y las estudiantes, así como las conclusiones obtenidas sobre los conocimientos, actitudes y valores, podemos afirmar que con respecto a la metodología y fines propios de la ED, dentro de la asignatura de Educación para la paz y la igualdad, la formación que han recibido los y las estudiantes es adecuada. Pese a que la metodología empleada a lo largo de la asignatura consideramos que ha sido adecuada, convendría seguir investigando de manera que podamos aprovechar la experiencia tanto en procesos de formación, como en metodologías activas de todos aquellos actores que están generando propuestas educativas innovadoras en la actualidad como, por ejemplo, la animación sociocultural, los movimientos de renovación pedagógica o departamentos de juventud (Martínez Scott, Gea Fernández y Barba, 2012).

Consideramos también adecuados los contenidos que se han tratado a lo largo de la asignatura pues, aunque se presentan divididos en bloques, todos tienen relación con el tema que nos ocupa. En este sentido, es positivo que el programa de la asignatura sea flexible, abierto a las novedades que surgen en el entorno cercano, tratando de relacionar la asignatura con los hechos de la vida cotidiana.

Dada la ineludible conexión de la ED con la realidad global, se hace necesaria la continua información, actualización y sensibilización del profesorado en estos temas, como así ha quedado patente que ocurre en la mayoría de los casos. Con respecto a esta actitud, compromiso y conocimientos del profesorado también pensamos que han sido adecuados a los fines de ED.

Además, la asignatura ha buscado abrirse a la sociedad colaborando con ONGs, asociaciones y centros escolares para interactuar tanto con el entorno cercano, como con el futuro laboral de los y las estudiantes.

Pese a la idoneidad de la formación recibida, es evidente que ésta es escasa, por lo que se hace necesario llevar a cabo acciones globales y continuas en el tiempo. Este hecho implica que se debería tratar la ED, además de como un contenido dentro de la asignatura objeto de estudio, de forma transversal dentro de las diferentes asignaturas de la

carrera, para lo que el profesorado debería estar sensibilizado sobre estos temas y tener cierta formación al respecto. Además, la propia Universidad debería abrir líneas de colaboración estables en el tiempo con otros agentes sociales implicados en la ED, como se hace desde la asignatura, e implicarse en proyectos de Cooperación al Desarrollo.

5. Consideraciones finales y recomendaciones

Una cuestión fundamental que conviene analizar es la relativa al distanciamiento con el objeto de estudio, la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. Dentro de la investigación cualitativa este es un asunto que ha generado controversia y, puesto que los directores de esta tesis, así como la investigadora, somos docentes de la asignatura objeto de estudio es importante abordarlo.

Con respecto a los directores de esta tesis, he de decir que no han ejercido ningún tipo de presión para dirigir el análisis de datos o las conclusiones. Al contrario, se han preocupado de que extrajera mis propias conclusiones y siempre he contado con total libertad para pensar de forma crítica sobre su práctica docente y la asignatura en general. Eso sí, en todo momento he contado con su apoyo, consejo y aliento.

Con respecto al rol que he desempeñado como investigadora y mi posición con respecto al objeto de estudio, esta ha ido variando a lo largo del proceso de investigación. Por ello es preciso ahondar en esta cuestión puesto que como afirma Henao (2006): “defendemos la «necesidad» de que la biografía personal atraviese, intervenga, salte en una investigación educativa. Así, no hablaremos de la escuela, sino de una escuela en particular; no hablaremos de la educación, sino de una experiencia educativa” (p.16).

Comencé en el 2010 con el Trabajo Final de Máster siendo una persona completamente ajena a la asignatura de Educación para la paz y la igualdad. Además, mis conocimientos sobre ED eran escasos, a pesar de haber participado en el seminario de ED y derechos humanos y haber cursado la asignatura de Universidad y compromiso social. A

quienes sí conocía era a los docentes de la asignatura y directores de esta tesis, por lo que me parecía una experiencia muy enriquecedora poder observar y analizar sus clases, a la vez que trabajaba con ellos en el proyecto de investigación sobre ED del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVa. En estos primeros momentos como observadora e investigadora me sentí increíblemente fascinada por la asignatura. Incluía todas aquellas otras asignaturas que yo había cursado como créditos de libre configuración o de forma voluntaria, además de otros contenidos sumamente importantes en la formación inicial del profesorado. El enfoque socioafectivo en el que se basa la metodología empleada, pese a no ser algo novedoso, puesto que los dos docentes la habían puesto en práctica en Magisterio cuando yo era alumna, sí estaba mucho más trabajado y, además, los docentes se coordinaban y complementaban perfectamente. Por todo ello, no podía entender que los primeros resultados y conclusiones obtenidos, materializados en el TFM, no demostraran una mayor implicación del alumnado o un mayor aumento en sus conocimientos. Para extraer estas conclusiones no fue necesario distanciarme demasiado del objeto de estudio ya que, como he comentado, era una persona completamente ajena al mismo.

Al inicio del curso 2011/2012 mi posición cambia, puesto que comienzo a impartir la asignatura en el Curso de adaptación al Grado en el campus de Segovia y, todo lo que había aprendido haciendo el marco teórico del TFM, en la investigación del Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la UVa, en las observaciones de aula y las entrevistas grupales que ya había realizado, me hicieron comenzar con muchísima ilusión y cierta confianza, a pesar de impartir la asignatura a personas que ya eran docentes -algunos y algunas con bastantes años de experiencia-. En este curso académico también comienzo a tomar los datos de los campus de Soria, Palencia y Valladolid y creo que mi posición como docente de la asignatura me hizo ser aún más crítica y, quizás, seleccionar los datos de otra manera, desde otro punto de vista que creo ha enriquecido la investigación, porque después del año anterior como observadora no participante, al añadir ahora el ser docente de la asignatura hizo que me fijara en detalles más concretos en cuanto a la metodología que empleaban otros y otras docentes, materiales, actividades, etc.

En este curso también comienzan a implementarse los primeros recortes económicos en todos los niveles educativos y muchos y

muchas estudiantes del Curso de adaptación al Grado, así como estudiantes de Educación Infantil y Primaria se movilizan a favor de la educación pública. En Segovia nunca había habido una movilización estudiantil tan numerosa. Este hecho me hizo ser muy optimista con respecto a la capacidad de transformación de la asignatura, pero en realidad fue una suma de circunstancias y personas concretas las que hicieron posible esta movilización que a estas alturas ya no está tan activa.

En el curso 2012/2013 comencé a impartir la asignatura en el Grado de Educación Primaria, en la formación inicial del profesorado, con la misma ilusión que el año anterior comencé en el Curso de adaptación. Seguimos pasando los cuestionarios utilizados en este curso académico porque realmente pensamos que es una buena herramienta para que los y las estudiantes observen su progresión en la asignatura, en cuanto a conocimientos se refiere, pero no hemos empleado ya esos datos para la tesis doctoral. Este curso comienzo con el segundo análisis de datos desde una perspectiva muy diferente ya que, aunque no investigo mi propia práctica, sí que imparto la asignatura objeto de estudio y todo lo que aprendo del proceso de investigación intento aplicarlo en la práctica. Aún así, seguimos obteniendo resultados muy similares a los obtenidos anteriormente en el TFM.

En el momento actual sigo siendo docente de la asignatura aprendiendo cada día y con la misma ilusión. Además, después de realizar este trabajo de investigación, estoy de acuerdo con Arnaus y Contreras (1993) en que el problema no es la cercanía o familiaridad al objeto de estudio, sino la mirada que se tiene a la hora de analizarlo y, en este sentido, creo que hemos descrito cuál ha sido esta mirada.

Somos conscientes de que el presente trabajo se podría mejorar de múltiples formas, entre ellas realizando más entrevistas individuales al profesorado, a los y las estudiantes -sobre todo a aquellas personas que se están movilizandoy a otros miembros de la comunidad universitaria o haciendo aún más partícipes a todas estas personas. Pero entendemos este trabajo como un proceso vivo que seguiremos ampliando día a día evaluando nuestra acción como docentes e investigando sobre la adecuación y efecto de esta asignatura y, en concreto de la ED, en la educación inicial del profesorado.

Con respecto a futuras investigaciones, una posible vía de continuidad sería realizar un estudio longitudinal al alumnado egresado con el fin de analizar si realmente la asignatura cumple con uno de los fines

propuestos y les resulta útil tanto para su vida personal como profesional. Este seguimiento se debería llevar a cabo una vez que la primera y segunda promoción haya accedido al mundo laboral, para lo cual sería necesario esperar al menos entre dos y cuatro años ya que, aunque la primera promoción ha acabado la carrera, con la situación en la que se encuentra el mercado laboral es de esperar que sean pocas las personas que hayan accedido a la función docente.

Otra posible vía de investigación sería analizar qué ocurre con respecto en la ED y la formación inicial del profesorado en otras universidades en las que la ED no entra dentro de ninguna asignatura en concreto y no se tiene en cuenta, o bien se intente tratar de forma transversal en todas las asignaturas.

Con respecto a las recomendaciones, pensamos que la investigación, el conocimiento y la docencia en ED no goza del mismo estatus que otras disciplinas académicas, lo que sin duda hace que no se le otorgue la importancia que tiene, por tanto, se debería reivindicar que tuviera el mismo reconocimiento que otros ámbitos del conocimiento. Una forma de hacerlo sería reconsiderando la forma de evaluar la calidad – y el concepto mismo de calidad- tanto de las universidades, como de los y las docentes ya que, como concluye Barandiaran (2013), aún hay lugar para el optimismo cuando los y las docentes universitarios afirman que hablar de calidad significa hablar de transformar al individuo y generar impacto social. Teniendo esto en cuenta, nos deberíamos plantear al servicio de quién están las agencias de evaluación y cómo podemos hacer presión para que valoren esta capacidad transformadora del individuo y la sociedad en la línea de los objetivos que la ED busca.

6. Reflexión final

Llegado este punto me planteo qué es lo que he aprendido como persona, como docente y como investigadora con la realización de esta tesis. Como persona, he aprendido que es imposible ser coherente al cien por cien con una misma, pero que si no intentase serlo no podría tener la conciencia tranquila. Como dice el cuento “Casi” de Reynolds (2004), no hay nada perfecto, pero podemos hacer cosas

“casi coherentes”. También he aprendido a apreciar aún más valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto, etc., y todos aquellos valores que la ED promueve que no se tienen en cuenta por las agencias de evaluación, como acabamos de comentar. He vivido en primera persona la importancia de que para cambiar el mundo es necesario empezar por una misma, pues esto es lo que pensaba cuando era alumna de la asignatura Universidad y compromiso social:

Tengo que decir que, al principio, pensé que la asignatura discurriría de una manera diferente. Sabía que iban a venir varias personas a hablarnos sobre diferentes temas, pero lo que no sabía es que yo colaboraría como voluntaria. Si lo llego a saber antes, igual ni me apunto; pero habría sido un gran error, pues esta asignatura ha hecho que cambie mi visión sobre el voluntariado. Antes creía que muchas organizaciones pedían personas voluntarias para ahorrarse un dinero y no pagar por el personal cualificado que necesitan. Ahora creo que ser voluntaria es otra forma de cambiar un poquito el mundo, de intentar que sea un lugar más justo y más humano. Sigo pensando que el Estado debería ocuparse de muchos más temas sociales y ambientales, con recursos económicos, materiales y humanos; pero mientras seguimos luchando por intentar que lo haga, podemos colaborar con un montón de asociaciones y ONGs para mejorar la situación actual del mundo. Suyapa. (Monjas Aguado y Torrego Egido (2007).

Ni yo misma recordaba haber dicho estas palabras hasta que comencé a recopilar información para el marco teórico de este trabajo y me encontré este artículo en el que se utilizaba parte de la evaluación final de la asignatura que yo había escrito y que mis profesores –ahora amigos y compañeros- habían recogido. Al leerlas de nuevo me despiertan sentimientos de cariño, amistad, agradecimiento,..., e ilusión, porque me doy cuenta de cómo he cambiado, lo mucho que he aprendido y de cómo una asignatura como la que hemos investigado, y me encuentro impartiendo en la actualidad, puede hacer con respecto a transmitir conocimientos y actitudes positivas relacionadas con la solidaridad o la justicia. A lo mejor no son muchas las personas que han pasado a la acción mientras hemos llevado a cabo la investigación pero, como ocurre cuando plantas semillas, seguro que son muchas más las personas que lo harán en un futuro. Si me ha ocurrido a mí, le puede pasar a muchas otras personas.

Como docente he aprendido casi todo lo que sé a día de hoy, ya que el estar durante un curso entero observando cómo trabajan dos de los mejores docentes y personas que conozco ha supuesto un gran aprendizaje para mí. Su visión sobre la educación envuelve este trabajo, pero no por imposición, sino porque esa visión me ha transformado personalmente a lo largo de estos años. En palabras de Arnaus y Contreras: “investigar sobre la práctica es investigar sobre lo que hacemos nosotros y sobre lo que ella nos hace” (1993, p.85) y a mí esta investigación me ha “hecho” como docente.

Además, he aprendido que es necesario apostar por una educación de calidad, de esa calidad que cree que la transformación social es una prioridad. He comprobado con tristeza que pese a que la Universidad tiene el compromiso de estar al servicio de la sociedad, puesto que es el centro del conocimiento y la conciencia crítica, a día de hoy no se le concede la importancia que merece a la ED y se le debería dar aún más importancia cuando está formando a las y los futuros docentes que educarán a las generaciones futuras. Pero afortunadamente la Universidad se mueve gracias a las personas y hay muchas que creen que es necesario educar para la transformación social y, gracias a ellas, vamos cambiando el mundo paso a paso.

Como investigadora he aprendido que de ahora en adelante quiero seguir trabajando en proyectos y con personas que intenten cambiar el mundo. Independientemente de que estas investigaciones estén más o menos reconocidas por la academia, ya que hacer méritos es necesario para trabajar en lo que me gusta, pero también se pueden hacer mientras intentas luchar por cambiar el mundo. Que la investigación está al servicio de las personas y no al revés, pues tenemos una responsabilidad ineludible con la transformación social.

Tal y como comentábamos en la introducción, es evidente que el modelo de desarrollo imperante en nuestros días ha entrado en crisis y que cada vez son más grandes las desigualdades tanto entre los países del Norte y del Sur, como en las sociedades supuestamente más desarrolladas. Pero también es cierto que estos son momentos para la esperanza, pues se presenta la oportunidad para salir de esta crisis-estafa en clave de desarrollo humano. Para ello, la educación, la Educación para el Desarrollo y el pensamiento utópico deben ir de la mano, ya que la ED y la educación en general, no pueden concebirse sin una visión de un futuro mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“La tradición intelectual es de servilismo hacia el poder, y si yo no la traicionara me avergonzaría de mí mismo” (Chomsky)

ACSUR (1998). *Guía didáctica de Educación para el Desarrollo. Y tú... ¿Cómo lo ves?* Madrid: La catarata.

Aixelá García, Alejandro (2013). *Diseño de un programa de integración progresiva del decrecimiento en el currículo de la Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3087>)

Alonso Legido, Ana. I. (2013). *La Violencia de Género desde las aulas de Educación Infantil: Una mirada Intercultural*.

(Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3946>)

Álvarez Álvarez, Carmen y San Fabián, José Luis (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de Antropología*, 28(1), 13-22.

Angrosino, Michael (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

Anguera Argilaga, M^a Teresa (1986). La investigación cualitativa. *Educar* 10, 23-50.

Angulo, José Félix y Vázquez Recio, Rosa María (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Aljibe.

Argibay, Miguel; Celorio, Gema y Celorio, Juan José (1997). *Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación*. Cuadernos de Trabajo, 19. Bilbao: Vitoria: Hegoa.

Argibay, Miguel; Celorio, Gema y Celorio, Juan José (2009). *Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos*.

- Bilbao: Vitoria: Instituto de estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
- Argibay, Miguel; Celorio, Gema y del Río, Amaia (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Arnal, Justo; Rincón, Delio y Latorre, Antonio (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arnanz, Enrique y Ardid, Miguel (1996). *La pobreza en el mundo*. Madrid: Aguilar.
- Arnaus, Remei y Contreras, José (1993). Una experiencia de investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 85-90.
- Arnsperger, Christian y Van Parijs, Philippe (2002). *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*. Barcelona: Paidós.
- ASA (s.f). Recuperado de: <http://www.asa-programm.de/en/home.html>
- Bajoit, Guy (1996). Replantear el desarrollo. *Antipodes* 131. Iteco.
- Ballesteros, Carlos (2001). *Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el desarrollo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Barandiaran Galdós, Marta (2013). *El concepto de calidad en la Educación Superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Recuperada de: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/19517/original/Tesis_Marta_Barandiaran.pdf?1371818384

Barba Martín, José Juan; López Pastor, Víctor; Manrique Arribas, Juan Carlos; Gea Fernández, Juan Manuel y Monjas Aguado, Roberto (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educacio*, 39, 187-206.

Barba Martín, José Juan; Martínez Scott, Suyapa y Torrego Egidio, Luis (2012). El Proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. 10(1), 123–144. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>

Baselga Bayo, Pilar; Ferrero Loma-Osorio, Gabriel y Boni Aristizábal, Alejandra (Coords.) (2004). *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la*

cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Baselga Bayo, Pilar; Ferrero Loma-Ororio, Gabriel; Boni, Aristizábal, Alejandra; Ortega Carpio, M^a Luz.; Mesa Peinado, Manuela; Nebreda Díaz de Espada, Álvaro; Celorio Díaz, Juan José y Monterde Díaz, Rafael (2000). *La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas.* (Informe ejecutivo encargado por la oficina de planificación y evaluación, SECIPI-MAE). Recuperado de: http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/13.ED_Administraciones.pdf

Beltrán Verdes, Esteban (2010). *Derechos torcidos, Tópicos, Medias verdades y mentiras sobre la pobreza, política y derechos humanos.* España: Debate.

Benedetti, Mario (1990, 9 de octubre). Eclipse de la solidaridad. *El País*.

Berzosa, Carlos y Sampedro, José Luís (1996). *Conciencia del subdesarrollo veinticinco años después.* Madrid: Taurus.

Bisquerra Alzina, Rafael (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, Antonio (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

Boni Aristizábal, Alejandra (2005). *La Educación para el Desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://www.upv.es/upl/U0566708.pdf>

Boni Aristizábal, Alejandra (2006) La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. En: A. Boni y A. Pérez-Foguet (coord.). *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas* (pp. 21-38). Barcelona: Intermón Oxfam, Federación Española de Ingeniería sin Fronteras.

Boni Aristizábal, Alejandra (2013). “Universidad y Educación para el Desarrollo”. Ponencia marco para el VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (Ed.), *VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*.

Desarrollo Humano y Universidad. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: http://www.sextocongresocud.es/wp-content/uploads/2013/03/A.Boni_Universidad-y-Epd.pdf

Boni, Alejandra y Baselga Bayo, Pilar (2003). La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación. En *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo* (pp.400-446). Valencia: Generalitat Valenciana.

Boni, Alejandra; Baselga Bayo, Pilar y Ferrero, Gabriel (2002). La Educación para el Desarrollo en la universidad. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 76, 145-151.

Camacho, Pilar; Castellanos, Elena y Mayordomo, Pilar (2010). *La Educación para el desarrollo. Una vía hacia la transformación*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

Comisión de las comunidades Europeas (2001). *Libro verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0366&from=ES>

Comisión Europea (2008). *Development Education and Awareness*

Raising (DEAR): Recuperado de:

http://ec.europa.eu/europeaid/where/worldwide/civil-society/index_en.htm

Campus Segovia ya (s.f). Recuperado de:

<http://campusegoviaya.wikispaces.com/historiadelcampus>

Cano Ramírez, Ana y Boni Aristizábal, Alejandra (2013). Exploración

de las prácticas docentes con enfoque de educación para la ciudadanía global en la universidad: perfil y percepción sobre el docente. En Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (Ed.), *VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Desarrollo Humano y Universidad*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Recuperado de: http://www.sextocongresocud.es/wp-content/uploads/2013/03/vicongresocud2013_submission_254.pdf

Cantó Sánchez, Olga y Ayala Cañón, Luis (2014). *Políticas públicas*

para reducir la pobreza infantil en España: análisis de impacto. UNICEF: Madrid. Recuperado de:

http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/unicef_politicas_para_reducir_pobreza_infantil_espana_baja.pdf

Cardozo, Fernando y Faletto, Enzo (1969). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, Cornelius. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Katz Editores.

Celorio, Gema y Argibay, Miguel (2005). *Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao; Vitoria: Hegoa.

Celorio, Juan José (1995). *La educación para el desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz.

Celorio, Juan José y Celorio, Gema (2011). ¿Educación? para el ¿desarrollo? *Pueblos* 46. Recuperado de: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2183>

Celorio, Juan José y Celorio, Gema (2012). Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. En: Domínguez, Rafael y Tezanos, Sergio (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo*,

Santander, España. Recuperado de:

<http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/175.pdf>

Centro Alternativo de Aprendizajes (CALA) (2008). *8 dinámicas para mudar el mundo*. Badajoz: Colectivo Cala.

CEURI (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales) (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Córdoba: CEURI.

CEURI (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales) (2006). *Código de conducta de las universidades españolas en materia de cooperación al desarrollo*. Madrid: CEURI.

Cohen, Louis y Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Libro verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Consortio Conectando Mundos (2009). *Introducción. Educar para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Intermón Oxfam, España.

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (eds.): *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.

Coordinadora de ONGD España (CONGDE) (1998). *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*. Madrid: Coordinadora de ONGD España.

Coordinadora de ONGD España (CONGDE). Vocalía de Educación para el Desarrollo (2005). *La educación para el desarrollo: Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE.

Coque, Jorge; Ortega Carpio, M^a Luz y Sianes, Antonio (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 89-100.

Cordón, M^a Rosa; Sianes, Antonio y Ortega Carpio, M^a Luz (2012). Un recorrido en la educación para el desarrollo: a la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global. *Actas 8º*

Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. Málaga: EUMED.

Cortina Orts, Adela (1994). *10 Palabras Clave en Ética*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

Council of Europe (s.f). Recuperado de:
http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/default_en.asp

Davis, Mike (2006). *Planeta favela*. Sao Paulo: Boitempo.

De la Calle Velasco, María Jesús; Rodríguez Rojo, Martín; Ruíz Ruíz, Elena y Torrego Egado, Luis (2003). *La Educación para el Desarrollo en el marco educativo*. GEDEPAZ. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.

De Lara, Enriqueta y Ballesteros, Belén (2001). *Métodos de investigación en educación Social*. Madrid: UNED.

De Miguel Espeso, Cristina (2013). *La Educación Intercultural en las aulas de Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid
(<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3140>)

De Pedro Ignacio, Marta (2010). Conceptualización de la Educación para el desarrollo. *Pensamiento libre*, 2, 18-23.

DEEEP (s.f). Recuperado de: <http://www.deeep.org/>

Delors, Jacques y Otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Delval, Juan (1990). *Los fines de la educación*. Madrid/México: Siglo XXI.

Denzin, Normand & LINCOLN, Yvonna (Ed.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, Normand (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: Mc Millan.

Devís, José (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.

Devís, José (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Aprendizaje visor.

Díaz-Salazar, Rafael (1996). *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-Sur*. Madrid: Ediciones HOAC.

Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2010). Decrecimiento y educación. En

Taibo, Carlos. (Dir.). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (pp.109-135). Madrid: Catarata.

Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2013). El decrecimiento en la

formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 78(27.3). Recuperado de:

<http://aufop.blogspot.com.es/2014/02/el-decrecimiento-en-la-formacion-del.html>

Egea, Alex; Barbeito, Cécil; Matamoros, Mariano y Massip, Clara

(2012). *Competencias y EpD. La educación para el desarrollo en el currículum escolar desde la perspectiva de las competencias básicas*. Barcelona: Eudalter. Recuperado de:

<http://www.eudalter.org/documents/competencies/mec/mec.pdf>

Elliott, John (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia:

Generalitat Valenciana.

Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid:

Morata.

Erickson, Frederick (1990). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock Merlin (Comp.), *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós.

Escudero, José y Mesa, Manuela (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid: Centro de educación e investigación para la paz.

E.U Magisterio de Segovia (2011). Presentación. Recuperado de: <http://www.mag.uva.es/>

Fernández Durán, Ramón (2003). *Capitalismo (financiero) global y guerra permanente*. Barcelona: Virus Editorial.

Fernández Sancha, Antonio; Martínez Arnáiz, Marta y Pérez Serrano, Antonio (2012). Análisis en perspectiva del diploma en Desarrollo humano sostenible de la Universidad de Burgos tras su primer año de funcionamiento. En Irisarri Primicia, Susana (Ed.), *I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo: Evaluación de Programas de Movilidad en Cooperación Universitaria para el Desarrollo*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Flecha, Ramón; Gómez, Jesús y Puigvert, Lúdia (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

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. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2001). *La pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

- Fueyo, Aquilina (2012). La ED como eje transversal en las enseñanzas universitarias en: Celorio, Gema y López de Munain, Alicia (Coords.) (2012): *La Educación para el Desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Bilbao, Hegoa.
- Fullan, Michael (1986). *La gestión del cambio educativo*. Symposium de Innovación Educativa: Murcia.
- Galtung, Johan (1989). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- García Aretio, Lorenzo (1989). *La educación. Teorías y conceptos*. Madrid: Paraninfo.
- García Saiz, Nerea (2012). *Diseño y programación de un proyecto de innovación educativa destinado a enseñar y aprender los derechos humanos con la metodología del aprendizaje servicio*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2695>)
- García, Ernest (1999). *El trampolín fáustico: ciencia, mito y poder en el desarrollo sostenible*. Tilde: Valencia.

Garrapucho Jiménez, María del R. (2013). *Educación y derechos humanos. La enseñanza de los derechos humanos en Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/852>)

Gibbs, Graham (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Gisbert Agilar, Pepa (2007). Decrecimiento: Camino hacia la sostenibilidad. Generar valor y felicidad, reduciendo la utilización de materia y energía. *El ecologista*, 55. Recuperado de: <http://www.ecologistasenaccion.org/article13381.html>

GLEN (s.f). Recuperado de: <http://glen-europe.org/>

Global Education Network Europe (GENE) (s.f). Recuperado de: <http://www.gene.eu/>

Godwin, Nora (1997). Education for Development' a framework for global citizenship, *The Development Education Journal*, 7, 15-18.

Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gómez Aparicio, Erika (2012). *Diseño, desarrollo y evaluación de actividades para la coeducación en educación infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1081>)
- Gómez Arribillaga, Aitor (2010). La Educación para el Desarrollo como herramienta de cambio social. En Hegoa (Ed.), *Jornadas de Educación para el desarrollo: responsabilidad social en la enseñanza*. Bilbao: Hegoa. Recuperado de: <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1078/Comunicacion.es.pdf>
- Gómez Galán, Manuel y Sanahuja, José Antonio (1999). *El sistema internacional de cooperación al desarrollo: una aproximación a sus actores e instrumentos*. Madrid: CIDEAL.
- González Fernández, Adrián (2013a). *Análisis del estado de la educación para el desarrollo en la Educación Primaria de los colegios de Segovia*. (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3207>)

González Fernández, Adrián (2013b). *Diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de Educación para el Desarrollo en un aula de Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3471>)

González González, Hugo y Trigueros, Carmen (2006). ¿A qué jugamos? Una mirada hacia la actividad lúdica de los niños y las niñas desde sus percepciones, la de los padres y el profesorado de Educación Física. *Revista Digital Buenos Aires*, (10)92. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd92/jugamos.htm>

Grasa, Rafael (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en Sanahuja José A. (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación*, 97-107. Madrid: Cruz Roja Española.

Greig, Sue; Pike, Graham y Selby, David (1991). *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madrid: Popular.

Guba, Egon (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, José y Pérez, Ángel (Eds.) *La*

- enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148- 165). Madrid: Akal.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (2001). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hegoa-Mugarik Gabe (1996). *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Vitoria: Hegoa.
- Henaó Mejía, Óscar (2006). Polémica relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado. *Educación física y deporte - Universidad de Antioquia* 25(1), 11-20. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/203/135>
- Hernández Sánchez, Azucena (2010). *El currículo y los libros de texto de economía: el caso de Castilla y León*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Hopkins, David (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *España en cifras*. Madrid: INE recuperado de:
http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2013/index.html#2/z

Íñiguez Rueda, Lupicinio (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, 23(8), 496-502.

Izaguirre Osorio, José Avelino (2012). *La “Universidad Paralela” como acción colectiva estudiantil durante el cierre de la Universidad de Valladolid, España (1975)*. (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/998>)

Junta de Castilla y León (2010). *Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo 2009-2011*. Valladolid: Consejería de Interior y Justicia Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo.

Junta de Castilla y León (2013). *Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo 2013-2016*. Valladolid: Consejería de la Presidencia. Dirección General de Relaciones Institucionales y Acción Exterior.

Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la Investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- Korten, David (1990). *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and Global Agenda*. West Harford: Kumarian Press.
- Kuhn, Thomas (1970). *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lather, Patti (1986). Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Latorre, Antonio y González, Ramona (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Latorre, Antonio; Rincón, Delio y Arnal, Justo (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latouche, Serge (2008). *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria.
- Latouche, Serge (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona. Icaria.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Llistar, David (2009). *Anticooperación*. Barcelona: Icaria.

López Catalán, Luis (2003). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado en Andalucía. Un análisis y propuesta de diseño formativo para su inclusión en los planes de estudio*. (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

López Pastor, Víctor Manuel; Manrique Arribas, Juan Carlos; Monjas Aguado, Roberto y Gea Fernández, Juan Manuel (2010). Formative assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Teaching & Learning Journal* (Leeds Met), 9, pp.23-26.

MAEC (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

MAEC (2008). *Plan Anual de Cooperación Internacional 2008*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

MAEC (2009). *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

MAEC (2012a). *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

MAEC (2012b). *Plan Anual de Cooperación Internacional 2012*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica. Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Manrique Arribas, Juan Carlos; López Pastor, Víctor Manuel; Monjas Aguado, Roberto y Fernando Real Rubio (2010). El potencial de los Proyectos de Aprendizaje Tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *REEFD*, 388(14). Recuperado de: <http://revista.consejo->

colef.es/index.php/REEFD_388/login?source=%2Findex.php%2FREEFD_388%2Farticle%2Fview%2F150%2F134

Manzano Arrondo, Vicente (2012). *La Universidad comprometida*.

Bilbao; Vitoria: Hegoa.

Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2009). Tres

modelos para la universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.

Marcelo, Carlos (1989). *Introducción a la formación del profesorado:*

Teoría y métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marhuenda Fluixá, Fernando (1995). *La educación para el desarrollo*

en la escuela. Posibilidades e interrogantes. Barcelona: Intermón Oxfam.

Martínez Alegría, Noelia (2011). La Educación para el Desarrollo en

la Universidad y la metodología del Aprendizaje-Servicio: Oportunidades y retos: el caso de la Universidad Pública de Navarra. En Hegoa (Ed.), *Jornadas Educación para el Desarrollo en la Universidad*. Bilbao: Hegoa.

Martínez Alegría, Noelia (2013). De la cooperación a la educación

para el desarrollo antecedentes y perspectivas futuras en la

universidad pública de navarra. (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra.

Martínez Alier, Joan (2005). *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.

Martínez Bonafé, Jaume (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez Rodríguez, Juan Bautista (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, (pp. 57-69). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Martínez Ignacio y Sanahuja José Antonio (2009). *La agenda internacional de eficacia de la ayuda y la cooperación descentralizada*. Madrid: Fundación Carolina.

Martínez Rodríguez, Juan Bautista (1990). Algunas ideas para trabajar en didáctica aplicando la metodología etnográfica. En Martínez Rodríguez, Juan Bautista. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (9-51). Granada: Universidad de Granada.

Martínez Scott, Suyapa (2011). Educación para el Desarrollo y formación inicial del profesorado. Un estudio de casos en la

E.U de Magisterio de Segovia. En Hegoa (Ed.), *Jornadas Educación para el Desarrollo en la Universidad*. Bilbao.

Martínez Scott, Suyapa (2012): Estudio de casos sobre la Educación para el Desarrollo en los nuevos títulos de grados de Magisterio. En: Domínguez, Rafael y Tezanos, Sergio (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo*, Santander, España. Recuperado de: <http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/175.pdf>

Martínez, Scott, Suyapa; Gea Fernández, Juan Manuel y Barba Martín, José Juan (2012). Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *REIFOP*, 15(2). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/135041733210.pdf

Martínez Sevilla, Beatriz (2013). *La coeducación en Educación Primaria: una propuesta de intervención*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3585>)

- Maxwell, Joseph (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mesa, Manuela (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, 11-26.
- Mesa, Manuela (2001). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid: Mimeo.
- Mesa, Manuela (2011a). La educación para el desarrollo: el reto de una educación emancipadora y cosmopolita. En Dobarco, Mercedes; Palomar, Elena; Muchada, Alejandro; Gallego, María y Rodríguez Miguel (Eds.), *V Congreso Cooperación y Universidad*. Cádiz: Red Andaluza de Cooperación al Desarrollo de la Asociación de Universidades Públicas Andaluzas.

Mesa, Manuela (2011b). Reflexiones sobre el modelo de las cinco generaciones de educación para el desarrollo. *Fx= (educación global) research*. 0, 161-167. Recuperado de: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/09-Ed-Fx.pdf>

Meyer, Verena (2002). Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve. A case study. Recuperado de: www.saasta.ac.za/scicom/pcst7/meyer_v.pdf

Miguel González, Luis Javier; Domenech Llorente, Esther; Carracedo Bustamante, María; Gómez González, Javier; Pérez Miguel Luis y Temprano García, Víctor (2012). *Educación para el Desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo*. Valladolid: Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://www.eii.uva.es/webcooperacion/doc/observatorio/ED.pdf>

Miret Magdalena, Enrique (1996, septiembre, 10). ¿Se puede vivir sin valores? *El País*, párr. 6.

Monjas Aguado, Roberto (2008). *Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del*

profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Monjas Aguado, Roberto y Torrego Egido, Luis (2011). *Guía docente de la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad. Grado en Educación Infantil.* Universidad de Valladolid.

Recuperado de

https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2013/400/40256/1/Gua_docente_Edparalapaz_INFANTIL_11_12.pdf

Moxon, Don (1991). Conceptos, enfoques e historia de la educación para el desarrollo. En Miguel Argibay et al., *Actas. I Congreso de Educación para el Desarrollo*, Bilbao. Hegoa.

Moyano Gala, Mercedes y Ortega Carpio, M^a Luz (2012). Análisis comparativo de los documentos estratégicos de Educación para el Desarrollo en los Estados Miembros de la Unión Europea y Noruega. En: Domínguez Martín, Rafael y Tezanos Vázquez, Sergio (Eds.). *Actas I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*, Santander: REEDES.

Muñoz Justicia, Juan (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti.* Recuperado de:

<http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

Muñoz López, María. I. (2013). *La Educación Intercultural en Infantil: una propuesta de intervención desde la literatura infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/352>)

Naredo, José Manuel (2010). Observaciones sobre la propuesta de Decrecimiento. Recuperado de: <http://www.decrecimiento.info/2010/02/jose-manuel-naredo-observaciones-sobre.html>

Novo, María (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 200, 195-217. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_09.pdf

Ortega Carpio, M^a Luz (1996). El mundo de las ONGDs. *Cuadernos de Pedagogía*, 249, 28-31.

Ortega Carpio, M^a Luz (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.

- Ortega Carpio, M^a Luz (2005). La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 72, 97–113.
- Ortega Carpio, M^a Luz (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Ortega Carpio, M^a Luz (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 7, 15-23.
- Ortega Carpio, M^a Luz (2013). Crónica del congreso “Global education”. *Fx= (educación global) research*, 3, 121-127.
Recuperado de: http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/04A_M%C2%AALUZ.pdf
- Ortega Carpio, M^a Luz (2013). La Educación para el Desarrollo en la Universidad desde la Estrategia de Educación para el Desarrollo. En Irisarri Primicia, Susana (Ed.), *I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo: Evaluación de*

Programas de Movilidad en Cooperación Universitaria para el Desarrollo. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Ortega Navas, María del Carmen (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.

Paniego, José Ángel y Llopis, Carmen (1994). *Educación para la Solidaridad*. Madrid: CCS.

Pascual Baños, Carmiña (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.

Pérez Miguel, Luis; Domenech Llorente, Esther; Carracedo Bustamante, María y Duce Díaz, Carmen (2011). Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y León. En: Dobarco, Mercedes; Palomar, Elena; Muchada, Alejandro; Gallego, María y Rodríguez Miguel (Eds.), *V Congreso Cooperación y Universidad*. Cádiz: Red Andaluza de Cooperación al Desarrollo de la Asociación de Universidades Públicas

- Andaluzas. Recuperado de:
<http://www.ocud.es/sites/default/files/000.pdf>
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.
- Petras, Jamnes (2008). Las raíces estructurales del hambre, las crisis alimentarias y los desórdenes. *Rebelión*. Recuperado de:
<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=66755>
- Pintado Maroto, Elisa; Miguel González, Luis Javier; Duce Díaz, Carmen y Reguera San José, Ana (2011). *Informe sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo en la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Área de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.
- Plataforma 0,7 (s.f). Recuperado de: <http://www.plataforma07.org/>
- PNUD (2006). *Informe de Desarrollo Humano 2006. Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua*. Nueva York: PNUD.
- POLIGONE (s.f). Recuperado de: <http://www.webpolygone.net/>
- Polo, Ferrán (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

Ramonet, Ignacio (1996). Un mundo sin rumbo. *HIKA*, 71.

REC (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, adoptada 16 de octubre de 2002.

Reynolds, Peter H. (2004). *Casi*. Barcelona: Serres.

Rist, Gilbert (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez-Hoyos, Carlos; Calvo Salvador, Adelina y Fernández Díaz, Elia M. (2012). La Educación para el Desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años. *REIFOP*, 15(2). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/135041733210.pdf

Romero (2002). La “solidaridad” del mercado. Recuperado de: www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42_Texto.ONG-Empresas.txt

- Rostow, Walt (1960). *The stages of economic growth: a non communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruíz Varona, José Manuel y Celorio, Gema (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 15(2), 79-88. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/135041733210.pdf
- Sáenz, María José y Carretero, Antonio (1994). El estudio de caso en educación o la realidad a través de un caleidoscopio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20, 163-178.
- Sáez, Pedro (1995). *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.
- Sáez, Pedro (2005). El contexto escolar de la educación para el desarrollo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 144, 46-49.
- Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2).

Recuperado de:

<http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Sampedro, José Luis (1972). *Conciencia del subdesarrollo*.

Barcelona: Salvat.

Sampedro, José Luis (2011). Debajo de la alfombra. En VV.AA,

Reacciona. España: Aguilar.

San Romualdo Velasco, Rita (2013). *Educación en Derechos*

Humanos como propuesta transversal en un aula de

Educación Primaria. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado

de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de

Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3235>)

Sandín Esteban, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en*

educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Sandoval, Carlos (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano:*

Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros

escolares. Madrid: Akal.

- Saura Estapà, Jaume (2013). El derecho humano a la alimentación y su exigibilidad jurídica. *Lex Social: Revista De Los Derechos Sociales*, (1), 4-24.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schumacher, Friedrich (1978). *Lo pequeño es hermoso*. Barcelona: Blume.
- Senillosa, Ignasi (1998). A new age of social movements: a fifth generation of nongovernmental organizations in the making. *Development and Practice*, 1(8), 40-53.
- Sennet, Richard (1999). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sequeiros, Leandro (1997). *Educar para la solidaridad*. Barcelona: Octaedro.
- Simons Helen (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE.
- Smillie, Ian (1993). Changing Partners: Northern NGO's, Northern Governments. En: *Non-governmental Organizations and Governments: Stakeholders of development*, Ian Smillie & Henny Helminch. Paris: OCDE, pp. 15-33.

Sparkes, Andrew (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Revista Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 29-33.

Sparkes, Andrew (2013). Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, DOI:10.1080/2159676X.2013.796493

Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, Robert (2005). Qualitative Case Studies. En Denzin, Normand & Lincoln, Yvonna (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, p. 443-462. (3ªed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stake, Robert (2006). *Investigación cualitativa con estudio de casos. Documentos para la formación del profesorado. Centro Buendía Uva. (Documento policopiado)*.

Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taibo, Carlos (2001). *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Punto de lectura.
- Taibo, Carlos (2009). *En defensa del decrecimiento*. Madrid: Catarata.
- Taibo, Carlos (2010). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Madrid: Catarata.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1992). *Introducción a los modelos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Todhunter, Colin (2003). *Chasing Rainbows in Chennai*. Vancouver (Cánada): Hacktreks.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrego Egido, Luis (1997). La escuela de la diversidad: Algunas consecuencias de las necesidades educativas especiales para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ayl-ee.htm>

Torrego Egido, Luis (2002). Diez olvidos educativos o por qué los universitarios segovianos no conocen el principal problema de la humanidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Recuperado de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>

Torrego Egido, Luis (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma freireano*, 12. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egido>

Torrego Egido, Luis y Martínez Scott, Suyapa (2012). Formación Inicial del Profesorado y Educación para el Desarrollo. En AMIE (Ed.), Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE).Barcelona, España. Recuperado de: http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2012/07/120703_guiaCIMIE.pdf

Torrego Egido, Luis y Monjas Aguado, Roberto (2007). Universidad y Compromiso Social: una experiencia de solidaridad en el

- Campus de Segovia. *Tabanque: revista pedagógica*, 20, 69-84. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- TRIALOG (s.f). Recuperado de: <http://www.trialog.or.at/>
- Trilla, Jaume (1993). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1974). Actas de la Conferencia General 18ª Reunión, Volumen 1, Resoluciones. París.
- UVa (2011). La Universidad de Valladolid en cifras 2011. Recuperado de: <https://prisma.uva.es/Cifras/ficheros/UVaenCifras2011.pdf>
- UVa (2013). Historia y patrimonio. Recuperado de: http://www.uva.es/opencms/contenidos/otros/conoceLaUVA/Enlace_cumplimos800/Historia
- Valle Calvo, Regina (2013). *Educación para la paz y los derechos humanos en las aulas de Educación Infantil en tiempos de crisis*. (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3243>)

Vázquez Recio, Rosa y Angulo Rasco, Félix (2003) (Coords.).

Introducción a los estudios de casos. Málaga: Aljibe.

Velasco Marugán, Noelia (2012). *Estudio sobre coeducación en el*

aula de educación infantil. . (Trabajo de Fin de Grado).

Recuperado de UVaDOC Repositorio Documental de la

Universidad de Valladolid

(<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1098>)

Vírseda Pastor, Laura (2013). *La Educación como herramienta de*

transformación: diseño de una propuesta de intervención

educativa sobre la Educación para el Desarrollo. (Trabajo de

Fin de Grado). Recuperado de UVaDOC Repositorio

Documental de la Universidad de Valladolid

(<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3245>)

Walker, Robert (1983). La realización de estudios de caso en

educación: ética, teoría y procedimiento. En Dockrell, W.B. y

Hamilton, David (Coords.). *Nuevas reflexiones sobre*

investigación educativa. (pp.42-75). Madrid: Narcea.

Walker, Robert (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*.

Madrid: Morata.

- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, Peter (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Yin, Robert (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Young, Robert (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zibechi, Raúl (2010). *Política & Miseria. Una propuesta de debate sobre la relación entre el modelo extractivo, los planes sociales y los gobiernos progresistas*. Buenos Aires: La Vaca Editora.
- Ziegler, Jean (2010). *El hambre en el mundo explicada a mi hijo*. Barcelona: El Aleph Editores.

REFERENCIAS NORMATIVAS

Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. BOE nº 162, de 8 de julio de 1998.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE nº 289, de 03 de diciembre de 2003.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE nº287, de 01 de diciembre de 2005.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley 9/2006, de 10 de octubre, de Cooperación al Desarrollo, de Castilla y León. BOE nº 278, de 21 noviembre 2006.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE nº71 de 23 de Marzo de 2007.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE nº89 de 13 de abril de 2007.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº260, de 30 de octubre de 2007.

Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. BOCYL suplemento al boletín nº234 de 3 de diciembre de 2007.

Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria

Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.



Universidad de Valladolid